

T.C.  
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

MEHMET DEMİR YÜKSEK LİSANS TEZİ GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ABD 2020

**ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK  
ERTELEME DAVRANIŞLARI İLE OKULA İLİŞKİN  
TUTUM DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİDE  
DÜŞÜNME İHTİYACININ ARACI ROLÜ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

MEHMET DEMİR

GAZİANTEP  
OCAK 2020

T.C.  
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI  
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK

**ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK  
ERTELEME DAVRANIŞLARI İLE OKULA İLİŞKİN  
TUTUM DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİDE  
DÜŞÜNME İHTİYACININ ARACI ROLÜ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

Mehmet DEMİR

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Erhan TUNÇ

GAZİANTEP  
OCAK 2020

## TEZ ONAY SAYFASI

**Öğrencinin Adı ve Soyadı:** Mehmet DEMİR

**Üniversite :** Gaziantep Üniversitesi

**Enstitü :** Eğitim Bilimleri Enstitüsü

**Ana Bilim Dalı ve Program:** Eğitim Bilimleri/Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık

**Tezin Başlığı :**Ortaöğretim Öğrencilerinin Akademik Erteleme Davranışları ile Okula İlişkin Tutum Düzeyleri Arasındaki İlişkide Düşünme İhtiyacının Aracı Rolü

**Tezin Savunma Tarihi :** 09.01.2020

Bu tezin Yüksek Lisans tezi olarak gerekli şartları sağladığımı onaylıyorum.



Prof. Dr. Zeynep HAMAMCI  
Enstitü ABD Başkanı

Bu tez tarafımda okunmuş, kapsamı ve niteliği açısından bir Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.



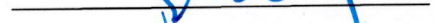
Dr. Öğr. Üyesi Erhan TUNÇ  
Tez Danışmanı

Bu tez tarafımızca okunmuş, kapsam ve niteliği açısından bir Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

### Jüri Üyeleri:

Dr. Öğr. Üyesi Erhan TUNÇ (Jüri Başkanı)

İmzası



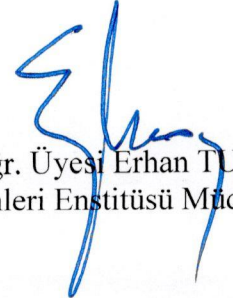
Dr. Öğr. Üyesi Hasan EŞİCİ



Dr. Öğr. Üyesi Ahmet BUĞA




Eğitim Bilimleri Enstitüsü Onayı



Dr. Öğr. Üyesi Erhan TUNÇ  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

## ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde, bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

İmza :   
Adı ve Soyadı : Mehmet DEMİR  
Öğrenci Numarası : 201705957006  
Tez Savunma Tarihi : 09.01.2020

## ÖZET

### ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK ERTELEME DAVRANIŞLARI İLE OKULA İLİŞKİN TUTUM DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİDE DÜŞÜNME İHTİYACININ ARACI ROLÜ

DEMİR, Mehmet

Yüksek Lisans Tezi,

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Erhan TUNÇ

Ocak 2020, 115 Sayfa

Bu araştırmanın amacı ortaöğretim öğrencilerinde akademik erteleme ile okula ilişkin tutum arasındaki ilişkide düşünme ihtiyacının aracı rolünü incelemektir. Araştırmada, ayrıca veri toplama araçlarından elde edilen puanların cinsiyet, yaş, okul türü, sınıf düzeyi, algılanan sosyo-ekonomik düzey ve algılanan ders başarı düzeyine göre değişip değişmediği incelenmiştir. Araştırmanın verileri 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Gaziantep ilinde bulunan farklı lise türlerine devam eden 498 öğrenciden toplanmıştır. Araştırmada veri toplama araçları olarak; Akademik Erteleme Ölçeği, Okula İlişkin Tutum Değerlendirme Ölçeği ve Düşünme İhtiyacı Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analiz edilmesinde SPSS 25 ve bu programın eklentisi olan AMOS paket programı kullanılarak Yapısal Eşitlik Modellemesi (YEM) uygulanmıştır. Gruplar arası farklılaşmanın belirlenmesi için Bağımsız Örneklem t-Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Öğrencilerin veri toplama araçlarından aldıkları ortalama puanlar arasındaki ilişkiyi tespit amacıyla Pearson Korelasyon Analizi yapılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğrencilerin ölçek puanları arasında korelasyon katsayılarının istatistiksel olarak anlamlı olduğu; ve akademik erteleme ile okula ilişkin tutum arasındaki ilişkide düşünme ihtiyacının kısmi aracılık etkisinin olduğu görülmüştür. Genel olarak modelde açıklanan varyanslar değerlendirildiğinde, akademik erteleme değişkeninin tek başına, okul tutumu değişkeninin yaklaşık %58'ini, düşünme ihtiyacı değişkeninin yaklaşık % 16'sını açıkladığı belirlenmiştir. Açıklanan varyanslarda diğer değişkenlerin etkileri de dikkate alındığında, akademik erteleme ve düşünme ihtiyacı değişkenlerinin birlikte okul tutumu değişkeninin yaklaşık %59'unu açıkladığı görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Akademik erteleme, Düşünme ihtiyacı, Okula ilişkin tutum

**ABSTRACT****THE MEDIATOR ROLE OF NEED FOR COGNITION ON THE  
RELATIONSHIP BETWEEN SECONDARY SCHOOL STUDENTS'  
ACADEMIC PROCRASTINATION BEHAVIORS AND ATTITUDES  
TOWARDS SCHOOL**

DEMİR, Mehmet

Master's Thesis

Department of Educational Sciences

Guidance and Psychological Counseling

Supervisor: Dr. Erhan TUNÇ

January 2020, 115 pages

The aim of this study is to investigate the mediator role of the need for cognition in the relationship between academic procrastination and school attitude in secondary school students. The research also examined whether the scores obtained from the data collection tools change according to their gender, age, type of school, grade level, socio-economic level, and general academic achievement level. The quantitative data of the study were collected from 498 students attending different high school types in Gaziantep in the 2018-2019 academic year. As data collection tools; Academic Procrastination Scale, School Attitude Rating Scale and Need for Cognition Scale were used. In the analysis of the data, Structural Equation Modeling (SEM) was used by using SPSS25 AMOS package program which is an extension of this program. Independent Sample t-Test and One Way Analysis of Variance (ANOVA) were used to determine the differences between the groups. Pearson Correlation Analysis was used to determine the relationship between the mean scores of the students. According to the findings of the study, correlation coefficients between the students' heel scores were statistically significant; and the need for cognition in the relationship between academic procrastination and school attitudes has a partial mediating effect. In general, when the variances explained in the model were evaluated, it was found that academic procrastination alone explained about 58% of school attitude variable and about 16% of need for cognition variable. When the effects of other variables were also taken into account in the explained variances, it was seen that academic procrastination and need for cognition variables together explained about 59% of the school attitude variable.

**Keywords:** Academic procrastination, Need for cogniton, School attitude,

## ÖNSÖZ

Ortaöğretim öğrencilerinin akademik erteleme davranışları ile okula ilişkin tutum düzeyleri arasındaki ilişkide düşünme ihtiyacının aracı rolünün incelendiği bu çalışmanın tüm araştırmacılara, alan çalışanlarına, eğitim-öğretim camiasında çalışan ve çalışacak eğitimcilere ve davranış bilimine ilgi duyan tüm bireylere katkı sağlamasını temenni ederim.

Bu araştırmanın konusunun belirlenmesinde ve sonraki tüm süreçte her türlü maddi manevi desteğini bana sunan ve tüm araştırma boyunca bütün sorularına sabırla cevap veren tez danışmanım Dr. Erhan TUNÇ hocama en içten şekilde teşekkür ederim. Yüksek lisans boyunca her daim desteğini bana sunan Dr. Ahmet BUĞA Hocama teşekkür ederim. Destekleyici önerilerinden dolayı Dr. Hasan EŞİCİ Hocama ve Dr. Ali ÇEKİÇ Hocama teşekkür ederim. Ayrıca verilerin analizinde bilgi ve deneyim birikimi ile bana destek sunan değerli arkadaşım Ahmet ALTINOK'a ayrıca teşekkür ederim.

Hayatımın her safhasında hep yanımda olan ve beni destekleyen sevgili annem Fadile DEMİR ve babam Halil DEMİR'e ve DEMİR ailesine sonsuz teşekkür ederim. Eğitim hayatımda önemli yeri olan edebiyat hocam Murat SARMAN 'a ve İlkokul Öğretmenim Ahmet KÖMÜRCÜOĞLU' na ayrıca teşekkür ederim.

Son olarak tez sürecimde manevi desteğini esirgemeyen arkadaşlarım Furkan ÇİNDİRLİ, Mehmet AYHAN, İsmail ÇELİKKOL, Mustafa DALAK, Orhan DALAK, Erkan SOLMAZ, Emrah ÇİFÇİ ve Sedat TAŞ' a ve kardeşim Ahmet DEMİR' e teşekkür ederim.

Mehmet DEMİR

Ocak, 2020

## İÇİNDEKİLER

	<b><u>Sayfa</u></b>
TEZ ONAY SAYFASI.....	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	iv
ÖNSÖZ.....	v
TABLolar LİSTESİ.....	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xi
KISALTMALAR.....	xii
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ.....	1
1.1.Problem Cümlesi.....	5
1.1.1.Alt problemler.....	5
1.2.Araştırmanın Amacı.....	5
1.3. Araştırmanın Önemi.....	5
1.4. Sayıtlar.....	6
1.5. Sınırlılıklar.....	6
1.6. Tanımlar.....	7
BÖLÜM II.....	8
KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	8
2.1.Akademik Erteleme.....	8
2.1.1.Akademik erteleme ile ilgili yapılmış araştırmalar.....	18
2.1.1.1.Akademik erteleme ile ilgili Türkiye’de yapılmış araştırmalar.....	19
2.1.1.2.Akademik erteleme ile ilgili Türkiye dışında yapılmış araştırmalar... 22	22
2.2. Okula İlişkin Tutum.....	24
2.2.1. Okula ilişkin tutumla ile ilgili Türkiye’de yapılan araştırmalar.....	30
2.2.2.Okula ilişkin tutumla ile ilgili Türkiye dışında yapılan çalışmalar.....	32
2.3. Düşünme İhtiyacı.....	34
2.3.1.Düşünme ihtiyacı ile ilgili Türkiye’de yapılan araştırmalar.....	38



2.3.2. Düşünme ihtiyacı ile ilgili Türkiye dışında yapılan araştırmalar .....	39
BÖLÜM III .....	42
YÖNTEM.....	42
3.1. Araştırma Modeli .....	42
3.2. Çalışma Grubu.....	43
3.3. Veri Toplama Araçları.....	44
3.3.1. Kişisel bilgi formu .....	44
3.3.2. Akademik erteleme ölçeği .....	44
3.3.3. Okul tutum değerlendirme ölçeği .....	45
3.3.4. Düşünme ihtiyacı ölçeği .....	45
3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi .....	46
BÖLÜM IV .....	48
BULGULAR.....	48
4.1. Öğrencilerin Akademik Erteleme, Okula İlişkin Tutum ve Düşünme İhtiyaçlarına ilişkin Puanlarının Demografik Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi .....	48
4.2. Öğrencilerin Akademik Erteleme, Okula İlişkin Tutum ve Düşünme İhtiyaçlarına ilişkin Puanlar Arasındaki Korelasyon Sonuçlarına Ait Değerlendirilme.....	54
4.3. Hipotetik Model Testi .....	55
4.3.1. Ölçme modeli bilgisi.....	55
4.3.2. Modelde yer alan gözlenen değişkenlere ilişkin betimleyici istatistikler .	56
4.3.3. Ölçme modelinin test edilmesi .....	57
4.3.4. Yapısal modelin test edilmesi .....	59
4.3.5. Yapısal model için aracılık testi.....	60
4.3.6. Yapısal model için dolaylı etkilerin anlamlılığı .....	60
BÖLÜM V .....	62
TARTIŞMA SONUÇ ve ÖNERİLER .....	62
5.1. Tartışma ve Sonuçlar.....	62
5.2. Öneriler.....	72
5.2.1 Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	72
5.2.2 Araştırmacılara Yönelik Öneriler .....	74
KAYNAKÇA.....	75
EKLER.....	96

Ek-1 Kişisel Bilgi Formu .....	97
Ek.2 Okul Tutum Değerlendirme Ölçeği .....	98
Ek.3 Akademik Erteleme Ölçeği .....	99
Ek.4 Düşünme İhtiyacı Ölçeği .....	100
Ek.5 Uygulama İzinleri .....	101
ÖZGEÇMİŞ .....	103
VITAE.....	103



## TABLOLAR LİSTESİ

### Sayfa

Tablo 3.1.Çalışma grubuna ilişkin demografik özellikler.....	43
Tablo 3.2.Uyum iyiliği indeksleri ve kabul edilebilirlik sınırları.....	47
Tablo 4.1. Ortaöğretim öğrencilerinin, Akademik Erteleme Ölçeği, Okul Tutum Değerlendirme Ölçeği ve Düşünme İhtiyacı Ölçeğinden aldıkları ortalama puanların cinsiyete göre bağımsız örneklem t-Testi sonuçları .....	48
Tablo 4.2. Ortaöğretim öğrencilerinin, Akademik Erteleme Ölçeği, Okul Tutum Değerlendirme Ölçeği ve Düşünme İhtiyacı Ölçeğinden aldıkları ortalama puanların okul türlerine göre ANOVA Testi sonuçları.....	49
Tablo 4.3. Ortaöğretim öğrencilerinin, Akademik Erteleme Ölçeği, Okul Tutum Değerlendirme Ölçeği ve Düşünme İhtiyacı Ölçeğinden aldıkları ortalama puanların yaşlarına göre ANOVA Testi sonuçları.....	50
Tablo 4.4. Ortaöğretim öğrencilerinin Akademik Erteleme Ölçeği, Okul Tutum Değerlendirme Ölçeği ve Düşünme İhtiyacı Ölçeğinden aldıkları ortalama puanların sınıf düzeylerine göre ANOVA Testi sonuçları.....	51
Tablo 4.5. Ortaöğretim öğrencilerinin Akademik Erteleme Ölçeği, Okul Tutum Değerlendirme Ölçeği ve Düşünme İhtiyacı Ölçeğinden aldıkları ortalama puanların algılanan sosyo-ekonomik düzeylerine göre ANOVA Testi sonuçları.....	52
Tablo 4.6 Ortaöğretim öğrencilerinin Akademik Erteleme Ölçeği, Okul Tutum Değerlendirme Ölçeği ve Düşünme İhtiyacı Ölçeğinden aldıkları ortalama puanların algılanan ders başarısı düzeylerine göre ANOVA Testi sonuçları.....	53
Tablo 4.7. Ortaöğretim öğrencilerinin Akademik Erteleme Ölçeği, Okul Tutum Değerlendirme Ölçeği ve Düşünme İhtiyacı Ölçeğinden aldıkları ortalama puanlar arasındaki ilişki Pearson Korelasyon analizi sonuçları.....	54
Tablo 4.8. Yapısal modelde yer alan örtük ve gözlenen değişkenler.....	55
Tablo 4.9. Yapısal modellerde yer alan gözlenen değişkenlere ait betimleyici istatistikler.....	56
Tablo 4.10. Modelde yer alan gözlenen değişkenler arası ilişkiler.....	57

Tablo 4.11. Yapısal modelde yer alan örtük değişkenlere ilişkin korelasyonlar.....	58
Tablo 4.12. Bootstrap test sonuçları.....	60
Tablo 4.13. Modeldeki açıklanan varyanslar.....	61



## ŞEKİLLER LİSTESİ

### Sayfa

Şekil 3.1. Hipotetik model .....	42
Şekil 4.1. Ölçme modeline ait standardize edilmiş yol katsayıları .....	58
Şekil 4.2. Yapısal modelde hesaplanan standardize edilmiş yol katsayıları .....	59

## KISALTMALAR

**DDİ:** Düşük Düşünme İhtiyacı

**YDİ:** Yüksek Düşünme İhtiyacı



## BÖLÜM I

### GİRİŞ

Tarih boyunca insanlık birçok evreden sonra bilgi toplumuna ulaşmıştır (Garda ve Temizel, 2016). Fakat bilgi toplumunun diğer evrelere göre daha karmaşık bir yapıya sahip olduğu söylenebilir. Özellikle bilimdeki inanılmaz gelişmeler psiko-sosyo-kültürel ve siyasal açıdan yapısal değişimleri beraberinde hızlıca getirmektedir (Gözü ve Mutioğlu, 2012, s. 467). Dolayısıyla birey artık her alanda çok daha fazla etkileşim ve sorumluluk içinde bulunmaktadır. Yani çağımızdaki bireyin avcılık ve toplayıcılık dönemi insanından beklenen görev ve sorumlulukları kıyaslandığında daha fazla yükün altına girdiği söylenebilir. Özellikle çağımızın en temel yapılarından biri olan okul bu bağlamda öğrenciye tüm hayatını etkileyecek görev ve sorumluluklar vermekte ve söz konusu görev ve sorumlukların yerine getirilmesinde öğrencinin erteleme davranışı, tutumları ve düşünme ihtiyacı önemli yer edinmektedir. Bu çalışmada da bu bağlamda akademik alandaki görev ve sorumlulukları ifade eden akademik erteleme ile birlikte okula ilişkin tutum ve düşünme ihtiyacı ele alınacaktır.

Yukarıda da bahsedildiği gibi bireylerin sorumlulukları günümüzde hayli artmış durumdadır ve buna bağlı olarak yapılan erteleme davranışı, kişi için çeşitli olumsuz sonuçlar doğurmaktadır. Ödenmeyen bir fatura, iş yerinde ertelenen bir proje, okulda son dakikalara bırakılan ödevler vb. bireylerin kaygı, stres, suçluluk ve daha nice olumsuz duygular yaşamasına neden olmaktadır. Burka ve Yuen (2008)'de 1983'te yazdıkları "Erteleme" adlı kitabın 25 yıl aradan sonra güncellemesini yaptıklarında; artık ertelemenin çok daha fazla uyarana sahip olduğunu, çağın şartlarının özellikle teknolojinin etkili bir faktör haline geldiğini dile getirmektedirler.

Bu doğrultuda günümüz dünyasında erteleme sadece bir öğrencinin yaşamını değil çok boyutlu olarak birçok sektörü de etkilemektedir. Örneğin iş yerinde erteleme davranışı ile ilgili yapılan çalışmalara (Kumral, Paksoy ve Bozkurt, 2018; Metin, Taris & Peeters, 2018; Sadykova, 2016; Kanten ve Kanten, 2015; Nguyen, Steel & Ferrari, 2013; Ferrari, 1992) bakıldığında erteleme davranışının birçok olumsuz sonuçlar doğurduğu rapor edilmektedir.

Literatürde kullanılan “İngilizce erteleme (*procrastination*) sözcüğü Latince “*procrastinare*” fiilinden gelen bir şeyi başka bir güne erteleme veya sonraya bırakma anlamına gelmektedir” (De Simone,1993’den akt. Ferrari, Jhonson & McCown, 1995, s. 4). Günlük hayatımızın her aşamasında karşılaştığımız bir durum olan ertelemeyi çok az insan yaşamadan hayatını sürdürmektedir (Knaus, 2002, s. 3). Bu bağlamda erteleme çağımızın önemli bir sorunu olarak karşımıza çıkmaktadır. Erteleme tanımı noktasında ise ortak bir tutum söz konusu değildir. Farklı araştırmacılar tarafından farklı şekilde ele alınmıştır. Demir (2017, s. 749)’e göre ertelemenin farklı şekillerde ele alınması, ertelemenin farklı alanlarda görülmesi ve çeşitli türlerinin olması etkili olabilir. Literatürde ertelemenin birçok tanımı olsa da genel olarak işleri son dakikaya bırakmak olarak ele alınabilir. Erteleme sadece zamanı doğru kullanmamak veya çalışma alışkanlıkları sorunu değildir bununla birlikte duyuşsal, davranışsal ve bilişsel boyutları olan karmaşık bir yapıya sahiptir (Solomon ve Rothblum, 1984, s. 509).

Akademik erteleme nedenlerine bakıldığında ise genel olarak alanyazında (Berber Çelik ve Odacı, 2015; Uzun Özer ve Topkaya, 2011; Balkıs ve Duru, 2010; Uzun Özer, 2009; Balkıs, Duru, Buluş ve Duru, 2006; Dryden, 2000; Senecal, Lovie & Koestner, 1997; Solomon & Rothblum,1984; McCown, Petzel & Rupert, 1987) düşük benlik saygısı, sınav kaygısı, öz-yeterlilik düşüklüğü, irrasyonel düşünceler, kişilik özellikleri, motivasyon eksikliği, tembellik, zayıf zaman yönetimi, karar verme güçlüğü, başaramama korkusu gibi etmenler öne çıkmaktadır. Akademik erteleme sonuçlarına (Çetin ve Ceyhan, 2018; Çelikkaleli ve Akbay, 2013; Tice & Boumeister, 1997; Berber Çelik ve Odacı, 2015; Burka ve Yuen, 2008) bakıldığında ise kaygı, suçluluk, stres, akademik başarıda düşüklük, okul terki, yetersizlik duygusu gibi sonuçlar doğurduğu görülmektedir.

Akademik ertelemenin eğitim ortamlarında azımsanmayacak bir yaygınlığa sahip olduğu yapılan bazı çalışmalara (Saraçoğlu ve Göktaş, 2016; Levy ve Ramim,



2012; Uzun Özer, 2009; Balkıs, 2006; Onwuegbuzie, 2004; Solomon ve Rothblum, 1984; Hill, Hill, Chabot ve Barall, 1978) bakıldığında açıkça görülmektedir. Bu bağlamda akademik ertelemeinin okula ilişkin tutum ile ilişkili olarak incelenmesi hedeflenmiştir.

Okula ilişkin tutuma bakıldığında ise “okul” ve “tutum” olmak üzere iki kavramın olduğu görülmektedir. Günümüz çağdaş toplumunda okulun önemli bir statüye sahip olduğu görülmektedir. Bir ülkenin en paha biçilemez kaynağı olan insanın yetiştiği ortam bağlamında okullar her geçen gün daha da gelişmekte ve öğrenci merkezli yaklaşımla bu kaynağı işlemektedir. Diğer bir deyişle Yeşilkayalı (2017, s. 170)’nın da belirttiği gibi okullar öğrencinin başarısını etkileyen faktörleri bütüncül bir bakış açısı ile almalıdır. Günümüzde okulla ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında da bu çok faktörlü yaklaşımın etkili olduğu görülmektedir. Bu bağlamda öğrencinin okula yönelik tutumlarında salt öğretmen ve velinin etkili olmadığı bununla beraber okul iklimi, okul bağlılığı, okul kültürü, akran etkileşimi, sınıf ortamı, okul yaşam kalitesi, sosyo-ekonomik düzey akademik başarı gibi diğer etmenlerin de etkili olduğu görülmektedir.

Okula ilişkin tutumun diğer bir bileşeni olan tutumlara bakıldığında ise “*bireylerin davranışlarını ve sosyal algılarını belirleyen en önemli psikolojik özelliklerinden biri olarak kabul edilmektedir*” (Alıcı, 2013, s. 319). Bundan dolayı sıkça ele alınan bir konu olan tutum; politika, eğitim, reklam ve pazarlama sektörü ve daha nice farklı alanda geniş bir yelpazede ele alınmaktadır. Bakış açısı, tarz, görüş, zihin düzeni, hisler ve düşünceler gibi kavramlarla eş anlamlı görülen tutum (Altmann, 2008, s. 145) araştırmacılara göre bir takım insan, nesne veya konular hakkında bireylerin sahip olduğu olumlu veya olumsuz duygulara işaret eden genel bir kavramdır (Kalkan, 2011, s. 194). Kısacası tutumlar davranışların özetidir denilebilir (Şahin, Arseven, Ökmen, Eriş ve İlğan, 2017, s. 76) Özetle öğrencilerin okula yönelik olumlu ya da olumsuz duygularını ifade eden “*okul tutumu*” kavramı, genel olarak öğrencinin okuldaki öznel iyi oluşunu açıklar (Stern, 2012, s. 19).

Araştırmanın son değişkeni olan “düşünme ihtiyacı” literatürde az çalışılan konulardan biridir. “*Düşünme ihtiyacı, insanların düşünme eğilimlerini ve bundan hoşnutluk duymalarını anlatmak amacıyla, kullanılan bir terimdir*” (Gençdoğan, 2001, s. 228). Ayrıca bireylerin dünyayı anlama ve akla uygun açıklama gereksinimi olarak ele alınmaktadır (Saraçoğlu ve Çengel, 2013, s. 5). Düşünme ihtiyacı ile ilgili

bir durum ise yüksek düşünme ihtiyacı ve düşük düşünme ihtiyacı içinde olan bireylerdir. Genel olarak yüksek düşünme ihtiyacı içinde olan bireyler; daha derinlemesine araştırma içindedirler, karmaşık problemleri çözmeye daha az stres yaşarlar, daha etkili problem çözerler, çözüm üretme becerileri yüksektir (Hill, Foster, Elliott, Shelton, McCain & Gouvier, 2013; Cacioppo, Petty, Feinstein & Jarvis, 1996).

Akademik ertelemenin salt bir davranış örüntüsü ile sınırlı olmadığı; duyuşsal, davranışsal ve bilişsel boyutları olan karmaşık bir yapıya sahip olduğu (Solomon ve Rothblum, 1984, s. 509) göz önünde bulundurulduğunda ve özellikle okul ortamında sık görülen bir problem olması (Uzun-Özer, 2009; Uzun ve Deniz, 2017; Balkıs, Duru, Buluş ve Duru, 2006; Ferrari, O'Callaghan & Newbegin, 2005 ) dikkate alındığında ayrıca akademik ertelemenin, genel bağlamda akademik görev ve sorumlulukları aksatmak, ertelemek tanımı doğrultusunda ele alındığında; akademik ertelemenin öğrencilerin okula ilişkin tutumlarını nasıl ve ne düzeyde etkilediğini araştırma ihtiyacı doğmaktadır. Bu iki kavramın ilişkisinde önemli olan bir nokta ise akademik ertelemenin öğrencilerin okula ilişkin tutumlarında belirleyici tek etken olmadığı yani okula ilişkin tutuma etki eden birçok faktör içerisinde bir etmen olabileceği varsayılmıştır. Çalışma kapsamında akademik erteleme ile okula ilişkin tutum arasında düşünme ihtiyacının aracı rolünün ele alınmış olması, bilişsel bir performans olan (Cacioppo, Petty, Feinstein & Jarvis, 1996, s. 199) ve zorlu durumlardan haz almayı (Cacioppo & Petty, 1982) ifade eden bir kavram olarak akademik erteleme ile okula ilişkin tutum arasında nasıl bir aracı rol üstleneceği hedeflenmiştir. Alanyazın tarandığında akademik erteleme nedenleri arasında tembellik, başarısız korkusu (Uzun- Özer, 2009) gibi etmenlerin belirtilmesi ve okula ilişkin olumsuz tutumun istenmeyen bir durum olması bağlamında, düşünme ihtiyacının, zorlu bilişsel problemlerden haz alma durumunu tanımlaması bağlamında, öğrencilerin düşünme ihtiyacının, akademik erteleme ve okula ilişkin tutum ilişkisinde ele alınmış olması; hem akademik erteleme hem de okula ilişkin tutumu anlamada işlevsel bir rol üstlenmesi doğrultusunda araştırmaya dâhil edilmiştir.

## 1.1.Problem Cümlesi

Bu araştırmada,“Ortaöğretim öğrencilerinin akademik erteleme davranışları ile okula ilişkin tutum düzeyleri arasındaki ilişkide düşünme ihtiyacının aracı rolü var mıdır?” problemi doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmiştır.

### 1.1.1. Alt problemler

1.Öğrencilerin akademik erteleme, okula ilişkin tutum ve düşünme ihtiyacına ilişkin puanları; cinsiyet, yaş, okul türü, sınıf düzeyi, algılanan başarı düzeyi ve algılanan sosyo-ekonomik düzeye göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

2.Öğrencilerin akademik erteleme, okula ilişkin tutum ve düşünme ihtiyacı puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

3.Öğrencilerin akademik erteleme davranışı ile okula ilişkin tutum düzeyi arasındaki ilişkide düşünme ihtiyacının aracı rolü var mıdır?

## 1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, ortaöğretim öğrencilerinin akademik erteleme davranışları ile okula ilişkin tutum düzeyleri arasındaki ilişkide düşünme ihtiyacının aracı rolünü incelemektir.

## 1.3. Araştırmanın Önemi

Günümüz dünyasında akademik erteleme davranışı yoğun olarak yaşanan bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda akademik erteleme davranışı ile ilgili literatür taraması (Cerit, 2019; Yuen, 2019; Nurlu, 2019; Duman, 2018; Ozan, 2017; Gürültü, 2016; Kınık, 2015; Ocağ ve Bulut, 2015; Berber-Çelik, 2014; Khan, Arif, Noor & Muneer, 2014; Onwuegbuzie, 2004; Ferrari & Beck, 1998; Solomon & Rothblum, 1984; McCown, Petzel ve Rupert, 1987) yapıldığında; sıkça çalışılan bir konu olduğu görölmektedir. Bununla birlikte akademik erteleme davranışının özellikle eğitim ortamlarında görölen bir davranış olması doğrultusunda okula ilişkin tutum önem arz etmektedir. Özellikle öğrencilerin okula ilişkin görev ve yükümlölüklerini içeren sorumluluklarını erteleme beraberinde öğrencilerin okula

ilişkin tutumlarının da ele alınmasını gerekli kılmaktadır. Bu bağlamda öğrencinin kendinden beklenen görev ve sorumluluklara yönelik çaba sarf etmesi, farklı durum ve olayları sentezleyebilmesi ve içinde bulunduğu şartları anlamlandırması ayrı bir öneme sahiptir. Araştırmada bu doğrultuda düşünme ihtiyacı kavramı ele alınmıştır. Alanyazında az çalışılmış (Bruinsma & Crutzen, 2018; Sorhan, 2014; Arpacı, 2015; Curşei, 2011; Nair & Ramnarayan, 2000; Gençdoğan, 2001; Cacioppo, Petty, Feinstein & Jarvis, 1996) bir kavram olan düşünme ihtiyacı, kısaca kişilerin zorlu durumlarla, problemlerle uğraşması ve bundan haz alması (Cacioppe & Petty, 1982) olarak ifade edilebilir. Günümüz zorlu yaşam koşullarında ve hızla değişen dünya konjüktüründe bireylerin yüksek düşünme ihtiyacı içinde olmaları, kişilerin çağın ruhuna ayak uydurmasında önemli bir etken olarak karşımıza çıkmaktadır. Dolayısıyla bu çalışmanın araştırma değişkenleri olan akademik erteleme, okula ilişkin tutum ve düşünme ihtiyacı kavramları tek tek ve bütünsel anlamda öneme sahiptirler.

Eğitimin bir milletin kalkınması ve ilerlemesi için vazgeçilmez bir olgu olması; eğitim adına yapılan her araştırmanın bir farkındalık kazandırması ve alana katkı sağlaması açısından önemli olduğu söylenebilir. Dile getirilenler doğrultusunda araştırmanın özgün bir araştırma olması ve alanyazın tarandığında Türkiye’de ve Türkiye dışında benzer bir çalışmaya rastlanılmaması ve eğitimin önemli bir sorunsalı olan akademik erteleme sıklığı, okula ilişkin olumsuz tutum ve düşük düşünme ihtiyacı bu araştırmanın hem alanyazın için hem de eğitim dünyası için önemli bir veri kaynağı olabileceği söylenebilir.

#### **1.4. Sayıtlar**

Araştırmada veri toplama sürecinde katılımcıların veri toplama araçlarına içtenlikle cevap verdikleri varsayılmıştır.

#### **1.5. Sınırlılıklar**

Çalışmanın sınırlılıklarından biri araştırma verilerinin Gaziantep ilinde bulunan bir Fen Lisesi, bir Anadolu Lisesi bir Anadolu Meslek Lisesi üzerinden elde edilmiş olmasıdır. Ayrıca çalışma nicel araştırma ile sınırlıdır.

## 1.6. Tanımlar

**Akademik Erteleme:** “Her zaman veya neredeyse her zaman akademik görevleri geciktirme eğilimi ve bu geciktirmeden ötürü her zaman veya neredeyse her zaman sorunlu kaygı düzeyini yaşama durumudur” (Rothblum, Solomon & Murakami, 1986, s. 387).

**Okula İlişkin Tutum:** “Öğrencilerin okula ilişkin tüm duygularını ifade etmektedir” (Alıcı, 2013).

**Düşünme İhtiyacı:** “Bireylerin çaba gerektiren bilişsel işlerle uğraşmayı istemesi ve bundan haz alması eğilimidir” (Cacioppe ve Petty, 1982).



## BÖLÜM II

### KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırmının ana bileşenleri olan akademik erteleme, okula ilişkin tutum ve düşünme ihtiyacı ile ilgili genel açıklamalara, bu kavramlarla ilgili kuramsal bilgilere ve Türkiye’de ve yurtdışında yapılmış ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

#### 2.1. Akademik Erteleme

20. yüzyılın başında mizah yazarı Don Marquis, erteleme davranışı için ironik bir söylemle “Erteleme düne ayak uydurma sanatıdır” demiştir (Goodman, 2016). “Ertesi gün sendromu, olarak da ifade edilen” (Uzun ve Demir, 2015,s. 108) erteleme, tarih boyunca hep insanoğluluyla bir arada olmuştur. Steel (2007, s. 84) ertelemenin medeniyetin doğuşundan beri, insanlığı rahatsız ettiğini ifade etmektedir. Günümüz dünyasının karmaşık, yoğun ve kısıtlı zaman odaklı yaşam tarzında erteleme, insanlığın geçmiş yüzyıllarında olduğundan çok daha fazla olumsuz sonuçlar doğurmaktadır. Örneğin, Wieber ve Gollwitzer (2010, s. 185)’in belirttiği üzere erteleme davranışı, okuldan ve işten atılma, sağlık sorunları ve boşanma gibi ciddi neticeler vermektedir. Çağımızda, birey çoklu etkileşim içinde olduğundan erteleme davranışının sonuçları sadece bireyleri değil; Steel ve Ferrari (2013)’nin de belirttiği gibi bireylerin çevresini de etkilemektedir. Erteleme kavramının tarihsel kökenleri hakkında bilgi veren Steel ve Klingsieck (2015) erteleme teriminin Thutmosis III. döneminde, eski Mısır’ın 18. Hanedanı’nın ortasına kadar uzanan tarihi kayıt boyunca ortaya çıktığını (örneğin, “Dostum, işten vazgeçmeyi bırak ve vaktinde eve gitmemize izin ver”) ve İslam, Hinduizm, Budizm ve Hıristiyanlık dâhil

olmak üzere çoğu dini metinde yer aldığını belirtmektedirler. Alanyazında geçen erteleme eğilimi kavramı, Latince bir fiil olan “procrastinatus”tan gelmektedir (Balkıs, 2006, s. 1). “*Ertesi güne ertelemek*” anlamına gelen “*procrastinare*” sözcüğü 16. Yüzyılda İngilizceye geçmiştir”(https://blog.oxforddictionaries.com/2015.04.14/historical-synonyms-procrastinate/) Procrastination sözcüğü, pro(ileriye dönük anlamına gelen zarf) ve crastinus (yarına ait olan) sözcüklerin birleşmesinden meydana gelmektedir. Roma döneminde daha çok askeri alanda askeri anlaşmazlıkların çözümünde stratejik bir sabrın gösterilmesi anlamında kullanılmıştır. Bu bağlamda eskilerde erteleme, uygun bir öngörü olmadan, dürtüsel hareket etmeden, eyleme geçmemeyi ifade etmektedir (Ferrari, Jhonson & McCown, 1995, s. 4). Ayrıca tarihte erteleme davranışını tanımlamada tembellik kavramı kullanılmış; örneğin, manastırın günlük kurallarında erteleme günah olarak kabul edilmiştir (Balkıs, 2006, s.11).

Türkçe’de, alanyazında kullanılan procrastination olgusunu karşılayacak bir kavram bulunmamakla birlikte dilimizde “işleri son ana bırakma”, “son dakikacılık”, “erteleme” ve “geciktirme” sözcükleri ile karşılanmaya çalışılmıştır (Çakıcı, 2003, s.1). Rahatsız edici bir fenomen olarak ele alınan (Pala, Akyıldız ve Bağcı, 2011) bireylerin yaşları ve evreleri ile sınırlı olmayan, her bireyde az çok bulunan (Hussain ve Sultan, 2010) erteleme, geçici keyifli bir davranış gibi görünse de kişide stres, başarısızlık ve rahatsızlık duyguları meydana getirmektedir (Clayton, 2000, s. 238). Alanyazında ertelemeye ilişkin ortak bir tanım olmamasına karşın genel itibariyle geciktirme (Uzun ve Demir, 2015, s. 108) ve bireyin verimliliğini etkileyen eylem ve davranışlarını kapsadığı görülmektedir (Balkıs, 2006, s. 1).

- Erteleme davranışını, Solomon ve Rothblum (1984, s. 503) “*görevleri gereksiz yere, öznel rahatsızlık yaşama noktasına kadar erteleme olarak*” tanımlamaktadırlar.

- Lay (1986, s. 475) ertelemeyi, “*gerekli olan hedeflere ulaşmayı erteleme olarak*” tanımlamıştır.

- Tuckman (1998, s. 141; 1990, s. 3) bireylerin üstlendiği görev ve girişimlerinin çoğunluğunun öz-kontrol ve öz-düzenleme altında gönüllü olarak yapıldığını belirtmektedir. Bu bağlamda Tuckman (1991) ertelemeyi öz-düzenleme performansı yokluğu olarak ele almaktadır.

- Milgram, Mey-Tal & Lavinson (1998, s. 297) ve Milgram & Tenne (2000, s. 141) ertelemeyi tipik olarak bir karar verme ve görevleri yerine getirmekten kaçınma olarak ele almışlardır.

- Knaus (2002, s. 9) ertelemeyi, zamanında yapılması gereken bir işi başka bir zamana veya yere bırakmak, ötelemek olarak ifade etmektedir.

-Steel (2007, s. 66) erteleme davranışını, daha kötü olacağını bilmesine rağmen bireyin, hedeflenen bir eylemin seyrini gönüllü olarak geciktirmesi olarak ifade etmektedir.

- Burka ve Yuen (2008, s. 1) erteleme davranışını, duygusal kökenlerinin içsel duygular, korkular, umutlar, şüpheler, hayaller ve baskılar içerdiğini ve buna bağlı olarak; ertelemeyi rahatsız edici duygulardan kaçma olarak ifade etmektedirler.

- Nguyen, Steel ve Ferreri (2013) işyerinde erteleme davranışı üzerine yaptıkları çalışmada, ertelemeyi, maliyetleri tartışılan bir öz-düzenleme başarısızlığı olarak ele almaktadırlar.

- Schouwenburg (2004) göre erteleme terimi her ne kadar, görevleri ertelemek olarak tanımlansa da; üç davranışın tezahürünün sonucu olduğunu belirtmektedir. Bunlar:

- 1- Plan veya davranışlarda dakik olamama
- 2- Plan -davranış tutarsızlığı
- 3- Rakip faaliyetler için tercih

Balkıs (2006, s. 10) Erteleme eğilimini, “yapılması gereken önemli bir işi ertelemeye yönelik;

- bir kişilik özelliği
- davranışsal bir eğilim
- gereksiz yere geciktirme
- akılcı olmayan bir eğilim olarak ” tanımlamaktadır

Alanyazına bakıldığında genel olarak ertelemenin süreç ve sonuçları itibariyle bireyde rahatsızlık oluşturan, verim kaybına neden olan bir davranış olarak ele alındığı görülmektedir. Bununla birlikte ertelemeye olumlu bakan, bireyler de söz konusudur. Örneğin 1956’da Amerika’da kurulan “Amerika Erteleyenler Kulübü



(PCA)” başkanı Les WAAS 2001 yılında yaptığı bir açıklamada; kulüplerine üye olan 14.000 kişi bulunduğunu fakat kayıtlı olmayan milyonlarca insan olduğunu ifade etmiştir. Kulüp başkanı kulübün temel ideolojisini şöyle ifade etmektedir. *”Erteleme yaşamın pozitif parçasıdır”* ve erteleme *“Bireylere hayatı daha uzun yaşamaları ve daha çok zevk almalarına yardımcı olur”* (Farran, 2004, s. 12). Amerika Erteleyenler Kulübü (PCA) erteleme davranışının pozitif yönüne vurgu yapsalar da erteleme davranışının açık bir şekilde uyumsuzluk ve görev bozukluğu ile ilgili olduğu söylenebilir (Kandemir, 2010, s. 17). Literatür incelendiğinde erteleme; kendini meydana getiren davranışsal, bilişsel ve duygusal boyutlarına göre ele alındığı görülmektedir (Yıldız, 2017, s. 86).

Erteleme davranışının, davranışsal boyuttan fazlası olduğunu dile getiren çalışmalar (Rothblum, Solomon & Murakami, 1986; Haycock, McCarthy & Skay, 1998) söz konusudur. Ertelemeyi daha çok bir görevin ertelenmesi, geciktirilmesi, tamamlanmaması, zamanı gereksizce harcamaya yönelik açıklayan yaklaşımlar (Briner, 1993; Knaus, 1998; Haycock, McCarthy ve Skay, 1998; Milgram ve Tenne, 2000) ertelemenin davranışsal boyutunu öne çıkarmaktadırlar. Ertelemenin davranışsal boyutu, *“Planlanan işten kaçınıp, daha çok zevk alınan bir işin yapılmasıdır”* (Uzun ve Demir, 2015, s. 108). Kısacası *“Ertelemenin davranışsal boyutu, belli bir zaman içinde yapılması gereken bir işi, oyalanma davranışları ile birlikte, başlatmayı, sürdürmeyi ya da tamamlamayı alışkanlık olarak geciktirme eğilimi olarak tanımlanabilir”* (Çakıcı, 2003, s. 7) ertelemenin bilişsel boyutu ise işleri son ana bırakma ile tanımlanmaktadır (Gülebağan, 2003, s. 3). Ertelemenin bilişsel boyutu araştırmacılar tarafından en çok çalışılan konulardan biridir (Haycock, 1993, s. 3). Ertelemenin bilişsel yönü, bireyin hâlihazırdaki davranışları ile amaçları arasındaki uyumsuzluktur (Blunt ve Pscyl, 2000; Lay, 1986). Özetle ertelemenin bilişsel boyutu, *“Göreve ilişkin bireyin niyetleriyle, amaçlarıyla ya da öncelikleriyle göreve ilişkin performansı arasında kronik ya da alışkanlık düzeyinde bir uyumsuzluk olarak tanımlanabilir”* (Çakıcı, 2003, s. 7). Ertelemenin son boyutu olan duyuşsal boyut ise bireylerin belli bir zamanda başlatması gereken işi başlatmaması, sürdürememesi ve tamamlayamaması konusunda kişisel olarak hissettiği sıkıntıyı oluşturmaktadır (Uzun ve Demir, 2015, s. 109; Çakıcı, 2003, s. 8). Erteleme davranışı bireyde stres, depresyon, baskı gibi duygular yaşanmasına neden olabilmektedir (Burka ve Yuen, 2008, s. 101). Ayrıca önemli olan bir husus ise eğer

erteleme bireyde bir sıkıntı oluşturmuyorsa erteleme davranışı olarak ifade edilmemesi olarak ele alınmalıdır (Ulukaya, 2012, s. 16). Özetle ertelemenin duyuşsal boyutu, “*Kişinin belli bir zaman içinde yapması gereken işi kronik düzeyde başlatmama, sürdürmeme ya da tamamlamama konusunda kişisel bir sıkıntı hissetmesi olarak tanımlanabilir.*” (Çakıcı, 2003, s. 8). Ertelemenin bileşenlerine yönelik olarak verdikleri açıklayıcı bir örnekte Çeliköz ve Seçer (2018, s. 13 ) bir öğrenci üzerinden durumu izah etmektedirler. Örneğin bir öğrencinin akademik görevini yerine getirmemesine yönelik bilinçli olarak karar almaması/alamaması bilişsel ertelemeyle ilişkiliyken öğrencinin ödevini yapmayı zevk aldığı başka bir faaliyetle meşgul olması davranışsal ertelemeyle ilgilidir. Bununla birlikte ödeviyle ilgili bir girişimde bulunmadığından dolayı kaygı ve endişe hissetmesi hali ise duygusal erteleme kapsamında değerlendirilmektedir.

Alanyazında erteleme türlerine bakıldığında ise farklı şekillerde ele alındığı görülmektedir. Balkıs (2007, s. 68 ) ertelemeyi 5 ayrı kategoride ele almaktadır. Bunlar; Genel erteleme, karar vermeyi erteleme, kompulsif erteleme, akademik erteleme ve nevrerik ertelemedir. Milgram, Mey-Tal ve Levinson (1998) da benzer sınıflandırmayı yapmaktadırlar. Uzun ve Demir (2015) ise ertelemenin dört ana başlık altında ele alındığını bunların; “ akademik erteleme, rutin işlerde erteleme, karar vermeyi erteleme ve kompulsif erteleme” olduğunu belirtmektedirler. Bununla birlikte literatürde iki temel sınıflama yapılmaktadır. Durumsal erteleme ile birlikte kronik veya kişilik özelliği olarak erteleme şeklinde ele alınmaktadır (Kandemir, 2010, s. 5).

Burada yer alan kişilik özelliği erteleme, rutin işleri, karar vermeyi, uyarılma ve kaçınma ertelemelerini kapsar. Durumsal erteleme ise akademik ertelemeyi kapsamaktadır (Vestervelt, 2000, s. 10). Genel erteleme de durumsal ertelemenin alt boyutu olarak ele alınmaktadır (Kağan, 2009, s. 116). Kişilik özelliği olan erteleme, bireyin ertelemeye yatkınlığı ve bireyin ağırdan alma davranışını ifade etmektedir (Lay ve Brokenshire, 1997, s. 83). Bununla birlikte olumsuz neticeleri olabilecek durumlardan kaçınmak amacıyla işlerin, görevlerin ertelenmesi de kişilik özelliği bağlamında ele alınmaktadır (Baltacı, 2017, s. 58). Bir başka ifade ile kişilik özelliği olan erteleme, kişinin hemen her alanda yetersizlik ve çaresizlik gibi duygular yaşanmasına sebep olan davranıştır (Albayrak, Yazıcı ve Reisoğlu, 2016, s. 91). Kronik ertelemeyi bu bağlamda durumsal ertelemeden ayıran özellik, bireyin

yaşamının birçok alanında erteleme davranışı gösteriyor olmasıdır (Vestervelt, 2000, s. 11).

Durumsal erteleme ise kişinin daha ziyade yaşamının tek bir alanında sergilediği erteleme türüdür (Çakıcı, 2003, s. 9). En bilinen alt türü akademik ertelemedir. Genel erteleme ise daha çok gündelik işlerdeki ertelemeyi ifade etmektedir. Faturaları ödemeyi geciktirme, randevulara geç kalma vb. gündelik işlerdeki geciktirme eğilimini kapsamaktadır (Kağan, 2009, s. 116).

Alanyazında ayrıca “aktif” ve “pasif” ertelemeciler şeklinde iki sınıflama yapılmaktadır. Bu konuda Chu ve Choi (2005) literatürde genel itibarıyla erteleme davranışının olumsuz olarak ele alındığını, hâlbuki her erteleme davranışının sonuçlarının olumsuz ve zararlı olmayacağını belirtmektedirler. Pasif ertelemeciler geleneksel anlamdaki ertelemecilerdir. Bilişsel olarak erteleme davranışı gösterme niyeti içinde olmasalar bile, hızlı karar alıp bu sayede hızlı hareket etmek istediklerinden dolayı çoğunlukla erteleme davranışı sergilerler. Bunun aksine aktif erteleyiciler aldıkları kararları zamanında yerine getirme becerisine sahiptirler. Ancak zihnen, diğer önemli görev ve sorumluklara odaklandıklarından erteleme davranışı gösterirler. Bu bağlamda aktif ve pasif ertelemeciler bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olarak bir birlerinden farklılık gösterirler (Chu ve Choi, 2005, s. 247). Ayrıca aktif erteleyiciler için son dakika baskısı motive edici, itici güç görevi görmektedir (Ratsameemonthon, 2015, s. 77).

Literatür incelendiğinde erteleme davranışına değinen Psikanalitik kuram, Davranışçı kuram, Bilişsel Davranışçı kuramlar, Varoluşçu kuram, Gestalt kuramı ve Seçim teorisi öne çıkan kuramlar olduğu görülmektedir. Siaputra (2010; s. 206) göre her yaklaşımın kendine özgü bir bakış açısı ve farklılığı vardır. Buradaki farklılıkları diğer görüşleri yok sayan tek bir gerçek olarak ele almak yerine, birbirini tamamlayan unsurlar olarak ele alındığında daha olumlu, verimli sonuçlar alınacaktır

Psikanalitik yaklaşıma göre; erteleme davranışı bireylerin, egoyu tehdit eden nitelikte, kaçınılan veya tamamlanmayan görevlerin olmasıyla gerçekleşmektedir (Ferrari, Jhonson & McCown, 1995, s. 22). Davranışçılar ise ertelemeyi ödül ve ceza ile açıklamaktadırlar (Akkaya, 2007, s. 28).

Ellis ve Knaus(1977'den akt. Berber Çelik, 2014, s. 17) Bilişsel-Davranışçı Kuram bağlamında ertelemeci bireylerin takip ettiği 11 adımı şöyle açıklamışlardır. Bunlar;

- 1.Bir görevi yerine getirmek için istekli olma
- 2.Görevi yapma konusunda kesin kararlı olma
- 3.Bir görevi yapmayı gereksiz bir şekilde geciktirme
- 4.Erteleme davranışının zararlı yönlerini fark etme
- 5.Görevi geciktirmeyi sürdürme
- 6.Erteleme davranışından dolayı kendine kızma
- 7.Ertelemeye devam etme
- 8.Son dakika görevleri tamamlama veya asla tamamlamama
- 9.Rahatsızlık ve huzursuzluk hissetme
- 10.Bir daha hiçbir görevi ertelemeyeceğine dair söz verme
- 11.Yeni görevde tekrar erteleme

Ellis ve Knaus'a göre söz konusu adımlar hatalı ve akılcı olmayan bilişsel yüklemelerin tabii bir sonucu olarak bireyler çaresizlik ve kaygı gibi yoğun olumsuz duygular yaşamakta ve bundan dolayı kişiler ertelemeye bulunarak bu yoğun olumsuz duygu durumundan kaçmak isteyebilirler (Kandemir, 2010, s. 32) Varoluşçu perspektifinde erteleme eğilimi ele alındığında, özgürlük, sorumluluk ve öz-farkındalık kavramları ile ilişkili olarak ele değerlendirilmektedir. Eğer bir birey öz-farkındalığa sahip değilse davranışlarının sorumluluğunu da üstlenmeyecektir ve dolayısıyla yerine getirmesi gereken bir görev veya davranışı, erteleyecektir. Sonuç itibariyle söz konusu birey özgürlüğünü de kısıtlamış olacaktır. Varoluşçu yaklaşımda öz-farkındalığa sahip olmayan birey, "şimdi ve burada" değildir. Yani anı yaşamamaktadır. Bu yaklaşımda kendiyle barışık olmayan insan dolayısıyla erteleme eyleminde bulunacaktır (Aydoğan, 2008, s. 19).

Erteleme davranışı, Gestaltçı bağlamda ele alındığında; kişinin varoluşsal uzaklığını tanımlamaktadır. Bireyin zaman ve mekân bağlamında yaşantı ortaya koyamamasındaki beceri eksiliğidir. Birey söz konusu beceri eksikliğinden kaynaklı erteleme davranışında bulunur. Çünkü kişi kendi denetimde zayıftır. Eylemsizlik

olarak nitelenen erteleme davranışında bireyin benlik saygısı düşüktür. Bu bireyler; değişim için ihtiyaç duyulan içsel gücün farkında değildir, bireyin zaman ve mekan bağlamında “burada ve şimdi” de olması gerektiği halde birey bundan uzaktır ve birey eyleminin sorumluluğunu üstlenmemektedir (Özbay, 2006’dan akt. Aydoğan, 2008, s. 20). Erteleme davranışı Seçim Kuramı bağlamında ele alındığında, bir eylemde bulunmak veya ertelemek bir seçimdir ve söz konusu sorumluluk bireyin kendisine aittir. Ertelenen bir görevden dolayı ortaya çıkacak olan olumsuz durumların (pişmanlık ve suçluluk hissetmek gibi) sorumluluğu dolayısıyla bireyin kendisine ait olacaktır (Berber Çelik, 2014, s. 18).

Literatürde erteleme kavramı konusunda değinilen bir konu da zaman yönetimidir. “*Zaman yönetimi ihtiyaçları belirlemek ve belirlenen ihtiyaçlar doğrultusunda hedefleri belirlemektir.*” (Durmaz, Hüseyinli ve Güçlü, 2016, s. 2292). Zaman yönetimi kavramının ilk olarak Danimarka’da iş insanlarının, zamanı daha etkili kullanabilmek amacıyla bir eğitim işlevi olarak geliştirildiği ifade edilmektedir (Güçlü, 2001). Bu bağlamda zaman etkili bir kaynaktır ve günümüz modern hayatında önemli bir yönetim becerisi olarak görülmektedir (Üstün, Nural ve Değer, 2005, s. 48). Akademik öğrenme ortamlarında, öğrencilerin yerine getirmesi gereken bir takım sorumlulukları vardır. Sınavlara çalışma, ödevleri yapma, haftalık okuma görevlerini tamamlama bunlardan birkaçıdır. Bununla birlikte öğrenciler çoğunlukla bu görevleri başka zamana bırakırlar (Uzun -Özer, 2009, s. 12). Farklı bir çalışmada Sarıkaya- Aydın ve Koçak (2016) tarafından yapılan araştırma sonucunda öğrencilerin zaman yönetimi becerileri ile akademik erteleme davranışları arasında negatif yönlü orta düzeyde, anlamlı bir ilişki olduğu rapor edilmektedir.

Alanyazında akademik erteleme davranışının farklı tanımlamalarına bakıldığında:

- Senecal, Julien & Guay (2003, s. 135) Akademik ertelemeyi, tipik olarak, akademik görevleri başlatmada veya tamamlamada irrasyonel bir gecikme eğilimi olarak ele almaktadırlar.

- Solomon & Rothblum (1984) Akademik erteleme eğilimini ise akademik görevlerin (ev ödevlerini yapma, sınava çalışma, haftalık okumalar yapmak vb.) son ana bırakılması olarak ele almakta ve öğrencilerin daha kolay görevlerde daha az erteleme problemi yaşadıklarını belirtmektedirler.

- Binder (2000, s. 5) akademik ertelemeyi, planlar ile davranışlar arasındaki tutarsızlık sonucu ertelenen, geciktirilen herhangi bir akademik görev sonucu bireyde oluşan olumsuz etki durumu olarak ele almaktadır.

- Rothblum, Solomon & Murakami (1986, s. 387) çalışmalarında akademik ertelemeyi “(a) her zaman veya neredeyse her zaman akademik görevleri geciktirme eğilimi, (b) bu geciktirmeden ötürü her zaman veya neredeyse her zaman sorunlu kaygı düzeyini yaşama” olarak ele almışlardır.

- Senecal, Koestner & Vallerand (1995, s. 608) ise akademik ertelemenin tembellik ve zayıf zaman yönetimi becerisinden daha fazlasını içeren bir motivasyon sorunu olduğunu belirtmektedirler.

- Akademik ertelemenin beş yönünün olduğunu belirten Milgram, Marshevsky & Sadeh (1995) göre bunlar; davranışsal gecikme, görevden kaçınma, gecikmeye ilişkin kişisel üzüntü, görev kapasitesi ve son olarak davranışsal geciktirmeyi azaltma isteğidir.

Genel olarak akademik erteleme ele alındığında, öğrencilerin akademik görevleri geciktirmesi veya son dakikada tamamlaması, ertelemeye ilişkin irrasyonel düşünceler, zaman yönetimi ve motivasyon eksikliği ile ilgili söylenebilir.

Alanyazında akademik ertelemenin yaygınlığı (Levy & Ramim, 2012; Uzun-Özer, 2009; Onwuegbuzie, 2004; Solomon & Rothblum, 1984; Hill, Hill, Chabot & Barall, 1978) araştırmacıları erteleme davranışının yapısını ve nedenlerini incelemeye yöneltmiştir (Özer ve Altun, 2011, s. 46). Akademik ertelemeye neden olan faktörler göz önüne alındığında, erteleme tanımında olduğu gibi araştırmacı ve kuramcılar ortak bir neden üzerinde hemfikir değillerdir (Uzun Özer, 2009, s. 12). Yapılan çalışmalar akademik erteleme nedenleri arasında, sınav kaygısı, akademik görevlerden hoşlanmama, düşük benlik saygısı, tembellik, zaman yönetimi becerisinde zayıflık, sosyal medya bağımlılığı, problemlerli internet kullanımı, öz-düzenleme sorunu, öz-yeterlilik düşüklüğü, irrasyonel düşünceler, başarısızlık korkusu, motivasyon eksikliği, mükemmeliyetçilik, öğrenme stratejileri, kaygı, kişilik özellikleri, okul başarısına ilişkin doyum düzeyi, sorumsuzluk, karar verme güçlüğü, risk alma, bilişsel farkındalık düşüklüğü, kendinden şüphe duyma, yaşam doyumu, sosyal onay alamama, akademik güdülenme düşüklüğü (Vural ve Gündüz, 2019; Gür, Karakaş, Bakırcı, Beyoğlu ve Atli, 2018; Bulut ve Ocak, 2017; Duru ve

Balkıs, 2014; Kandemir, 2014; Odacı ve Berber-Çelik, 2012; Nguyen, Steel & Ferrari, 2013; Kandemir, 2010; Uzun Özer, Demir & Ferrari, 2009; Uzun Özer, 2009; Akbay, 2009; Eerde, 2003; Ferrari, Keane, Wolfe & Beck, 1998; Milgram, Tal & Levinson, 1998; Bridges & Roig, 1997; Senecal, Lavolie & Koestner, 1997; Senecal, Koestner & Vallerand, 1995; Ferrari, Jhonson & McCown, 1995; Lay & Schouwenbur, 1993; Rothblum, Solomon & Murakami, 1986; Beswick, Rothblum & Mann, 1984; Solomon & Rothblum, 1984; Aitken 1982) gibi değişkenleri bildirmişlerdir.

Akademik erteleme davranışının bireylerde ne tür sonuçlar (Zohreyi, Erfani & Jadidiyan, 2016; Balkıs, 2013; Aydoğan ve Özbay, 2012; Sharma & Kaur, 2011; Beswick, Rothblum & Mann, 1988; Eerde, 2003; Beck, Koons & Milgrim, 2000; Knaus, 1998; Tice & Baumeister, 1997; Ferrari, Jhonson & McCown, 1995; Rothblum, Solomon & Murakami, 1986; Ferrari & Emmons, 1995; Lay, 1992; Solomon & Rothblum, 1984) doğurduğuna bakıldığında ise genel olarak, özgüven düşüklüğü, depresyon ve kaygı artışı, utanç, stres, akademik stres, akademik başarıda düşüklük, gerginlik, yetersizlik duygusu, okul terki, görevin teslim tarihini kaçıрма, akademik yaşam doyumunda düşüklük gibi sonuçlar doğurduğu görülmektedir.

Alanyazına bakıldığında akademik erteleme davranışının eğitim ortamlarında sıkça görülmesi araştırmacıları akademik erteleme ile akademik başarı arasında ne tür bir ilişki olduğunu araştırmaya yöneltmiştir. Balkıs ve Erdinç (2010) yaptıkları çalışmada, akademik erteleme davranışının artıkça, akademik başarının azaldığı sonucunu rapor etmektedirler. Benzer sonuçlar farklı çalışmalarda da (Berber Çelik ve Odacı, 2015; Balkıs, Duru, Buluş ve Duru, 2006; Fritzsche, Young & Hickson, 2003; Beck, Koons & Milgrim, 2000; Tice & Baumeister, 1997) görülmektedir.

Akademik erteleme davranışı konusunda ele alınacak konulardan biri de akademik erteleme davranışının çeşitli psikolojik değişkenlerle olan ilişkisidir. Berber Çelik ve Odacı (2015) yaptıkları çalışmada akademik ertelemenin olumsuz değerlendirilme korkusu ve akılcı olmayan inançlar arasında pozitif yönde, benlik algısı ve öz-yeterlilik arasında negatif yönlü anlamlı düzeyde bir ilişki içinde olduğunu rapor etmektedirler. Bozan Işık (2019) yaptığı araştırma sonucunda psikolojik dayanıklılık düzeyi yüksek olan bireylerin daha düşük akademik erteleme gösterdiği bulgusuna ulaşmıştır. Bir başka çalışmada Ekinci (2011) akademik

erteleme ile öğrenilmiş çaresizlik arasında pozitif bir ilişki bulunduğunu belirtmektedir. Cenkseven -Önder, Yalnızca-Yıldırım ve Arslan (2018) yaptıkları çalışma sonucunda mücadele azmi ile akademik erteleme arasında negatif yönlü anlamlı ilişki bulduklarını rapor etmektedirler. Farklı bir çalışmada Ekşi ve Dilmaç (2010) sürekli kaygının akademik ertelemeyi anlamlı düzeyde yordadığını rapor etmektedirler. Bir diğer çalışmada Deniz, Traş ve Aydoğan (2009) yaptıkları araştırma sonucunda öğrencilerin akademik erteleme davranışları ile duygusal zekâ yeteneklerinin alt boyutları olan kişisel uyumluluk, genel ruh durumu, stresle başa çıkma ve kişisel beceriler arasında negatif yönlü anlamlı ilişkiler raporlamaktadırlar. Kınık (2015) da yaptığı çalışmada, üniversite öğrencilerinin depresyon düzeyleri ile akademik erteleme düzeyleri arasında anlamlı düzeyde pozitif bir ilişki bulunduğunu rapor etmektedir.

Akademik erteleme davranışının çeşitli psikolojik değişkenlerle olan ilişkisi ve eğitim ortamlarında sıkça yaşanması, beraberinde akademik erteleme davranışını azaltma müdahale programlarının geliştirilmesine zemin hazırlamıştır. Gerçeklik terapisi teorik temelli akademik erteleme ile başa çıkma eğitim programı geliştiren Berber Çelik (2014), üniversite öğrencilerinde programın etkili olduğunu rapor etmektedir. Farklı bir çalışmada ise Kaya ve Odacı (2019) danışan merkezli yaklaşım odaklı bir psiko-eğitim programının akademik erteleme davranışı üzerindeki etkililiğini test ettikleri çalışma sonucunda öğrencilerin akademik erteleme davranışlarında azalma meydana geldiğini rapor etmektedirler. Kağan (2010) akılcı duygusal davranışsal yaklaşım temelli geliştirdiği erteleme davranışını önleme programının, yapılan çalışma sonucunda; katılımcılarda ertelemeyi azalttığını rapor etmektedir.

### **2.1.1. Akademik erteleme ile ilgili yapılmış araştırmalar**

Akademik erteleme davranışı ile ilgili yapılan çalışmalar son yıllarda daha da artmıştır. Özellikle Çakıcı (2003) tarafından yapılan akademik erteleme ile ilgili yüksek lisans tez çalışması ve aynı çalışmada geliştirilen akademik erteleme ölçeği, alanyazına birçok katkı sunmuştur. Bu bölümde akademik erteleme ile ilgili Türkiye içinde ve Türkiye dışında yapılan çeşitli çalışmalar yer almaktadır.



### 2.1.1.1. Akademik erteleme ile ilgili Türkiye’de yapılmış araştırmalar

Çakıcı (2003) ortaöğretim ve yükseköğretim öğrencilerinde genel ve akademik erteleme davranışını incelediği araştırmasının sonucunda yükseköğretime devam eden öğrencilerin, ortaöğretim öğrencilerine göre daha yüksek oranda akademik erteleme ve genel erteleme gösterdikleri bulunmuştur. Daha düşük öz-saygıya sahip olan lise öğrencilerinin daha fazla akademik erteleme davranışı ve genel erteleme gösterdikleri tespit edilmiştir. Ayrıca ortaöğretim öğrencilerinde akademik ertelemenin önemli yordayıcıları olarak; okul başarısından doyum düzeyi ve anne-baba okul başarısı değerlendirme, kişinin diğerlerinin kendisinden beklentileri ile ilgili mükemmeliyetçiliği ve kişinin kendisine yönelik mükemmeliyetçilik raporlanmaktadır.

Uzun Özer (2005) “Akademik Erteleme Davranışı: Yaygınlığı, Olası Sebepleri, Cinsiyet Farkı ve Akademik Başarı İle Olan İlişkisi ”adlı çalışmasını Ortadoğu Teknik Üniversitesinde öğrenim gören 784 öğrenci üzerinde gerçekleştirmiştir. Çalışma sonucunda Ortadoğu Teknik Üniversitesinde okuyan öğrencilerin %52’sinin akademik görevlerde erteleme davranışı gösterdiğini ayrıca kızların erkeklerden daha az erteleme davranışı sergiledikleri bulgusu elde edilmiştir. Bununla birlikte sınavlara çalışma, haftalık okuma ödevlerini bitirme, dönem ödevi hazırlama gibi alanlarda daha sık erteleme yaşandığı raporlanmaktadır. Okulla ilgili iş ve işlemlerle ilgili genel görevler alanlarında daha az erteleme olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada akademik başarı düzeyi ile akademik erteleme arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Aydoğan (2008) tarafından yapılan “Akademik Erteleme Davranışının Benlik Saygısı, Durumluluk Kaygı ve Öz-Yeterlilikle Açıklanabilirliği” adlı çalışmasında yapılan istatistiki çözümlenmeler sonucu, akademik erteleme davranışı ile benlik saygısı arasında anlamlı düzeyde ilişki olduğu, durumluluk kaygı, öz-yeterlilik inançları ile akademik erteleme davranışı arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı bulunmuştur. Akademik erteleme davranışı için benlik saygısı anlamlı bir yordayıcı iken akademik erteleme davranışı için durumluluk kaygı ve öz-yeterlilik inançlarının anlamlı bir yordayıcı olmadığı rapor edilmektedir. Bununla birlikte yüksek ve orta düzeyde akademik erteleme davranışı sergileyen öğrenciler daha fazla durumluluk kaygı yaşadıkları rapor edilmektedir.

Kandemir (2010) yaptığı çalışmada “Akademik Erteleme Davranışını Açıklayıcı Bir Model” ortaya koymaya çalışmıştır. Yapılan analizler sonucunda, öğrencilerin akademik erteleme davranışları, benlik saygısı, başarı yönelimi, kişilik özellikleri akademik öz-yeterlilik inancı ile neden-sonuç ilişkisi içinde doğrudan ve dolaylı bir şekilde açıklandığı belirlenmiştir.

Özer ve Altun (2011) tarafından yapılan “Üniversite Öğrencilerinin Akademik Erteleme Nedenleri” adlı çalışmada yapılan analizler sonucunda sorumluluk duygusu düşük düzeyde olan öğrencilerle performans kaçınma-amaç yönelimine sahip öğrencilerin başarısızlık korkusu ve tembellik nedenleriyle akademik görevlerini erteledikleri raporlanmaktadır.

Tekin Akdemir (2013) tarafından yapılan “İlköğretim Öğrencilerinin Facebook Tutumları ile Akademik Erteleme Davranışları ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi” adlı çalışmada yapılan analizler sonucunda akademik erteleme ile facebook tutumu arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde bir ilişkinin olduğu raporlanmaktadır. Akademik ortalama düzeyi ile akademik erteleme arasında negatif yönde bir ilişki tespit edilmiştir. Bununla birlikte akademik erteleme davranışı ile cinsiyet, kendine ait bilgisayara sahip olma, sınıf düzeyi, Facebook kullanım oranı, Facebook arkadaş sayısı değişkenleri arasında herhangi anlamlı bir değişme görülmediği rapor edilmektedir.

Berber Çelik (2014) tarafından yapılan “Akademik Ertelemenin Bazı Psiko-Sosyal Değişkenlere Göre Açıklanması ve Gerçeklik Terapisine Dayalı Akademik Erteleme ile Başa Çıkma Eğitim Programının Etkililiğinin Sınanması” adlı çalışmada yapılan analizler sonucunda akademik erteleme davranışının sınıf düzeyine, akademik başarıya ve cinsiyete göre farklılaştığı ancak öğrenim görülen fakülteye göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca, akademik erteleme ile olumsuz değerlendirilme korkusu ve akılcı olmayan inançlar arasında pozitif yönde, kendilik algısı, benlik algısı arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Akademik erteleme davranışının yordayıcıları arasında kendilik algısı, akılcı olmayan inançlar, olumsuz değerlendirilme korkusu ve öz-yeterlilik algısının olduğu tespit edilmiştir. Çalışmanın diğer bir boyutu olan yarı deneysel desenin kullanıldığı deneysel çalışmada ise “gerçeklik terapisi” odaklı geliştirilen öğrencilerin akademik erteleme davranışları ile başa çıkma eğitim programının,

üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının azaltılmasında etkili olduğunu göstermiştir.

Demir ve Kösterelioğlu (2015) tarafından yapılan “Öğretmen Adaylarının Akademik Erteleme Eğilimlerinin İncelenmesi” adlı çalışmada yapılan analizler sonucunda öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışı puan ortalamaları; sınıf düzeyi, mezun olunan lise türü, cinsiyet, algılanan başarı ve derslere ilişkin devam devamsızlık tercihleri değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşma olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimleri, öğrenim görmekte oldukları alanlara göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

Yaycı ve Düşmez (2016) tarafından yapılan “Adolesanların Akademik Erteleme Davranışlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı araştırmada elde edilen bulgular, öğrencilerin akademik erteleme davranışlarının sınıf düzeyi, akademik başarı düzeyi, cinsiyet ve bölüme göre farklılaşma olduğunu ortaya koymaktadır. Yapılan regresyon analizi sonucunda akademik erteleme ile akademik başarı arasında negatif bir ilişki olduğu görülmüştür. Akademik erteleme davranışına ilişkin yordayıcı model, değişkenler arasında en fazla katkıyı akademik başarı ve sınıf düzeyinin sağladığını ortaya koymaktadır.

Gürkan, Yıldız, Dinç ve Çalışkan (2018) tarafından yapılan “Spor Yapan ve Spor Yapmayan Üniversite Öğrencilerinin Akademik Erteleme Düzeylerinin Karşılaştırılması” adlı çalışmanın sonucunda elde edilen bulgulara göre; spor yapmayan öğrencilerin, spor yapan öğrencilerine kıyasla akademik erteleme düzeylerinin daha fazla olduğu bulgusu elde edilmiştir.

Çetin ve Ceyhan (2018) tarafından yapılan “Lise Öğrencilerinin Akademik Erteleme Davranışlarının Sürekli Kaygı, Akılcı Olmayan İnanç, Öz- Düzenleme ve Akademik Başarı ile İlişkisi” adlı araştırmanın sonuçlarına göre; ortaöğretim öğrencilerinde öz-düzenlemenin akademik ertelemenin en güçlü yordayıcısı olduğu daha sonra ise bu durumu yaş ve genel akademik not ortalamasının takip ettiği, istatistiksel açıdan sürekli kaygının ise akademik ertelemenin anlamlı bir yordayıcısı olmadığı tespit edilmiştir.

Vural ve Gündüz (2019) tarafından yapılan “Öğretmen Adaylarının Akademik Erteleme Davranışları ile Bilişsel Farkındalık Düzeyleri Arasındaki İlişki”

adlı araştırmanın bulgularına göre öğretmen adaylarının orta düzeyde akademik erteleme davranışı sergiledikleri ve erkeklerin daha fazla akademik erteleme eğilimi gösterdikleri tespit edilmiştir. Çalışmada ayrıca akademik erteleme ile bilişsel farkındalık arasında negatif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki elde edilmiştir. Ayrıca birlikte yapılan regresyon analizinde, akademik ertelemeyi yordayıcı bir değişken olarak bilişsel farkındalığın görülebileceği bulgusu elde edilmiştir.

### **2.1.1.2. Akademik erteleme ile ilgili Türkiye dışında yapılmış araştırmalar**

Solomon & Rothblum (1984) akademik erteleme davranışının sıklığı ve olası sebepleri üzerinde yaptıkları araştırmanın sonucunda öğrencilerin büyük bir yüzdesi belirli akademik görevlerde erteleme davranışı sergilediklerini bildirmişlerdir. Yapılan analizlerde, ertelemeye özellikle başarısızlık korkusu ve görev isteksizliği önemli bir neden olarak ön plana çıkmıştır. Ayrıca araştırmacılar yapılan çalışmalar sonucunda erteleme işleminin sadece çalışma alışkanlıklarında veya zaman yönetiminde bir eksiklik olmadığını, bununla birlikte ertelemenin davranışsal, bilişsel ve duyuşsal bileşenlerin karmaşık bir etkileşimini içerdiğini gösterdiğini rapor etmektedirler.

Ferrari (1991) tarafından bir grup üniversite öğrencisi üzerinde yapılan araştırmada, ertelemeci ve ertelemeci olmayan öğrencileri karşılaştırdığı çalışmada, ertelemeci öğrencilerin daha düşük kamu bilincine, benlik saygısına sahip olduklarını ve daha fazla sosyal kaygı yaşadıklarını rapor etmektedir.

Senecal, Koestner & Vallerand (1995) tarafından akademik erteleme eğiliminde özerklik ve öz-düzenlemenin rolünün ele alındığı çalışmanın örneklem grubunu Kanada'nın Montreal şehrinde bulunan yaş ortalaması 18.6 olan 498 ön lisans(junior college) öğrencisi oluşturmuştur. Yapılan çalışmada erteleme davranışı ile kaygı ve depresyon arasında olumlu yönde ilişki bulunurken akademik erteleme ile benlik saygısı arasında olumsuz yönde bir ilişki bulunduğu rapor edilmiştir.

Ferrari & Beck (1998) tarafından yaş ortalaması 18.7 olan 103 kadın, 35 erkek toplam 138 üniversite öğrencisi üzerinde yapılan çalışmada, akademik erteleme sergileyen bireylerin dönem içi akademik sorumlulukları yerine getirmemek için meşru ve aldatici bahaneler oluşturduklarını ve hastalıklarını daha ziyade gerçek olmayan mazeretler için kullandıkları bulgusunu elde etmişlerdir. Bununla birlikte

ertelemeci öğrencilerin ertelemeci olmayan öğrencilere kıyasla sahte bir mazeret bildirmeden önce daha olumlu hissettikleri bununla birlikte mazeret bildirirken ve bildiriminin akabinde mazerete bağlı negatif hissettikleri gözlemlenmiştir. Elde edilen sonuçlar akademik erteleyicilerin sahte mazeret kullanımından dolayı pişmanlık veya suçluluk yaşayabileceğini göstermektedir.

Owens ve Newbegin (2000) tarafından Avustralya'nın Melbourne kentinin kuzeybatısında bulunan üç farklı liseye devam eden yaş ortalaması 14.2 olan 360(192 erkek,188 kız) lise öğrencisi üzerinde yapılan çalışmada öğrencilerin matematik ve İngilizce derslerindeki akademik erteleme eğilimi çeşitli değişkenlerle birlikte ele alınmıştır. Yapılan analizler sonucunda İngilizce ve matematikte erteleme gösteren öğrencilerin benlik saygılarının daha düşük olduğu görülmüştür.

Onwuegbuzie (2004) ABD'nin güneydoğusundaki bir üniversitede farklı disiplinlerden 135 yüksek lisans öğrencisi üzerinde yaptığı araştırmada; öğrencilerin büyük bir yüzdesinin ödev yazma, haftalık okuma ve sınavlara hazırlanmada erteleme davranışı sergilediği rapor edilmektedir.

Klassen & vd. (2009) tarafından yapılan araştırmanın, çalışma grubunu Kanadalı 310 (%53 kadın,%47 erkek) ve Singapurlu 302 (%52 kadın, %48 erkek) toplam 612 ergen oluşturmuştur. Araştırmada akademik erteleme ve ilişkili motivasyon değişkenleri ele alınmıştır. Bu çalışmanın ayırt edici bir yönü de kültürler arası ergen ertelemeciliğini ele alıyor oluşudur. Yapılan analizler sonucunda Singapurlu ergenlerin akademik erteleme düzeylerinin daha yüksek olduğu ve öz-düzenleme için daha düşük öz-yeterlilik içinde oldukları raporlanmıştır. Araştırmanın bir diğer bulgusunda erkeklerin kızlara kıyasla daha yüksek akademik erteleme eğilimi ve olumlu benlik saygısı içinde oldukları tespit edilmiştir. Araştırmanın diğer bir bulgusu ise kız öğrencilerin daha yüksek öz-düzenleme düzeyi içinde olduklarıdır.

Zakeri, Esfahani & Razmjoe (2013) ebeveyn stilleri ile akademik erteleme eğilimini inceledikleri araştırmanın çalışma grubu İran'ın Şiraz kentinde bulunan Şiraz Üniversitesine devam eden 395 (261 kadın, 134 erkek) öğrenciden meydana gelmiştir. Yapılan analizler sonucunda akademik erteleme ile baskın ebeveyn arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunurken psikolojik özerklik veren ebeveyn stili ile akademik erteleme davranışı arasında anlamlı düzeyde negatif yönde

bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca erkeklerin kızlara oranla daha ziyade erteleme içinde oldukları görülmüştür. “Kabul katılım ebeveyn stilinde” erkek katılımcıların ortalama puanları kız öğrencilerden anlamlı derecede daha büyük iken baskın ebeveyn stili ve psikolojik özerklik veren ebeveyn stillerinde kızlar ve erkekler arasında anlamlı düzeyde bir fark rapor edilmemiştir.

Khan, Arif, Noor & Muneer (2014) Yapılan araştırma sonucunda elde edilen bulgularda; erkekler ve kadınlar arasında akademik erteleme davranışında anlamlı bir farklılık görülmüştür. Erkeklerin kadınlardan daha fazla erteleme davranışı gösterdikleri tespit edilmiştir. Araştırmanın bir diğer bulgusu ise daha küçük yaştaki katılımcıların daha fazla erteleme davranışı gösterdikleridir.

Mostafa (2018) tarafından ortaokul 1. sınıfa devam eden öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerde akademik erteleme, öz-yeterlilik inancı ve akademik başarının ele alındığı araştırmanın çalışma grubunu Mısır’ın Zagazig kentinde üç farklı ortaokula devam eden öğrenme güçlüğü yaşayan 100 kız öğrenci oluşturmaktadır. Yapılan analizler sonucunda öz-yeterlilik inancı ile akademik başarı ve akademik erteleme arasında anlamlı düzeyde negatif yönde bir ilişki bulunurken akademik başarı ile akademik öz-yeterlilik arasında anlamlı düzeyde pozitif yönde ilişki olduğu rapor edilmiştir.

Yuen (2019) üniversite öğrencilerinde akademik motivasyon ve akademik erteleme arasındaki ilişkiyi ele aldığı araştırmasının çalışma grubu Malezya’nın Kuala Lumpur kentinde bulunan özel bir üniversiteye devam eden 175 (60 kadın,115 erkek) öğrenciden meydana gelmiştir. Yapılan analizler sonucunda akademik erteleme ile dışsal motivasyon ve içsel motivasyon arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Ayrıca cinsiyete göre akademik ertelemede bir farklılaşma olmadığı rapor edilmiştir.

## **2.2. Okula İlişkin Tutum**

Okula ilişkin tutumu daha iyi anlamak için, “okul” ve “tutum” kavramlarına değinmekte yarar vardır.

Alanyazın incelendiğinde; okulun tanımı, işlevi, yapısı, kültürü, iklimi, ortamı, yaşam kalitesi, okul bağlılığı, okul aidiyeti vb. hakkında birçok farklı araştırmanın (Hadfield & Ainscow, 2018; Altınsoy ve Karakaya-Özyer, 2018; Bakır-

Ağyar ve Kaya, 2017; Şenel ve Buluç, 2016; Argon ve İsmetoğlu, 2016; Özdemir, 2015; Tunç ve Beşaltı, 2014; Kalaycı ve Özdemir, 2013; Bayar ve Uçanak, 2012; Çakar-Savi, 2011; Tomyň & Cummins, 2011; Wang & Holcombe, 2010; Catalano, Haggerty, Oesterle, Fleming & Hawkins, 2009; Mouton, Copley, Hawkins & McPherson, 1996) yapıldığı görülmektedir. Parlar (2014, s. 65) okulun tanımının, okula ilişkin beklentiler ve toplumdaki okulun rollerinin her dönemde değişik olduğunu belirtmiştir. “okul, kimilerine göre bir örgüt, kimilerine göre bir işletme, kimilerine göre bir aile, kimilerine göre ise insan topluluğu olarak ele alınabilir. Sonuncusu temel alındığında okul her şeyden önce bir insan topluluğudur” (Şişman, 2018, s. 46) “okul ve toplum” adlı eserinde Dewey (2008) toplumun var ettiklerinin bireye okul aracılığıyla aktarıldığını öne sürmektedir. Ona göre okul, toplum için çok önemli bir işleve sahiptir. Okulun önemini ve gerekliliğini savunan araştırmacı ve yazarların dışında; okul kurumuna karşı gelen kişiler de mevcuttur. Bunların en önemlilerinden biri olan Illich (2008), “okulsuz toplum” adlı eserinde okul kurumuna ağır eleştiriler getirmekte, okulun öğrencilerin yeteneklerini körleştirdiğini, öğrencileri belli kalıplara koyduğunu dile getirmekte, okulun gerekliliğini savunan bilimsel çalışmaların yine okulun bir ürünü olduğunu ifade etmektedir. Modern okul yapısının köklü değişimlere ihtiyaç duyduğunu savunmaktadır. Nihai olarak okulun da her toplumsal birim gibi eleştirilmesi doğaldır (Kiraz, 2015, s. 139).

Tutum kavramına bakıldığında ise Fransızca kökeni “attitude”, “duruş” anlamına gelen (Wahrig,1987’den akt. Öztürk ve Kalyoncu, 2018, s. 237), Latince ise “harekete hazır” demek olan (Arkonaç, 2001, s. 158) tutumun, farklı tanımlamaları yapılmıştır. “*Tutum bir bireyin bir başka birey, grup, nesne, davranış, kurum, olay ya da düşünceye ve aynı zamanda kendisine ilişkin genel değerlendirmesi şeklinde tanımlanabilir*” (Demirtaş-Madran, 2018, ss. 1-2). “*Tutumlar, bireylerin biyo-sosyal ve sosyo-kültürel etkilerle bireysel mekanizmalar aracılığıyla yansıttığı davranışlarıdır*” (Andion, 2012, s. 86). Tutumlar bir başka yönüyle dünyayı deneyimlemede kullandığımız zihinsel filtrelerimizdir (Keller, 2001, s. 13). “*Tutumlar ayrıca, uyarıcısı belirsiz olan, ailede başlayıp, okulda ve sosyal hayatta devam eden çevreye karşı geliştirilen tercihler, beğeniler, reddedişler, ön kabuller ve hatta ön yargılardır*” (Argon ve Yılmaz, 2016, s. 252). Bu tanımların yanında Kağıtçıbaşı ve Cemalciler (2017, s. 130 ) tutumu, doğrudan gözlenebilen bir

özelliğ olmadığını, bundan ziyade kişilerin gözlemlenebilen eylemlerinden varsayım yapılarak, kişiye atfedilen bir eğilim olduğunu dile getirmişlerdir. Tutumların bir diğer yönü ise uzun süreli olmasıdır. Yani bir bireyin sahip olduğu eğilimi uzun bir süre sürdürmesi gerekmektedir ki tutum olabilsin (Cüceloğlu, 2018, s. 518).

Bir öğrencinin okula ilişkin olumlu ya da olumsuz duygularını ifade eden “*okul tutumu*” kavramı, genel olarak öğrencinin okuldaki öznel iyi oluşunu açıklar (Stern,2012,s.19). Diğer bir ifadeyle, okula ilişkin tutum; okula ve okul ortamındaki bilişsel, duygusal veya davranışsal olabilecek her türlü faaliyete karşı olumlu veya olumsuz eğilimi ifade eder (Bernstein, Penner, Clarke-Stewart ve Roy, 2006’dan akt. Kpolovie, Joe ve Okoto, 2014, s. 74). Argon ve Yılmaz göre (2016, s. 252) okula aidiyet hissedenden öğrenci, söz konusu aidiyetin devam etmesi için üzerine düşen sorumlulukları yerine getirmekte ve bu sorumluluklara ilişkin olumlu tutumlar geliştirerek, engelleri aşmak konusunda güdülenmektedir. Bu bağlamda okul, hedeflerini gerçekleştirmek için, öğrencilerin bu olumlu tutumlarına gereksinim duymaktadır. Quaglia Enstitüsü ve Pearson Vakfının ortak çalışmasına göre; öğrencilerin akademik, sosyal ve kişisel başarılarını gerçekleştirebilmeleri için gereken sekiz koşuldan en önemlisi, aidiyet duygusu olarak da ele alınan okula yönelik tutumdur (Kpolovie, Joe ve Okoto, 2014, s. 74). Öğrencilerin okula ilişkin olumlu tutum göstermesinde belirgin etken okulun kendisidir (Sarı, 2006, s.140; Marks, 1998, s. 2). Bir öğrencinin okula yönelik nasıl bir tutum içinde olduğunu öğrenmenin en basit yolu Bloom (1995)’a göre öğrenciye daha fazla öğrenim görmek isteyip istemediğini sormaktır. Okula yönelik olumsuz duygular içinde olan öğrenciler her okulda olabilir. Bu duygular; okula gitmemek, dersi sabote etmek, öğretmenlerine ve diğer öğrencilere karşı saygısızca davranışlar olarak kendini gösterebilir (Pişkin, 2005, s. 17) Bu bağlamda öğrencilerin, okulda geçirdikleri zaman, öğrenciler için eğlenceli yaşantılardan oluşuyorsa, okulun geneline de olumlu tutum geliştireceklerdir (Sarı, 2006, s. 140). Öğrencilerin sahip olduğu olumlu tutumlar, derslere karşı olumlu davranışlar sergilemelerine, öğrenmek için daha fazla gayret göstermelerine neden olmaktadır (Kara, 2010, s. 51) Bireylerin, yaşamlarının önemli bir kesimini okulda geçirdikleri dikkate alındığında, okula ilişkin her türlü duygu ve düşüncelerin kişilik üzerinde bile etili olduğu söylenebilir (Alıcı, 2013, s. 320). Diğer bir ifadeyle, okula ilişkin olumlu tutum geliştiren öğrenciler, olumsuz



tutum geliştiren bireylere göre; daha sağlıklı bir gelişim çizgisi çizeceklerdir (şimşek ve pl, 2018, s. 19).

Literatür incelendiğinde, okula ilişkin tutum ile bazı değişkenler arasındaki ilişkilerin incelendiği görülmektedir. Bunlar; akademik başarı (McCoach & Siegle, 2003), anne-baba okul anıları (Başaran ve Yıldırım, 2017), devamsızlık (Adıgüzel ve Karadaş, 2013), akran ilişkileri (Argon ve Yılmaz, 2016), sınıf atmosferi (İlhan, 2017), okul bağlılığı (zdemir, 2017), okulu kırma davranışı (Gülcemal, 2019), interneti kullanma amaçları (etinkaya, Gülaçtı ve ifti, 2019), gelir durumu ve sınıf düzeyi (etin, 2017), z-düzenleme (McCoach, 2000; 2002), sosyal-duygusal öğrenme becerisi (Kutluay elik, 2014), spor yapma ve yapmama (Nergiz, 2018) gibi değişkenler örnek gösterilebilir.

Alanyazına bakıldığında okula ilişkin tutum ile akademik başarı arasındaki ilişkiye değinen çok sayıda araştırma (İlhan, 2015; Kpolovie, Joe & Okoto, 2014; Adıgüzel ve Karadaş, 2013, Moe, Pazzaglia, Tressoldi & Toso, 2009; Ak ve Sayıl, 2006; McCoach & Siegle, 2003; McCoach, 2002 & 2000) olduğu görülmektedir. Okula ilişkin olumlu tutum geliştirmek, öğrencilerin okul başarısı için önemli bir yer edinmektedir (Adıgüzel, 2012, s. 31). Bu bağlamda gençlerin genel olarak gelecekle ilgili belirli planları olmasa da okuldaki başarılarının toplumda değerli olarak kabul edildiğinin farkındadırlar (Wegner, Santiago, Nishimura & Hishinuma, 2010, s.790). Yapılan bir araştırmada Veresova & Mala (2016) elde ettikleri araştırma bulgularına göre okula ve öğrenmeye ilişkin pozitif tutumların, akademik başarı üzerinde önemli bir etken olduğunu ifade etmektedirler. Kısacası yapılan çalışmalar genel olarak düşük performans ve akademik başarı gösteren öğrencilerin olumsuz tutum içinde olduklarını göstermektedir (Candeias, Madeira, Mendes & Rebelo, 2010, s. 3)

Öğrencilerin okula ilişkin tutumlarını etkileyen etmenlerden biri de öğretmenlere yönelik tutumdur. şeker (2011, s. 224) göre okula ilişkin tutumda ğretmen davranışları önemli bir etkiye sahiptir. Eğer ğrenciler öğretmenlerine yönelik olumlu tutum içinde olur, onlardan hoşlanırlarsa; akademik başarılarında bir artış olurken tam tersi bir durumda ise çalışma kalitelerinde bir düşüş yaşanmakta ve akademik başarıları düşmektedir. Benzer şekilde Erden (2011, s. 149) göre öğretmenin sahip olduğu nitelikler, öğrencinin okula ve derslere karşı tutumları üzerinde etkilidir. Öğretmenin sahip olduğu olumsuz özellikler, öğrencinin okuldan ve derslerden büsbütün uzaklaşmasına ve akademik başarısının düşmesine neden

olabilir. Farklı bir çalışmada Arens & Niepel (2018) yaptıkları araştırma sonuçlarında; okula ilişkin tutumla, algılanan öğretmen kabulü arasında karşılıklı ve pozitif bir ilişki bulduklarını rapor etmektedirler. Bir başka çalışmada Kaya ve Sezgin (2017) yaptıkları araştırma sonucunda okul mutluluğu ve öğrencilerin okula yönelik olumlu tutum geliştirmelerinde okul yönetiminin önemine vurgu yapmaktadırlar.

Okula ilişkin tutumda, öğretmene yönelik tutumun yanında bir diğer önemli faktör ise akran etkileşimidir. Yapılan araştırmalar ergen bireyin, grup içinde aidiyet, güç ve güven elde ettiğini göstermektedir (Demir, Baran ve Ulusoy, 2005, s. 84) Bu bağlamda akran grubu ergen bireyin hayatında aile kadar hatta aileden öte bir yere sahip olduğu söylenebilir (Köse, 2015, s. 1). Okul dışı sosyal bir bağlam olan akran grubu, birey için hem birtakım fırsatlar hem de riskler taşımaktadır (Bayar ve Uçanak, 2012, s. 102). “*Akran ilişkilerinin kişinin hayatında kısa ya da uzun süreli pek çok etkileri göz önünde bulundurulduğunda öğrencilerin okula ilişkin tutumları ile akran ilişkileri arasında da bağ olduğu varsayılmaktadır.*” (Argon ve Yılmaz, 2016, s. 253). Ergenlik dönemi içindeki kişiler, arkadaş grubunun özelliklerinden etlenirler ve grupça hareket ederler. İçinde buldukları grup, eğer okula ilişkin olumsuz tutumlar içindeyse, grubun üyesi olan öğrenci de başta böyle bir tutuma sahip olmasa bile, zamanla okula ilişkin olumsuz tutum oluşturması kaçınılmazdır (Pişkin, 2005, s. 28). Farklı bir araştırmada McCoach (2002) akran grubuna yönelik tutum ile okula ilişkin tutum arasında yüksek bir ilişkinin olduğunu rapor etmektedir.

Okul tutumu üzerinde etkili olan faktörlerden biri de ebeveyn tutumudur (Şeker, 2011, s. 243). Okuldaki eğitim sürecine, velilerin aktif katılımı, öğrencilerin sadece akademik başarısını etkilemekle kalmamakta, aynı zamanda öğrencinin benlik saygısını ve motivasyonu artırmakta ve okula ilişkin tutumunu da olumlu etkilemektedir (Burns, 1993’den akt. Başaran ve Yıldırım, 2017, s. 332). On yılı kapsayan bir çalışmada Marks (1998) yaptığı araştırma sonucunda daha fazla eğitim seviyesine sahip velilerin öğrencilerinin, okuldan daha çok haz aldıkları bulgusuna ulaşmıştır. Üstüner (2012) de araştırmasında, ebeveynlerin okula ilişkin tutumları ile öğrencilerin okula ilişkin tutumları arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki bulmuştur. Bununla birlikte okula ilişkin tutumu etkileyen temel etkenin okul olduğu (Marks, 1998, s. 2) göz önüne alındığında okulun iklimi, yaşam kalitesi ve okul bağlılığı, okula ilişkin tutum üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Okula bağlanma bir açıdan, öğrencinin okulda olduğu vakitler, başka yerde olma ihtiyacı hissetmemesidir (Altuntaş ve Sezer, 2017, 88). Dolayısıyla öğrencinin okuldan hoşlanma düzeyini ifade eden okula bağlılık, bireyin kendisini okulun bir unsuru olarak görmesini sağlamaktadır (Argon ve İsmetoğlu, 2016, s. 241) farklı bir çalışmada Özdemir (2017), sosyal adalet liderliği ile okula bağlılık arasında okula ilişkin tutumun kısmi aracılık ettiğini tespit etmiştir. Okul bağlılığı kadar okul iklimi de önemli bir rol üstlenmektedir. Bireysel bir deneyimden ziyade bir grup olgusu olan okul iklimi, okulun yaşam alanını da ifade etmektedir (Cohen, McCabe, Michelli & Pickeral, 2009, s.182). Okul iklimi öğrencilerin, öğretmenlerin, yöneticilerin, velilerin, okuldaki diğer personelin inançlarını, tutumlarını birleştirir (Stevens & Sanchez, 2005, s. 129). Olumlu okul iklimi, öğrencilerin olumlu tutum ve davranış geliştirmelerinde ve akademik başarılarını desteklemede önemli bir konuma sahiptir (Omumu, 2018, s. 180). Okul yaşam kalitesine bakıldığında ise öğrencinin okul ile bütünleşmesinden kaynaklı; iyi olma hali olarak ifade edilmektedir (Sarı, 2006). Okulun öğrencilere sağladığı okul yaşam kalitesi ve diğer hizmetler, öğrencilerin okula ilişkin olumlu tutum geliştirmelerine imkân tanımaktadır (Demir, Kaya ve Metin, 2012, s. 13). Sonuç olarak; sosyal, fiziksel ve duygusal gelişim alanlarının desteklendiği yani okul yaşam kalitesinin yüksek olduğu okullarda okuyan öğrenciler daha sosyal, öğrenmeye ilişkin daha olumlu tutum ve davranış içindedirler (Argon ve İsmetoğlu, 2016, s. 240)

Okula ilişkin tutum konusunda bir diğer etmen ise sınıf atmosferidir. Öğrencilerin sınıf içerisinde geçirdikleri zaman, öğrenciler için keyifli ve anlamlı görülüyorsa, öğrenciler okulun geneline olumlu tutum geliştireceklerdir (Tunç ve Beşaltı, 2014, s.31). Ayrıca öğrencilerin tutumları da sınıf atmosferini etkilemektedir (Holfve- Sabel, 2006, s. 57) Benzer şekilde Bloom (1995, s. 105) eğitimdeki uluslararası başarıyı değerlendirme amacıyla yapılan araştırmalara (IEA) istinaden, belli bir dersteki başarının okula ve okulda öğrenmeye karşı genel tutumlarla ilgili olduğunu belirtmektedir. İlhan (2017) yaptığı araştırma sonucunda okula ilişkin tutumun “%33’ünün sınıf değerlendirme atmosferine yönelik algıları” ile açıklanabildiğini rapor etmektedir.

Okula ilişkin tutumun ilişkili olduğu bir diğer durum ise motivasyondur. Bireyi eyleme geçirici kuvvet olarak ele alınabilecek güdünün üç ayrı yönü, “kişiyi belirli bir hedefe iten güdüleyici durum, hedefe ulaşmak için yapılan davranış ve

hedefe ulaşmak” olarak ifade edilebilir (Altıntaş, 2010, s. 4). GÜdülenme içten ve dıştan olmak üzere iki türlü olabilir (Uyan, 2012, s. 23). Farklı bir çalışmada Pişkin (2005) öğrencilerin motivasyon düzeyleri arttıkça, okula ilişkin tutumlarının da olumlu olduğu bulgusunu rapor etmektedir. Okula ilişkin tutumla ilişkisine değinilecek bir değişken de aile gelir durumu olarak belirtilebilir. Adıgüzel ve Karadaş (2013) yaptıkları araştırmaya sonucunda ailenin geliri ile okula ilişkin tutum arasında anlamlı bir ilişki bulamadıklarını rapor etmektedirler. Üstüner (2012) ise sosyo-ekonomik düzeyleri daha yüksek olan çocukların okula ilişkin tutumlarının da daha yüksek olduğunu rapor etmektedir.

### **2.2.1. Okula ilişkin tutumla ilgili Türkiye’de yapılan araştırmalar**

Pişkin (2005) tarafından yapılan “Okula Yönelik Tutumları Etkileyen Etmenler” adlı çalışmada, öğrencilerin okula yönelik tutumlarına ve akademik başarılarına motivasyonun, öğretmenlerin, okul yöneticileri ile olan ilişkilerinin, okul arkadaşlarının ve akademik öz yeterliliklerinin etkileri saptanmaya çalışılmıştır. Veri toplama aracı olarak Morell ve Lederman tarafından geliştirilen “Attitude Toward School Questionnaire” ve McCoach tarafından geliştirilen “A Cross-Validation Study Of School Attitude Assessment Survey (SAAS)” birleştirilerek kullanılmıştır. Kocaeli’nde bulunan 10 devlet lisesine devam eden 400 öğrenciye ölçekler uygulanmıştır. Yapılan istatistik analizleri sonucunda öğrencilerin okula yönelik tutumlarının genel anlamda orta düzeyde olduğunu, erkeklerin kızlara göre daha düşük düzeyde okul tutumu içinde oldukları bulgulanmıştır. Öğrencilerin devamsızlık oranlarının okula ilişkin tutuma bağlı değiştiği yani olumlu okul tutumu arttıkça devamsızlıkların da düştüğü tespit edilmiştir. Bununla beraber öğrencilerin okula ilişkin tutumlarının büyük oranda, arkadaşlarının ve öğretmenlerinin tutumlarından etkilendiği; akademik başarıları üzerinde sosyo-ekonomik düzeyin önemli bir faktör olduğu bulgusu elde edilmiştir. Öğrencilerin motivasyon düzeyi arttıkça, akademik başarıları da yükselmektedir. Öğrencilerin öz-yeterlilik düzeyleri arttıkça okula yönelik tutumlarında ve akademik başarılarında olumluya doğru bir artış olduğu tespit edilmiştir.

Adıgüzel (2012) “Ortaöğretim öğrencilerinin okula ilişkin tutumlarını belirlemek amacıyla hazırladığı”, “Okul Tutum Ölçeği’nin geçerlik ve güvenirlik çalışmasını yapmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2010–2011 eğitim-öğretim

yılında Şanlıurfa merkez ilçede yer alan ve tümü devlet ortaöğretim kurumları olmak üzere 3 genel lise 4 Anadolu Lisesi, 1 Fen Lisesi, 1 Güzel Sanatlar Lisesi, 1 İmam Hatip Lisesi ve 2 Endüstri Meslek Lisesi olmak üzere toplam 12 ortaöğretim kurumunun 1., 2., 3. ve 4. sınıflarında okuyan 756 öğrenci oluşturmuştur. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda ölçekte 4 alt boyut elde edilmiştir. Bu alt boyutlar ve madde sayısı şöyle sıralanmıştır: “sevgi” 6 madde, “değer” 5 madde “uyum” 4 madde ve “güven” 6 maddeden oluşmaktadır. En son “21 madde “ olarak belirlenen ölçeğin genel iç tutarlılık katsayısı .86 olarak tespit edilmiştir.

Alıcı (2013) tarafından yapılan “Okula Yönelik Tutum Ölçeği” nin geliştirilmesinin örneklem grubunu, lise 9-12. sınıflarına devam eden toplam 495 ortaöğretim öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma kapsamında 5’li likert tipi tarzında 43 maddelik ölçekten veriler toplanmıştır. Elde edilen AFA sonuçları ölçeğin 20 maddelik, üç bileşenli tek faktörlü bir yapıda olduğunu bulgulamıştır. Ölçeğin tümüne ve alt bileşenlerine ilişkin Cronbach Alfa güvenilirliği sırasıyla 0,91; 0,87; 0,81 ve 0,79 olarak tespit edilmiştir. Öğrencilerin okula ilişkin tutumlarını ölçmek amacıyla ölçeğin kullanılabilmesi rapor edilmiştir.

Argon ve Yılmaz (2016) tarafından yapılan çalışmada, “Öğrencilerin Okula İlişkin Tutumları ve Akran İlişkilerine Yönelik Görüşleri Arasındaki İlişki” adlı çalışma ele alınmıştır. Araştırma kapsamında yapılan analizler sonucunda öğrencilerin okula ilişkin tutumları, düşük düzeyde iken akran ilişkileri algıları orta düzeyde olduğu bulgusu elde edilmiştir. Ortaöğretim öğrencilerinin okula ilişkin tutumlara yönelik görüşleri ile akran ilişkileri algıları arasında düşük düzeyde negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulgusuna ulaşılmıştır.

İlhan (2017) tarafından “Öğrencilerin Sınıf Değerlendirme Atmosferine İlişkin Algılarının Okula Yönelik Tutumları Üzerindeki Yordayıcı Rolü” adlı korelasyon ve regresyon analizlerinin kullanıldığı çalışmada, korelasyon analizi göre okula ilişkin tutumun, performans odaklı değerlendirme atmosferi ile negatif, öğrenme odaklı değerlendirme atmosferi ile pozitif anlamlı ilişki içerisinde olduğu tespit edilmiştir. Regresyon verilerine göre; öğrencilerin sınıf değerlendirme atmosferi algıları, okula ilişkin tutumun % 33’ünü açıklayabildiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Gün (2018) tarafından yapılan “Meslek Lisesinde Öğrenim Gören Kız Öğrencilerin Okula Yönelik Tutumları” adlı çalışmasında, meslek liselerinde öğrenim görmekte olan kız öğrencilerin okula yönelik tutumlarının; devam ettikleri okul, tercih edilen bölüm, sınıf, aile sosyo-ekonomik statüsü, aile yapısı, okula devam-devamsızlık, bölümlerini tercih nedenleri, bölümlerini tercih sırası ve bölümlerine yönelik gelecek beklentilerine göre bir farklılık gösterip göstermediğini ve öğrencilerin okula ilişkin tutumları ile TEOG sınav puanları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek amaçlanmıştır. Yapılan analizler sonucunda kız meslek lisesinde öğrenim gören kız öğrencilerin okula ilişkin tutumlarının halen eğitim gördükleri okul türü, tercih ettikleri bölüm, anne/baba birlikteliği durumu, kardeş sayısı, birlikte yaşadığı kişiler, bölümlerini tercih sırası, bölümlerini tercih nedeni, bölümlerine yönelik gelecek beklentileri açısından anlamlı bir fark gösterdiği ve TEOG sınav puanları ile okula ilişkin tutum puanları arasında düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu bulgulanmıştır. Yine analiz sonuçlarına göre; kız öğrencilerin okula ilişkin tutumlarında “sınıf düzeyi”, “anne iş durumu”, “anne meslek durumu”, “baba iş durumu”, “baba öğrenim durumu”, “baba meslek durumu”, “anne/baba özlük-üveylik durumu” ve “okula devam/devamsızlık durumlarına” göre bir fark bulunamamıştır.

Gülcemal (2019) tarafından yapılan “Okula Yönelik Tutum ve Okul Algısının Öğrencilerin Okulu Kıırma Davranışı İle İlişkisi ” adlı çalışmasında, okulu kıırma davranışının kaynaklarını tespit etmeye çalıştığı ayrıca okula ilişkin tutum ve algının “cinsiyete”, “okul türüne” ve “sınıf düzeyine” göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda öğrencilerin okula ilişkin tutumları ve algıları, “cinsiyet”, “sınıf düzeyi” ve “okul türü” değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmanın olduğu bulgusu elde edilmiştir.

### **2.2.2. Okula ilişkin tutumla ilgili Türkiye dışında yapılan çalışmalar**

Gibli (1979) tarafından yapılan “T-Grubunun Öz-İmaj Üzerine Etkisi: Öğrencilerin Okula Yönelik Tutumları ve Öğrencilerin Okula Devam Etmesi” adlı çalışmasını İsrail’in dezavantajlı bir bölgesinde bulunan, okulu bırakma sorunu yaşama ihtimali olan 52 öğrenci üzerinde gerçekleştirmiştir. Üç ay süren T-Grubu

çalışması sonucunda elde edilen bulgular; öğrencilerin okula karşı tutumlarında ve okula devamlarında olumlu yönde önemli bir gelişme olduğunu göstermiştir.

McCoach & Siegel (2003) tarafından öğrencilerin, okula ilişkin tutumlarını ölçmek amacıyla, daha önce McCoach (2002) tarafından oluşturulan 20 maddelik “okul tutum değerlendirme ölçeğinin” revize çalışması yapılmıştır. Çalışmanın amacı öğrencilerin okula yönelik tutumlarını daha net anlayabilmek ve ergenlerin tutumlarını ölçmek için geçerli ve güvenilir bir araç tasarlamaktır. Çalışmaya 1738 ortaokul öğrencisi katılmıştır. Yapılan çalışmalar sonucunda, ölçeğin yeni versiyonu; akademik benlik algısı, okula yönelik tutum, öğretmenlere yönelik tutum, motivasyon/öz düzenleme ve amaç varlığı olmak üzere beş faktörden oluşmaktadır. Yeni ölçek 35 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutlarına ait Alpha Cronbach değerleri akademik benlik algısı için  $\alpha = .86$ , öğretmenlere yönelik tutum için  $\alpha = .89$ , okula yönelik tutum için  $\alpha = .87$ , amaçlar için  $\alpha = .89$  ve motivasyon/öz düzenleme için  $\alpha = .91$  olarak rapor edilmiştir.

Moe, Pazzaglia, Tressoldi & Toso (2009) tarafından yapılan çalışmaya, İtalya'nın kuzeyinde bulunan yaş ortalaması 15 olan 121 kadın, 9 erkek toplam 130 öğrenci katılmıştır. Araştırmada okula ilişkin tutum, duygular, motivasyon ve başarı arasındaki ilişki ele alınmıştır. Çalışma sonucunda okula ilişkin tutumun, motivasyon ve akademik başarı arasındaki ilişkide etkili bir aracı rolü olduğu tespit edilmiştir.

Candeias, Mendes, Rebelo & Oliveira (2010) tarafından öğrencilerin okula ve öğrenmeye yönelik tutumları ve motivasyon üzerine yaptıkları çalışmanın, çalışma grubunu 593'ü Portekiz'in kuzey bölgesinden, 185 ise güney kesiminden meydana gelen katılımcılar oluşturmuştur. Katılımcılar farklı akademik başarılarla sahiptir. Veri toplama aracı olarak, okula yönelik tutum anketi (QATS Candeias, 2009) kullanılmıştır. Yapılan araştırma bulgularına göre; okul yönelik tutumu açıklamada, okul değişkenleri (%30,6), okul seviyesi (%28,1), yaş (%19,4), ebeveyn (%18), okul başarısızlığı, sosyo-ekonomik seviye, cinsiyet ve diğer değişkenler ise sadece %3,9'unu oluşturmuştur.

Kpolovie, Joe & Okoto (2014) tarafından akademik başarı, okula ve öğrenmeye yönelik tutum konularının ele alındığı çalışmanın grubunu Nijerya'nın Bayelsa eyaletinde Batı Afrika Sınav Konseyi (WAEC) tarafından yapılan orta düzey sertifika programına (SSCE) katılan 14459 kişiden random usulü seçilen 518 kişi

oluşturmuştur. Yapılan istatistiksel çalışmalar sonucunda akademik başarı ve öğrenmeye yönelik tutum arasında, akademik başarı ve okula ilişkin tutum arasında ve okula ilişkin tutum ve öğrenmeye yönelik tutum arasında anlamlı bir ilişki elde edilmiştir.

### 2.3. Düşünme İhtiyacı

Bilişsel aktivite, insanoğlunun en ayırt edici özelliklerinden biri olarak kabul edilmektedir. İnsanlık, çağlar boyunca zamanla bilişsel performansını hep bir adım öteye taşımış ve bilişsel gücü sayesinde; mimari, edebi, felsefi, bilimsel ve daha nice alanlarda ürünler ortaya koymuştur. Bu durum insanoğlunun bilişsel kapasitesinin ne kadar önemli olduğunu birer kanıttır. Bu bölümde, bu bağlamda bilişsel aktivitenin farklı bir boyutu olan, Cacioppo & Petty (1982) tarafından kişilerin karmaşık aktivitelere katılma ve bundan haz alma yönündeki eğilimleri olarak ifade edilen “*Düşünme İhtiyacı*” kavramı ele alınacaktır.

Düşünme ihtiyacının öncü çalışmalarına imza atan Cohen, Stotland & Wolfe-(1955, s. 291) düşünme ihtiyacını, kişinin çevresinde olup biteni anlamlandırma, bir bütün haline getirme, yapılandırma ihtiyacı olarak tanımlamışlardır. Benzer şekilde Cenkseven ve Akar-Vural (2006) düşünme ihtiyacını, bireyin içinde yaşadığı dünyayı tanımak ve anlamak için gösterdiği bireysel çaba ve hazzı ifade eden bireysel bir özellik olarak ifade etmişlerdir.

Düşünme ihtiyacı günümüzde psikoloji, sosyoloji, denetleme, reklamcılık, medya, hukuk ve sağlık gibi birçok alanda çalışılmıştır (Uyanık, 2017, s. 38) Bu bağlamda düşünme ihtiyacı kavramı daha sık literatürde yer almaktadır. Düşünme ihtiyacı son 15 yıldır üzerinde durulan bir konu olmuş ve farklı değişkenlerle ilişkisi araştırılmıştır (Polat ve Tümkaya, 2010, s. 349).

Düşünme ihtiyacı konusunda Gülgöz & Sadowski (1995) net bir durum olmadığını ifade etmişlerdir. Düşünme ihtiyacının, insanın bilişsel yapısına ilişkin bir kavram mı yoksa o kişinin değer yargılarının veya tutumlarının bir sonucu mu olduğu konusunda belirgin bir durum olmadığını belirtip, başlarda net olan bu durumun zamanla bulanıklaştığı eleştirisini getirmişlerdir. Düşünme ihtiyacını zekadan bağımsız olmamakla birlikte; bir tutum olarak da görmüşlerdir. Cacioppo, Petty, Feinstein & Jarvis (1996, s. 199) göre; düşünme ihtiyacı, entelektüel bir



yetenekten ziyade bilişsel motivasyonu ifade etmektedir. Day, Espejo, Kowollik, Boatman & McEntire (2007) ise yaptıkları araştırma sonuçlarına göre; düşünme ihtiyacını, genel bilişsel yeteneklerle ilişkili olduğunu ancak genel bilişsel yeteneklerle ayırt edilebildiği sonucuna varmışlardır. Hill, Foster, Elliott, Shelton, McCain & Gouvier (2013) da düşünme ihtiyacını, motivasyonel bir değişken olarak ele almışlardır. Cacioppo & Petty (1982, s. 118) düşünme ihtiyacında yer alan „ihtiyaç” kelimesini biyolojik bir gereksinimden ziyade bir “eğilim” olarak kabul etmişlerdir. Ayrıca yapılan araştırmalar; düşünme ihtiyacında içsel bir motivasyon olduğunu göstermektedir (Cacioppo, Petty, Feinstein, ve Jarvis, 1996; Thomson, Chaiken ve Hazlewood, 1993). Bu bağlamda düşünme ihtiyacında, içsel motivasyon önemli bir yer edinmektedir.

Düşünme ihtiyacıyla ilgili literatürde değinilen diğer bir konu ise yüksek düşünme ihtiyacı (YDİ) ile düşük düşünme ihtiyacı (DDİ) kavramlarıdır. Cacioppo, Petty, Feinstein, & Jarvis (1996, s. 199) YDİ içinde olan bireylerin; DDİ içinde olan kişilere göre; bir problemin gerginlik ve stresini azaltmak için daha fazla çaba gösterdiklerini, bilgiyi elde etmek, akıl yürütmek, kendi dünyalarındaki badireleri aşmak için geniş çözümlere sahip olduklarını belirtmişlerdir. *“Yüksek düşünme ihtiyacı içinde olan bireyler, çaba gerektiren bilişsel uğraşlardan hoşnutsuzluk duyma ve bu uğraşlara katılma eğiliminde olma gibi nitelikler ile tanımlanmaktadır”* (Saraçoğlu ve Çengel, 2013, s. 5). Benzer şekilde Cacioppo & Petty (1982) YDİ içinde olan bireylerin daha karmaşık problemleri tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Farklı bir çalışmada Cazan & Indreica (2014) yüksek düşünme ihtiyacı içinde olan öğrencilerin, kritik bilgi işleme gibi stratejileri kullanarak derin öğrenme faaliyetlerinde sıklıkla buldukları bulgusuna ulaşmışlardır. Yüksek düşünme ihtiyacı içinde olan öğrenciler, sorunun yanıtını bilmedikleri zaman, bu sorunun üzerinde düşünerek bir yanıt elde etmeye çalışırken düşünme ihtiyacı düşük olanlar rastgele bir yanıt vermeyi yeğlemektedirler (Gülgöz ve Sadowski, 1995, s. 17). YDİ içinde olan bireyler için düşünmek, zevk alınan bir durum olabilirken DDİ içinde olan bireyler için ise düşünmek angarya olabilmektedir (Petty, Brinol, Loersch & McCaslin, 2009, s. 318). Düşünme ihtiyacı, nedensel işleme ve hatırlama davranışıyla ilgili yaptıkları araştırmada Lassiter, Briggs & Slaw (1991) yüksek düşünme ihtiyacında olan bireylerin, hatırlama davranışında, düşük düşünme ihtiyacında olan bireylere göre daha iyi oldukları bulgusuna ulaşmışlardır. Düşünme

ihtiyacı yüksek olan bireyler sadece düşünmekle meşgul olmazlar ayrıca düşünmenin farkındadırlar (Petty, Brinol, Loersch & McCaslin, 2009, s. 320). Cohen, Stotland & Wolfe (1955) tarafından yapılan araştırmada YDİ içinde olan bireyler için belirsizlik derecesinin önemli olduğu sonucuna varılmıştır. Benzer şekilde Knobloch-Westerwick & Keplinger (2008) yaptıkları araştırmada, YDİ içinde olan bireylerin daha karmaşık, gizemli hikâyeleri tercih ettikleri sonucuna varmışlardır. Düşük düşünme ihtiyacı içinde olan bireyler, (Taylor 1981'den akt. Countiho, 2006) tarafından "bilişsel cimriler" olarak tanımlanmıştır. Bruinsma & Crutzen (2018) yaptıkları boylamsal çalışmada, düşünme ihtiyacının gençlerde artma olasılığının daha yüksek iken yaşlı bireylerde azalma olasılığının fazla olduğu bulgusuna varmışlardır. Ayrıca düşünme ihtiyacındaki küçük bireysel düzeydeki değişikliklerin zamanla ortaya çıktığı sonucuna ulaşmışlardır.

Litaratür tarandığında YDİ içinde olan bireylerin çeşitli özelliklere sahip oldukları görülmektedir:

-Yüksek düşünme ihtiyacı içinde olan bireylerin, sorun veya görevlerle ilgili çözüm üretme olasılıkları daha yüksektir (Cacioppo, Petty, Feinstein, & Jarvis 1996, s. 231).

-YDİ içinde olan bireyler, zorlu bilişsel aktivitelerden, düşük düşünme ihtiyacı içinde olan bireylere göre daha çok zevk alırlar (Cacioppo, Petty, Feinstein, & Jarvis 1996, s. 199; Sargent, 2004, s. 1486).

-YDİ içinde olan kişiler yaşamları boyunca daha fazla bilişsel aktiviteler içinde olduklarından, güçlü bilişsel beceriler kazanırlar (Hill & vd., 2013, s. 23).

-YDİ gösteren bireyler bilgi araştırmasında daha fazla bilişsel çaba göstermektedirler ( Verplanken Hazenberg & Paleneven, 1992, s. 128-136).

-YDİ içinde olan bireyler bir bilgi öğrendiklerinde heyecanlanıp, mutlu olurlar (Uçar, 2017, s. 641).

-YDİ içinde olan bireyler sorun çözmede daha başarılıdırlar (Nair & Ramnarayan, 2000, 305-328).

-YDİ gösteren bireyler tutum değişimi için güçlü argümanlara ihtiyaç duyarlar (Haugtvedt & Petty, 1992, s. 309).

-Yüksek düşünme ihtiyacı içinde olan bireyler DDİ içinde olan bireylere göre; sezgilerini ve duygularını kullanmada farklı yollara sahiptirler (Petty, Brinol, Loersch & McCaslin, 2009, s. 320)

- YDİ içinde olan bireyler yeni fikirlere açık kişilerdir (Cacioppo & Petty, 1982, s. 116-131)

-YDİ içinde olan bireyler, bilgiyi daha derinlemesine işleme ve kaliteli seçimler yapma eğilimindedirler (Levin, Huneke & Jasper, 2000, s. 171-193).

-YDİ içinde olan bireyler, DDİ içinde olan bireylerden daha fazla farklı bilgi kaynaklarından yararlanma eğilimindedirler. Ayrıca bu bireyler sınırlı bir grupla yetinmeyerek farklı tavsiyelere açıktırlar (Curşeu, 2011, s. 416)

-YDİ içinde olan bireyler, yüksek algı gücüne ve kişisel problemlerini çözme yetisine sahiptirler (Heppner, Reeder & Larson, 1983'den akt. Osberg, 1987, s. 443)

Alanyazına bakıldığında düşünme ihtiyacı ile farklı birçok değişken çalışılmıştır. Kişilik ve zeka (Hill & vd., 2013; Furnham & Thorne, 2013; Fleischhauer, Enge, Brocke, Ullrich, Stropel & Stropel, 2010), öğrenme yaklaşımları (Cazan & Indreica, 2014), suç eylemi (Sargent ,2004) ,motivasyon (Cacioppo, Petty, Feinstein, & Jarvis, 1996; Thompson, Chaiken & Hazlewood, 1993), problem çözme becerileri (Polat ve Tümkaya ,2010;Polat, 2008; Nair & Romnarayan, 2000), biliş ötesi farkındalık (Saraçoğlu ve Çengel, 2013), deneysel çalışma (Cohen, Stotland & Wolfe, 1955), grup çalışması (Curşeu, 2011), yaş (Soubelet & Salthouse, 2016), kimlik stili (Berzonsky & Sullivan, 1992), benlik saygısı (Uçar, 2017), temel psikolojik ihtiyaçlar (Sorhan, 2014), üstbilişsel farkındalık (Ermiş, 2018; Karakelle, 2012; Coutinho, 2006), öğrenci başarısı (Gülgöz ve Sadowski, 1995), tutumlar (Haugtvedt & Petty, 1992), dış bilgi arama çabası (Verplanken Hazenberg & Palenewen,1992), bilişsel kapatma ihtiyacı (Fortier & Burkell, 2014), profesyonel karar verme (Setiawan, 2017), düşünme stilleri (Uyanık, 2017), erteleme (Sarmany-Shuller ,1999).

### 2.3.1. Düşünme ihtiyacı ile ilgili Türkiye’de yapılan araştırmalar

Gençdoğan (2001), tarafından üniversite öğrencilerinin düşünme ihtiyaçlarının çeşitli değişkenlerle ilişkisi incelenmiştir. Çalışmada Türkçeye Gülgöz ve Sadowski (1996) tarafından çevrilen düşünme ihtiyacı ölçeği uygulanmıştır. Elde edilen bulgularda kızların erkeklere oranla düşünme ihtiyaçlarının daha yoğun olduğu ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte psikolojik danışma bölümünde okuyan öğrencilerin düşünme ihtiyacı ölçeği puan ortalamasının, tarih bölümüne devam eden öğrencilere oranla daha düşük olduğu görülmüştür. Ayrıca uzun süre ikamet edilen yerler “il-ilçe-köy” açısından düşünme ihtiyacı puanları arasında farklılık bulunmuştur.

Polat (2008) yaptığı araştırma sonucunda “düşünme ihtiyacı düzeyi”, “anne eğitim düzeyi” ve “baba eğitim düzeyine” göre problem çözme becerisinde anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmüştür. “Düşünme ihtiyacı düzeyi”, “anne eğitim düzeyi” etkileşiminde anlamlı bir fark çıkmıştır. Düşünme ihtiyacı düzeyi ile “cinsiyet”, “sınıf düzeyi” ve “baba eğitim düzeyi” etkileşiminde anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Karakelle (2012), yaptığı araştırma sonucunda “üst bilişsel farkındalık”, “problem çözme algısı” ve “düşünme ihtiyacı” birbirleriyle anlamlı düzeyde ilişkili çıkmıştır.

Saracoğlu ve Çengel (2013), tarafından yapılan araştırmada, “cinsiyet”, “yaş” ve “düşünme ihtiyacı düzeyinin”, “biliş ötesi farkındalığı” yordayıcılığı incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre; üniversiteye devam eden öğrenciler için düşünme ihtiyacı, biliş ötesi farkındalığın önemli bir yordayıcısı olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca düşünme ihtiyacı ile biliş ötesi farkındalık arasında negatif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu bulgusu elde edilmiştir.

Sorhan (2014) çalışmasında “Üniversite öğrencilerinin düşünme ihtiyaçlarının ve temel psikolojik ihtiyaçlarının doyumunun cinsiyet, anne baba eğitim durumu, algılanan sosyo-ekonomik durum ve devam edilen lisans bölümüne göre” anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Araştırma sonucunda “anne –baba eğitim durumu” ve “devam edilen lisans bölümüne” göre öğrencilerin “düşünme ihtiyaçları düzeyleri” ve “temel psikolojik ihtiyaçlarının doyumu” ortak etkisi açısından anlamlı düzeyde bir farklılık elde edilmezken “sosyo-ekonomik

durumlarına” göre “düşünme ihtiyaçları düzeyleri” ve “temel psikolojik ihtiyaçlarının doyumu” ortak etkisi açısından anlamlı bir fark görülmemiştir. Cinsiyete göre düşünme ihtiyaçlarının farklılaşmadığı görülmüştür.

Arpacı (2015) “Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği ve Düşünme İhtiyacı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı araştırmasının, örneklem grubunu 2013-2014 bahar döneminde Gaziantep üniversitesi, eğitim fakültesine devam eden 449 öğrenci oluşturmuştur. “meslek öncesi öğretmen kimliği” ile “düşünme ihtiyacı” arasındaki ilişki Pearson korelasyon katsayısı ile yapılmış ve söz konusu iki değişken arasında anlamlı pozitif bir korelasyon bulgulanmıştır.

Uyanık (2017) “Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Düşünme Stilleri İle Düşünme İhtiyaçları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı çalışmada düşünme ihtiyacı ile düşünme stilleri arasındaki ilişkiyi ve bu iki değişkenin, “cinsiyet”, “okudukları bölüm”, “sınıf düzeyleri”, “ortaöğretimde öğrenim gördükleri alan”, “aile aylık geliri” ve “ailenin en uzun süre ikamet ettiği yere” göre değişip değişmediğini araştırmıştır. Araştırma bulgularına, eğitim fakültesi öğrencilerinin düşünme stilleri ile düşünme ihtiyacı, “cinsiyet”, “okudukları bölüm”, “ailenin aylık gelir miktarı” ve “ailenin en uzun süre ikamet ettiği yer” arasında anlamlı bir fark bulunurken “sınıf düzeyi”, “ortaöğretimde öğrenim gördüğü alan” arasında anlamlı bir farklılaşma saptanmamıştır. Öğrencilerinin “düşünme ihtiyacı” ile “düşünme stilleri”, “sınıf düzeyleri” ve “ailenin en uzun süre ikamet ettiği yer” arasında anlamlı bir farklılaşma bulunurken “cinsiyet”, “ortaöğretimde öğrenim gördükleri alan”, “ailenin aylık geliri” arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılaşma saptanmamıştır.

Ermış (2018) tarafından yapılan “Sosyal Biliş ve Düşünme İhtiyacı Kavramlarının Üst Bilişsel Farkındalığı Yordayıcı Etkilerinin Gelişimsel Olarak İncelenmesi” adlı araştırmasında yapılan analizler sonucunda düşünme ihtiyacı ve üst bilişsel farkındalık arasında negatif bir ilişki elde edilmiştir.

### **2.3.2. Düşünme ihtiyacı ile ilgili Türkiye dışında yapılan araştırmalar**

Tolentino, Curry & Leak (1990) düşünme ihtiyacının kısa formunun geçerlik çalışmasını yaptıkları araştırmada, beklenenin aksine düşünme ihtiyacı, öz benlik bilinciyle ve yönlendirilmiş problem çözme stratejileriyle ilişkili

bulunmamıştır. Bununla birlikte düşünme ihtiyacı, sosyal ve entelektüel etkinliklerle ilişkili bulunmuştur. Araştırmacılar düşünme ihtiyacı kısa formunun geçerlilik çalışmasını destekleyen sonuçlara ulaşmışlardır.

Amabile, Hill, Hennessey & Tighe (1994) tarafından yapılan araştırmada YDİ içinde olan bireylerin yoğun bilişsel aktivitelere girmedi, daha azimli oldukları rapor edilmiştir.

Nair & Ramnarayan (2000) tarafından yapılan ampirik araştırmada, düşünme ihtiyacı ile karmaşık problem çözme arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırma kapsamında büyük bir Hint metal ünitesinde çalışan 45 yöneticiye karmaşık, uzun süreli, bilgisayarla simüle edilmiş bilişsel görevler verilmiştir. Araştırma sonuçları; düşünme ihtiyacının, karmaşık problem çözme etkililiği ile anlamlı pozitif bir ilişkiye sahip olduğunu göstermektedir. Ayrıca çalışma sonuçları; bir probleme maruz kalmanın, düşünme ihtiyacı gelişimini olumlu etkilediğini göstermektedir.

Countinho (2006), tarafından İllinois Üniversitesine devam eden 417 (209 kadın, 208 erkek) lisans öğrencisi üzerinde yapılan araştırmada, düşünme ihtiyacı, üstbiliş ve entelektüel görevler arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma bulgularında; düşünme ihtiyacı ile üstbiliş arasında anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu rapor edilmiştir.

Cazan & Indreica (2014) tarafından Brasov Transilvanya Üniversitesi psikoloji ve eğitim bilimleri fakültesine devam eden 177 1. sınıf öğrencisi üzerinde yaptıkları araştırmada, düşünme ihtiyacı ile öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmada veri toplama araçları olarak düşünme ihtiyacı ölçeği ve öğrenme stilleri envanteri kullanılmıştır. Sonuçlar, düşünme ihtiyacı yüksek olan öğrencilerin, eleştirel işleme, kritik işleme ve yapılandırma gibi stratejileri kullanarak, derin öğrenme faaliyetlerinde sıklıkla meşgul olduklarını ve düşünme ihtiyacının düşük olduğu öğrencilerin ezberleme ve prova gibi stratejileri kullandıklarını göstermektedir.

Bruinsma & Crutzen (2018) düşünme ihtiyacı ile ilgili 5746 katılımcı üzerinde yaptıkları boylamsal çalışmalarında, bir dizi büyüme eğrisi modeli düşünme ihtiyacının zamanla değişimini ve otoregresif korelasyonları ve 2008 ve 2014 yıllarında düşünme ihtiyaçları puanları arasındaki farkları istikrar göstergeleri olarak

değerlendirmek için kullanılmıştır. Araştırma sonuçları; düşünme ihtiyacındaki küçük değişikliklerin zamanla ortaya çıktığını, genç katılımcıların düşünme ihtiyaç düzeylerini artırma potansiyellerinin daha yüksek olduğunu ve yaşlı katılımcıların düşünme ihtiyacının azalmasının daha olası olduğu bulgularını ortaya koymuştur.



## BÖLÜM III

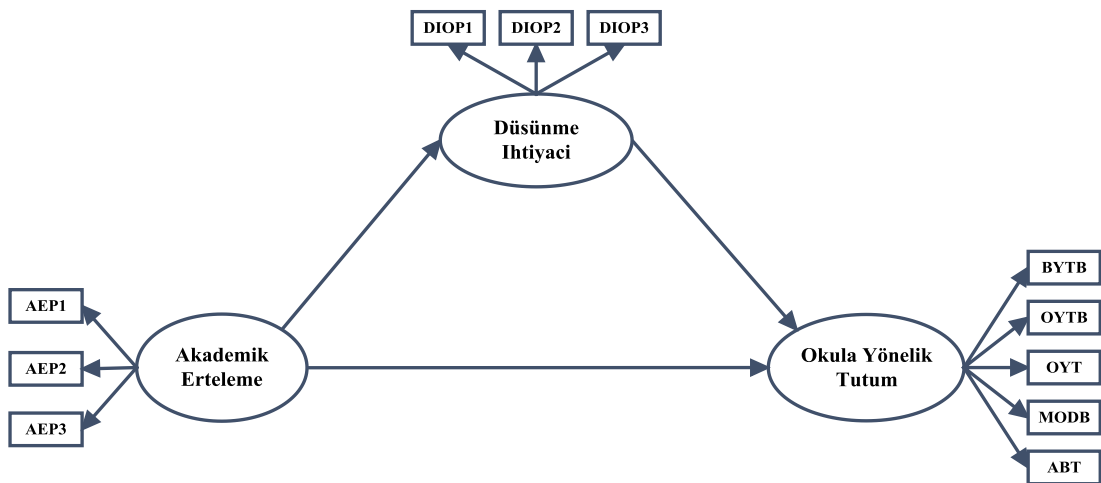
### YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve araştırma kapsamında toplanan verilerin analiz edilmesinde kullanılan istatistiksel tekniklere yer verilmiştir.

#### 3.1. Araştırma Modeli

Bu çalışma ilişkisel tarama modelinde yapılmıştır. İlişkisel tarama modelleri genel olarak; “iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir”(Karasar, 2018, s.114)

Araştırma kapsamında test edilmek üzere Şekil 3.1.’de verilen hipotetik model belirlenmiştir.



Şekil 3.1. Hipotetik model



Şekil 3.1’de AEP1-AEP3: Akademik Erteleme Ölçeği Maddelerinden Oluşturulmuş Üç Parsel, DIOP1-DIOP3: Düşünme İhtiyacı Ölçeği Maddelerinden Oluşturulmuş Üç Parsel, BYTB: Okul Tutum Değerlendirme Ölçeği Benliğe Yönelik Tutum alt boyutu toplam puanı, OYTB: Okul Tutum Değerlendirme Ölçeği Öğretmene Yönelik Tutum alt boyutu toplam puanı, OYT: Okul Tutum Değerlendirme Ölçeği Okula Yönelik Tutum alt boyutu toplam puanı, MODB: Okul Tutum Değerlendirme Ölçeği Motivasyon/Öz Düzenleme alt boyutu toplam puanı, ABT: Okul Tutum Değerlendirme Amaç alt boyutu toplam puanı verilmiştir.

### 3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu olan 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Gaziantep’te bulunan 1 Fen Lisesi, 1 Anadolu lisesi ve 1 de Meslek lisesinde okuyan, 15-18 yaş aralığında 522 ortaöğretim öğrencisine veri toplama araçları uygulanmış ve geçersiz olan 24 ölçek elenerek araştırmanın nihai çalışma grubunu 498 öğrenci oluşturmuştur. Çalışma grubunun büyüklüğü hesaplanırken Yazıcıoğlu ve Erdoğan (2004, s. 50) tarafından sunulan  $\alpha= 0.05$  için örneklem büyüklükleri tablosu baz alınmıştır. Araştırmanın çalışma grubunda yer alan bireylerin demografik özellikleri ile ilgili bilgiler Tablo 3.1.’de sunulmuştur.

Tablo 3.1.  
*Çalışma grubuna ilişkin demografik özellikler*

Demografik Özellikler		n	%
Cinsiyet	Kadın	291	58.4
	Erkek	207	41.6
Yaş	15	203	40.8
	16	144	28.9
	17	132	26.5
	18	19	3.8
Okul Türü	Anadolu Lisesi	167	33.5
	Meslek Lisesi	176	35.3
	Fen Lisesi	155	31.1
Sınıf Düzeyi	1	138	27.7
	2	143	28.7
	3	136	27.3
	4	81	16.3
Algılanan Sosyo-Ekonomik Düzey	Düşük	29	5.8
	Orta	448	90
	Yüksek	21	4.2
Algılanan Ders Başarısı	Düşük	44	8.8
	Orta	350	70.3
	Yüksek	104	20.9

### 3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada katılımcıların akademik erteleme düzeylerinin değerlendirilmesinde Akademik Erteleme Ölçeği, okula yönelik tutumlarının değerlendirilmesi için Okul Tutum Değerlendirme Ölçeği ve düşünme ihtiyaçlarının belirlenmesinde Düşünme İhtiyacı Ölçeği kullanılmıştır.

#### 3.3.1. Kişisel bilgi formu

Kişisel bilgi formu öğrencilerin cinsiyet, yaş, okul türü, sınıf düzeyi, algılanan sosyo-ekonomik düzey ve algılanan başarı düzeyleri ile ilgili verileri elde etmek amacıyla oluşturulmuştur.

#### 3.3.2. Akademik erteleme ölçeği

Ölçek, Çakıcı (2003) tarafından geliştirilmiştir. Akademik Erteleme Ölçeği, öğrencilerin öğrenim hayatlarında yapmakla yükümlü oldukları çeşitli görevleri içeren “ders çalışma, sınavlara hazırlanma, proje hazırlama” gibi 12 olumsuz, 7 olumlu olmak üzere 19 maddeden meydana gelmektedir. Ölçek 5’li likert tipinde derecelendirilmekte olup; akademik erteleme içeren bir ifadeye “beni hiç yansıtmıyor” diyenler 1, “beni tamamen yansıtıyor” diyenler 5 puan alacak biçimde tek yönlü puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 95, en düşük puan ise 19’dur. 1, 2, 4, 7, 11, 13,17. maddeler olumsuzdur ve ölçek puanı hesaplanırken bu maddelerin tersi alınarak puanlamaya gidilmektedir. Elde edilecek yüksek puanlar bireylerin daha ertelemeci olduklarını göstermektedir. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .92 olarak tespit edilmiştir. Akademik erteleme ölçeği, birinci faktörü için hesaplanan Cronbach Alpha katsayısı .89; ikinci faktör Cronbach Alpha katsayısı .84’dür. 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. Ölçeğin 65 ortaöğretim öğrencisine on yedi gün ara ile uygulanmasından hesaplanan test-tekrar test korelasyon katsayısı .89 olarak bulunmuştur. Yapılan analizler sonucunda ölçeğin tek boyutlu olarak kullanılması uygun bulunmuştur. Ölçeğin bu araştırma için Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı .84 olarak hesaplanmıştır.

### 3.3.3. Okul tutum değerlendirme ölçeği

Özgün hali McCoah (2002) tarafından yapılan; ortaokul ve lise öğrencilerinin okula yönelik tutumlarını saptamak için geliştirilen “Okul Tutum Değerlendirme Ölçeği”nin, Türkçe’ye uyarlaması Balkıs ve Arslan (2016) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin; Motivasyon/Öz düzenleme, Okula yönelik tutum, Öğretmenlere yönelik tutum, Amaç mevcudiyeti ve Akademik benlik algısı olmak üzere birbirleriyle pozitif yönde ilişkili beş alt boyuttan oluştuğu belirtilmiştir. Ölçeğin güvenilirliği ile ilgili yapılan analizler, ölçeğin tüm alt boyutlarının iç tutarlılıklarının yüksek olduğunu göstermiştir. Ölçeğin alt boyutlarının iç tutarlılık kat sayılarının .75 ile .91 arasında değiştiği görülmüştür. Ölçek madde toplam korelasyonları açısından incelendiğinde korelasyon kat sayılarının .39 ile .81 arasında değiştiği görülmüştür. Ölçeğin bu araştırma için Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı, Benliğine Yönelik Tutum Boyutu için .73, Öğretmene yönelik tutumlar boyutu için .81, Okula Yönelik tutum alt boyutu için .91, Motivasyon/Öz düzenleme boyutu için .90, Amaç boyutu için .83 ve ölçeğin tümü için .93 olarak hesaplanmıştır.

### 3.3.4. Düşünme ihtiyacı ölçeği

Düşünme İhtiyacı Ölçeği (Need for Cognition Scale) insanların düşünmeye eğilimlerini ve bundan hoşnutluk duyma düzeylerini belirlemek amacıyla, “Cacioppo ve Petty (1982)” tarafından geliştirilmiş bir ölçektir. 18 maddeden oluşan ölçek, Likert tipi 9 (+4 / -4) basamaklı bir ölçek üzerinde işaretlenmektedir. “Gülgöz ve Sadowski (1995)” tarafından Türkçeye uyarlanan “Düşünme İhtiyacı Ölçeği”, toplamda 18 maddeden ve tek faktörden oluşmaktadır. Bu maddelerin 9’u ters 9’u düz maddelerden oluşmaktadır. Ölçek önceleri 9’lu bir yapıya sahipken daha sonra “Demirci (1998)” tarafından yeniden düzenlenmiştir. Meydana getirilen yeni formdan alınabilecek puanlar 18-90 arasında değişmektedir. Demirci (1998) tarafından yedi hafta ara ile yapılan iki uygulamadan elde edilen veriler arasındaki korelasyon katsayısı .89 olarak bulunmuştur. Ölçek “Tamamen beni anlatıyor”, “Beni anlatıyor”, “Beni biraz anlatıyor”, “Beni anlatmıyor” ve “Beni kesinlikle anlatmıyor” seçeneklerinden oluşmaktadır. “Düşünme İhtiyacı Ölçeği” ne ilişkin güvenilirliğini belirlemek amacıyla yapılan çalışmalar, DİÖ 34 maddelik uzun ve 18 maddelik kısa formunun her ikisinin de güvenilirlik düzeyinin yeterli düzeyde

olduğunu ortaya koymuştur. Cacioppo, Petty ve Kao (1984). Ölçeğin 18 maddeden oluşan kısa versiyonunun Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısının .90 olduğunu ve 34 maddelik uzun formu ile aralarında .95'lik bir korelasyon bulunduğunu belirtmektedirler (Uyanık, 2017; Saraçoğlu ve Çengel, 2013; Karakale, 2012). Ölçeğin bu araştırma için Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı .68 olarak hesaplanmıştır.

### **3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi**

Araştırmada toplanan verilerin analiz edilmesinde IBM SPSS 25 ve IBM SPSS Amos 25 paket programları kullanılmıştır. Gruplar arası farklılaşmanın belirlenmesi için Bağımsız Örneklem t-Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

Araştırma kapsamında belirlenen iki modelin test edilmesi için ise Yapısal Eşitlik Modellemesi (YEM) kullanılmıştır. Yapısal eşitlik modellemesinde tahminleme yöntemi olarak En Çok Olabilirlik Metodu (Maximum Likelihood) uygulanmıştır. Araştırma kapsamında istatistiksel işlemlerde anlamlılık düzeyi .05 olarak belirlenmiştir. Yapısal modelin test edilmesinde iki aşamalı yaklaşım benimsenmiştir. Bu yaklaşıma göre modele ait ölçüm modeli ve yapısal modeller ayrı ayrı test edilmektedir (Şimşek, 2007).

Araştırmada model testleri gerçekleştirilirken uyum iyiliği indekslerinden ki-kare, CFI (Comparative Fit Index), GFI (Goodness of Fit Index), SRMR (Standardized Root Mean Square Residual), RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation) ve NNFI (Non-Normed Fit Index) dikkate alınmıştır. Bu araştırmada kullanılan uyum iyiliği indeksleri ve kabul edilebilirlik sınırları Tablo 3.2.'de (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012) verilmiştir.

Tablo 3.2.

*Uyum iyiliği indeksleri ve kabul edilebilirlik sınırları*

Uyum Ölçüsü	Kabul için Kesme Noktaları	Kaynak
$\chi^2$	-	-
$\chi^2 / sd$	$\leq 3$ = mükemmel uyum $\leq 5$ = orta düzeyde uyum	(Kline, 2005; Sümer, 2000) (Sümer, 2000)
GFI / AGFI	$\geq 0.90$ = iyi uyum $\geq 0.95$ = mükemmel uyum	(Schumacker ve Lomax, 1996; Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008; Kelloway, 1989; Sümer, 2000). (Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008; Sümer, 2000).
RMSEA	$\leq 0.05$ = mükemmel uyum $\leq 0.06$ = iyi uyum $\leq 0.07$ = iyi uyum $\leq 0.08$ = iyi uyum $\leq 0.10$ = zayıf uyum	(Brown, 2006; Jöreskog ve Sörbom, 1993; Raykov ve Marcoulides, 2008; Schumacker ve Lomax, 1996; Sümer, 2000). (Hu ve Bentler, 1999; Thompson, 2004). (Steiger, 2007) (Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008; Jöreskog ve Sörbom, 1993; Sümer, 2000). (Kelloway, 1989; Tabachnick ve Fidell, 2001)
RMR / SRMR	$\leq 0.05$ = mükemmel uyum $\leq 0.08$ = iyi uyum $\leq 0.10$ = vasat uyum	(Brown, 2006; Bryne, 1994) (Brown, 2006; Hu ve Bentler, 1999) (Kline, 2005).
CFI	$\geq 0.90$ = iyi uyum $\geq 0.95$ = mükemmel uyum	(Hu ve Bentler, 1999; Sümer, 2000; Tabachnick ve Fidell, 2001). (Hu ve Bentler, 1999; Sümer, 2000; Thompson, 2004).
NFI/NNFI	$\geq 0.90$ = iyi uyum $\geq 0.95$ = mükemmel uyum	(Kelloway, 1989; Schumacker ve Lomax, 1996; Sümer, 2000; Tabachnick ve Fidell, 2001; Thoompson, 2004). (Hu ve Bentler, 1999; Sümer, 2000)

## BÖLÜM IV

### BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma kapsamında toplanan verilerin analiz edilmesi sonucunda elde edilen bulgulara ve bulguların yorumlanmasına yer verilmiştir.

#### 4.1. Öğrencilerin Akademik Erteleme, Okula İlişkin Tutum ve Düşünme İhtiyaçlarına İlişkin Puanlarının Demografik Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi

Araştırmanın bu aşamasında çalışma grubundan toplanan veriler üzerinde gerçekleştirilen fark istatistikleri raporlanmıştır.

1.Öğrencilerin Akademik Erteleme Ölçeği, Okul Tutum Değerlendirme Ölçeği ve Düşünme İhtiyacı Ölçeğinden aldıkları ortalama puanların cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bağımsız örneklem t-Testi sonuçları Tablo 4.1’de verilmiştir.

Tablo 4.1

*Ortaöğretim öğrencilerinin, Akademik Erteleme Ölçeği, Okul Tutum Değerlendirme Ölçeği ve Düşünme İhtiyacı Ölçeğinden aldıkları ortalama puanların cinsiyete göre bağımsız örneklem t-Testi sonuçları*

Değişkenler	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	ss	t	p
Akademik Erteleme	Kadın	291	50.02	12.07	-1.06	0.29
	Erkek	207	51.17	11.69		
Okula İlişkin Tutum	Kadın	291	130.95	26.5	2.35	0.02*
	Erkek	207	125.41	24.97		
Düşünme İhtiyacı	Kadın	291	61.61	8.52	1.19	0.24
	Erkek	207	60.72	8		

P<.05

Analiz sonuçlarına göre öğrencilerin okul tutum değerlendirme ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının [t(496)=2.35, p<.05)] cinsiyete göre; kadın öğrenciler yönünde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı; ancak Düşünme İhtiyacı [t(496) = 1.19, p>.05)] ve Akademik Erteleme Ölçeğinden [t(496) = -1.06, p>.05)] aldıkları puan ortalamalarının cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir.

2.Öğrencilerin Akademik Erteleme Ölçeği, Okul Tutum Değerlendirme Ölçeği ve Düşünme İhtiyacı Ölçeğinden aldıkları ortalama puanların öğrenimlerine devam ettikleri lise türlerine göre farklılaşması Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) ile değerlendirilmiş analiz sonuçları Tablo 4.2’de verilmiştir.

Tablo 4.2.

*Ortaöğretim öğrencilerinin, Akademik Erteleme Ölçeği, Okul Tutum Değerlendirme Ölçeği ve Düşünme İhtiyacı Ölçeğinden aldıkları ortalama puanların okul türlerine göre ANOVA Testi sonuçları*

Değişkenler	Farkın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Farkın Kaynağı
Akademik Erteleme	Gruplararası	772.809	2	386.405	2.74	0.07	-
	Gruplar içi	69802.2	495	141.015			
	Toplam	70575	497				
Okul Tutum Değerlendirme	Gruplararası	6189.771	2	3094.886	4.65	0.01*	a>b; a>c
	Gruplar içi	329633.7	495	665.927			
	Toplam	335823.5	497				
Düşünme İhtiyacı	Gruplararası	2657.582	2	1328.791	20.79	0.00*	c>b; c>a; b>a
	Gruplar içi	31644.83	495	63.929			
	Toplam	34302.41	497				

\*p<.05. a= Meslek Lisesi; b=Anadolu Lisesi; c=Fen Lisesi

Tablo 4.2 incelendiğinde öğrencilerin Okul Tutum Değerlendirme Ölçeğinden [F(2, 495) = 4.65, p<.05)] ve Düşünme İhtiyacı Ölçeğinden [F(2, 495) = 20.79, p<.05)] aldıkları puan ortalamalarının öğrenimlerine devam ettikleri okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı; ancak Akademik Erteleme Ölçeğinden [[F(2, 495) = 2.74, p>.05)] aldıkları puan ortalamalarının öğrenimlerine devam ettikleri okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir.

Analiz sonuçlarına göre farklılaşmanın belirlendiği değişkenler üzerinde post-hoc testleri gerçekleştirilmiştir. Post-hoc testi olarak, varyans homojenliği dikkate alınarak Scheffe testi uygulanmıştır. Analiz sonucunda

-ikili karşılaştırma testleri sonucunda, meslek lisesinde öğrenimine devam eden öğrencilerin Okul Tutum Değerlendirme Ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının hem Anadolu hem de Fen lisesinde öğrenimlerine devam eden öğrencilerden daha yüksek olduğu;

-Fen lisesinde öğrenimine devam eden öğrencilerin Düşünme İhtiyacı Ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının hem Anadolu hem de meslek lisesinde öğrenimlerine devam eden öğrencilerden daha yüksek olduğu;

-Anadolu lisesinde öğrenimine devam eden öğrencilerin Düşünme İhtiyacı Ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının meslek lisesinde öğrenimlerine devam eden öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmüştür.

3.Öğrencilerin Akademik Erteleme Ölçeği, Okul Tutum Değerlendirme Ölçeği ve Düşünme İhtiyacı Ölçeğinden aldıkları ortalama puanların yaşlarına göre farklılaşması Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) ile değerlendirilmiş analiz sonuçları Tablo 4.3'te verilmiştir.

Tablo 4.3.

*Ortaöğretim öğrencilerinin, Akademik Erteleme Ölçeği, Okul Tutum Değerlendirme Ölçeği ve Düşünme İhtiyacı Ölçeğinden aldıkları ortalama puanların yaşlarına göre ANOVA Testi sonuçları*

Değişkenler	Farkın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Farkın Kaynağı
Akademik Erteleme	Gruplararası	772.809	3	525.201	3.76	.011	a>b
	Gruplar içi	69802.2	494	139.675			
	Toplam	70575	497				
Okul Tutum Değerlendirme	Gruplararası	6189.771	3	3596.886	5.47	.001*	b>c; a>c
	Gruplar içi	329633.7	494	657.964			
	Toplam	335823.5	497				
Düşünme İhtiyacı	Gruplararası	2657.582	3	111.147	1.62	.185	-
	Gruplar içi	31644.83	494	68.763			
	Toplam	34302.41	497				

\*p<.05. a=15, b=16, c=17



Tablo 4.3 incelendiğinde ortaöğretim öğrencilerinin Okul Tutum Değerlendirme Ölçeğinden [ $F(3, 494) = 5.47, p < .05$ ] ve Akademik Erteleme Ölçeğinden [ $F(3, 494) = 3.76, p < .05$ ] aldıkları puan ortalamalarının yaşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı ancak Düşünme İhtiyacı Ölçeğinden [ $F(3, 494) = 1.62, p > .05$ ] aldıkları puan ortalamalarının yaşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir.

Analiz sonuçlarına göre farklılaşmanın belirlendiği değişkenler üzerinde post-hoc testleri gerçekleştirilmiştir. Post-hoc testi olarak, varyans homojenliği dikkate alınarak Scheffe testi uygulanmıştır. İkili karşılaştırma testleri sonucunda, yaşları 17 olan ortaöğretim öğrencilerinin Okul Tutum Değerlendirme Ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının hem 15 yaşında hem de 16 yaşında olan öğrencilerden daha düşük olduğu; 15 yaşındaki ortaöğretim öğrencilerinin Akademik Erteleme Ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının 17 yaşındaki öğrencilerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Ortaöğretim öğrencilerinin veri toplama araçlarından aldıkları ortalama puanların sınıf düzeylerine göre Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) ile değerlendirilmiş analiz sonuçları Tablo 4.4'te verilmiştir.

Tablo 4.4.

*Ortaöğretim öğrencilerinin Akademik Erteleme Ölçeği, Okul Tutum Değerlendirme Ölçeği ve Düşünme İhtiyacı Ölçeğinden aldıkları ortalama puanların sınıf düzeylerine göre ANOVA Testi sonuçları*

Değişkenler	Farkın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Farkın Kaynağı
Akademik Erteleme	Gruplararası	497.998	3	165.999	1.17	.321	
	Gruplar içi	70077.1	494	141.856			-
	Toplam	70575.1	497				
Okul Tutum Değerlendirme	Gruplararası	7910.711	3	2636.904	3.97	.008	
	Gruplar içi	327912.7	494	663.791			1>4; 2>4
	Toplam	335823.5	497				
Düşünme İhtiyacı	Gruplararası	67.904	3	22.635	.327	.809	
	Gruplar içi	34234.51	494	69.301			-
	Toplam	34302.41	497				

$p^* < 0.5$ .

Analiz sonuçlarına göre ortaöğretim öğrencilerinin Okul Tutum Değerlendirme Ölçeğinden [ $F(3, 494) = 3.97, p < .05$ ] aldıkları puan ortalamalarının

sınıf düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı ancak Düşünme İhtiyacı Ölçeğinden  $[F(3, 494) = .33, p>.05]$  ve Akademik Erteleme Ölçeğinden  $[F(3, 494) = 1.17, p>.05]$  aldıkları puan ortalamalarının sınıf düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Analiz sonuçlarına göre farklılaşmanın belirlendiği değişkenler üzerinde post-hoc testleri gerçekleştirilmiştir. Post-hoc testi olarak, varyans homojenliği dikkate alınarak Scheffe testi uygulanmıştır. İkili karşılaştırma testleri sonucunda, 4. Sınıfta olan ortaöğretim öğrencilerinin Okul Tutum Değerlendirme Ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının hem 1. Sınıfta hem de 2. Sınıfta olan öğrencilerden daha düşük olduğu belirlenmiştir.

Ortaöğretim öğrencilerinin veri toplama araçlarından aldıkları ortalama puanların algılanan sosyo-ekonomik düzeylerine göre Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) ile değerlendirilmiş analiz sonuçları Tablo 4.5'te verilmiştir.

Tablo 4.5.

*Ortaöğretim öğrencilerinin Akademik Erteleme Ölçeği, Okul Tutum Değerlendirme Ölçeği ve Düşünme İhtiyacı Ölçeğinden aldıkları ortalama puanların algılanan sosyo-ekonomik düzeylerine göre ANOVA Testi sonuçları*

Değişkenler	Farkın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Farkın Kaynağı
Akademik Erteleme	Gruplararası	989.455	2	494.728	3.52	.030	a>b
	Gruplar içi	69585.5	495	140.577			
	Toplam	70575.1	497				
Okul Tutum Değerlendirme	Gruplararası	556.608	2	278.304	.411	.663	-
	Gruplar içi	335266.8	495	677.307			
	Toplam	335823.5	497				
Düşünme İhtiyacı	Gruplararası	504.600	2	252.300	3.70	.026	c>a
	Gruplar içi	33797.81	495	68.278			
	Toplam	34302.41	497				

\* $p<.05$ . a=düşük, b=orta, c=yüksek

Analiz sonuçlarına göre ortaöğretim öğrencilerinin Okul Tutum Değerlendirme Ölçeğinden  $[F(2, 495) = .66, p>.05]$  aldıkları puan ortalamalarının sosyo-ekonomik düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ancak Düşünme İhtiyacı Ölçeğinden  $[F(2, 495) = 3.70, p<.05]$  ve Akademik Erteleme Ölçeğinden  $[F(2, 495) = 3.52, p<.05]$  aldıkları puan ortalamalarının sosyo-

ekonomik düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir.

Analiz sonuçlarına göre farklılaşmanın belirlendiği değişkenler üzerinde post-hoc testleri gerçekleştirilmiştir. Post-hoc testi olarak, varyans homojenliği dikkate alınarak Scheffe testi uygulanmıştır. İkili karşılaştırma testleri sonucunda, sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan ortaöğretim öğrencilerinin Akademik Erteleme Ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının sosyo-ekonomik düzeyi orta düzeyde olan öğrencilerden daha yüksek olduğu; sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan ortaöğretim öğrencilerinin Düşünme İhtiyacı Ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının sosyo-ekonomik düzeyi düşük düzeyde olan öğrencilerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Ortaöğretim öğrencilerinin Akademik Erteleme Ölçeği, Okul Tutum Değerlendirme Ölçeği ve Düşünme İhtiyacı Ölçeğinden aldıkları ortalama puanların algılanan ders başarısı düzeylerine göre farklılaşması Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) ile değerlendirilmiş analiz sonuçları Tablo 4.6'da verilmiştir.

Tablo 4.6.

*Ortaöğretim öğrencilerinin Akademik Erteleme Ölçeği, Okul Tutum Değerlendirme Ölçeği ve Düşünme İhtiyacı Ölçeğinden aldıkları ortalama puanların algılanan ders başarısı düzeylerine göre ANOVA Testi sonuçları*

Değişkenler	Farkın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Farkın Kaynağı
Akademik Erteleme	Gruplararası	8179.129	2	4089.565	32.44	.00	
	Gruplar içi	62395.9	495	126.052			a>b; a>c
	Toplam	70575.1	497				
Okul Tutum Değerlendirme	Gruplararası	25393.085	2	12696.452	20.25	.00	
	Gruplar içi	310430.4	495	627.132			b<c; a>c
	Toplam	335823.5	497				
Düşünme İhtiyacı	Gruplararası	1037.108	2	518.554	7.72	.001	
	Gruplar içi	33265.31	495	67.203			b<c; a>c
	Toplam	34302.41	497				

\*p<.05. a=düşük, b=orta c=yüksek

Analiz sonuçlarına göre öğrencilerin Okul Tutum Değerlendirme Ölçeğinden [ $F(2, 495) = 20.25, p<.05$ ], Düşünme İhtiyacı Ölçeğinden [ $F(2, 495) =$

7.72,  $p<.05$ )] ve Akademik Erteleme Ölçeğinden [ $F(2, 495) = 32.44, p<.05$ )] aldıkları puan ortalamalarının ders başarı düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir.

Analiz sonuçlarına göre farklılaşmanın belirlendiği değişkenler üzerinde post-hoc testleri gerçekleştirilmiştir. Post-hoc testi olarak, varyans homojenliği dikkate alınarak Scheffe testi uygulanmıştır. İkili karşılaştırma testleri sonucunda, ders başarısı düzeyi düşük olan öğrencilerin Akademik Erteleme Ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının ders başarısı düzeyi orta düzeyde ve yüksek düzeyde olan öğrencilerden daha yüksek olduğu; ders başarısı düzeyi yüksek olan öğrencilerinin Düşünme İhtiyacı Ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının ders başarı düzeyi düşük ve orta düzeyde olan öğrencilerden daha yüksek olduğu; ders başarısı düzeyi yüksek olan öğrencilerin Okul Tutum Değerlendirme Ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının ders başarı düzeyi düşük ve orta düzeyde olan öğrencilerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

#### **4.2. Öğrencilerin Akademik Erteleme, Okula İlişkin Tutum ve Düşünme İhtiyaçlarına İlişkin Puanlar Arasındaki Korelasyon Sonuçlarına Ait Değerlendirilme**

Öğrencilerinin Akademik Erteleme Ölçeği, Okul Tutum Değerlendirme Ölçeği ve Düşünme İhtiyacı Ölçeğinden aldıkları ortalama puanlar arasındaki ilişkisi Pearson Korelasyon Analizi ile değerlendirilmiş analiz sonuçları Tablo 4.7'de verilmiştir.

Tablo 4.7.

*Ortaöğretim öğrencilerinin Akademik Erteleme Ölçeği, Okul Tutum Değerlendirme Ölçeği ve Düşünme İhtiyacı Ölçeğinden aldıkları ortalama puanlar arasındaki ilişki Pearson Korelasyon analizi sonuçları*

Değişkenler	1	2
1. Akademik Erteleme Ölçeği Toplam Puanı	-	
2. Okul Tutum Değerlendirme Toplam Puanı	-.60**	
3. Düşünme İhtiyacı Ölçeği Toplam Puanı	-.26**	.24**-

\*\*\* $p<.01$ .

Tablo 4.7 incelendiğinde öğrencilerin Akademik Erteleme Ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının Düşünme İhtiyacı Ölçeğinden ( $r=-.26, p<.05$ ) ve Okul

Tutum Değerlendirme Ölçeğinden ( $r=-.60$ ,  $p<.05$ ) aldıkları puan ortalamalar ile negatif yönde anlamlı düzeyde ilişkili olduğu görülmektedir.

### 4.3. Hipotetik Model Testi

#### 4.3.1. Ölçme modeli bilgisi

Araştırma kapsamında test edilmek üzere bir yapısal model belirlenmiştir (Şekil 3.1). Modelde, “Akademik Erteleme” örtük değişkeninin gözlenen değişkenleri olarak, Akademik Erteleme Ölçeği tek faktörlü bir yapıda olduğundan, parselleme yöntemi ile üç parsel atanmıştır. Benzer şekilde, “Düşünme İhtiyacı” örtük değişkeninin gözlenen değişkenleri olarak, Düşünme İhtiyacı Ölçeği tek faktörlü bir yapıda olduğundan parselleme yöntemi ile bu örtük değişken için de üç parsel atanmıştır. Okula yönelik tutumun değerlendirilmesinde kullanılan Okul Tutum Değerlendirme Ölçeği alt boyutlarından alınan puanlar “Okul Tutumu” örtük değişkeninin birer gözlenen değişkeni olarak modele alınmıştır. Yapısal modellerde kullanılan örtük ve gözlenen değişkenlere ilişkin bilgiler Tablo 4.8.’te verilmiştir.

Tablo 4.8.

#### *Yapısal modelde yer alan örtük ve gözlenen değişkenler*

Örtük Değişken	Gözlenen Değişkenler	Gözlenen Değişkenlerin Tanımlanması
Akademik Erteleme	Akademik Erteleme Parsel 1 (AEP1)	Akademik Erteleme Ölçeği, 12., 11., 3., 2., 1. ve 14. maddeler toplamı
	Akademik Erteleme Parsel 2 (AEP2)	Akademik Erteleme Ölçeği, 15., 1., 4., 18., 6. ve 9. maddeler toplamı
	Akademik Erteleme Parsel 3 (AEP3)	Akademik Erteleme Ölçeği, 13., 16., 7., 5., 17. ve 8. maddeler toplamı
Okul Tutumu	Benliğe Yönelik Tutum (BYTB)	Okul Tutumu Değerlendirme Ölçeği birinci faktörü (1., 2., 14., 25. ve 27. madde)
	Öğretmene Yönelik Tutum (OYTB)	Okul Tutumu Değerlendirme Ölçeği ikinci faktörü (6., 9., 10. ve 11. maddeler)
	Okula Yönelik Tutum (OYT)	Okul Tutumu Değerlendirme Ölçeği üçüncü faktörü (3., 4., 13. ve 28. maddeler)
	Motivasyon/Öz Düzenleme (MODB)	Okul Tutumu Değerlendirme Ölçeği dördüncü faktörü (5., 7., 15., 20., 22., 23. ve 24. maddeler)
	Amaç (ABT)	Okul Tutumu Değerlendirme Ölçeği beşinci faktörü (12., 16., 18., 19. ve 26. maddeler)
Düşünme İhtiyacı	Düşünme İhtiyacı Parsel 1 (DIOP1)	Düşünme İhtiyacı Ölçeği 16., 14., 19., 7., 2., 8., 28., 9., 25. ve 22. maddeler toplamı
	Düşünme İhtiyacı Parsel 2 (DIOP2)	Düşünme İhtiyacı Ölçeği 5., 12., 6., 13., 15., 2., 27., 4., 1. ve 3. maddeler toplamı
	Düşünme İhtiyacı Parsel 3 (DIOP3)	Düşünme İhtiyacı Ölçeği 11., 24., 21., 18., 1., 29., 26., 17 ve 23. maddeler toplamı

#### 4.3.2. Modelde yer alan gözlenen değişkenlere ilişkin betimleyici istatistikler

Modelde yer alan gözlenen değişkenlere ilişkin betimleyici istatistikler Tablo 4.9’da verilmiştir.

Tablo 4.9.

*Yapısal modellerde yer alan gözlenen değişkenlere ait betimleyici istatistikler*

Gözlenen Değişkenler	Min.	Maks.	$\bar{x}$	SS	Çarpıklık	Basıklık
Benliğine Yönelik Tutum	6	35	26.45	5.35	-.79	.70
Öğretmene Yönelik Tutum	4	28	18.64	5.65	-.40	-.53
Okula Yönelik Tutum	4	28	17.26	7.14	-.22	-.99
Motivasyon/Öz Düzenleme	8	56	36.42	10.96	-.43	-.42
Amaç Boyutu	5	35	29.87	5.87	-1.55	2.51
Akademik Erteleme Parsel 1	9	33	18.95	4.70	.14	-.66
Akademik Erteleme Parsel 2	6	30	15.61	4.71	.29	-.42
Akademik Erteleme Parsel 3	7	27	16.00	3.87	.27	-.36
Düşünme İhtiyacı Parsel 1	9	30	21.02	3.87	.00	.00
Düşünme İhtiyacı Parsel 2	8	29	19.24	3.61	-.16	.09
Düşünme İhtiyacı Parsel 3	5	25	18.16	3.39	-.16	-.14

Tabloda verilen betimleyici istatistikler incelendiğinde çarpıklık ve basıklık değerlerinin çok değişkenli normallik ölçütleri aralığında olduğu görülmektedir. Çarpıklık değerinin ikiden, basıklık değerinin ise yediden büyük olmaması çok değişkenli normallik varsayımlarında ölçüt olarak ele alınmaktadır (Çokluk ve vd, 2012, s.169). Buna göre yapısal modelde yer alan gözlenen değişkenlere ilişkin basıklık ve çarpıklık değerlerinin normalden aşırı sapma göstermediği ifade edilebilir.

Yapısal modelde yer alan gözlenen değişkenler arası korelasyonlar da Tablo 4.10’da sunulmuştur.

Tablo 4.10.

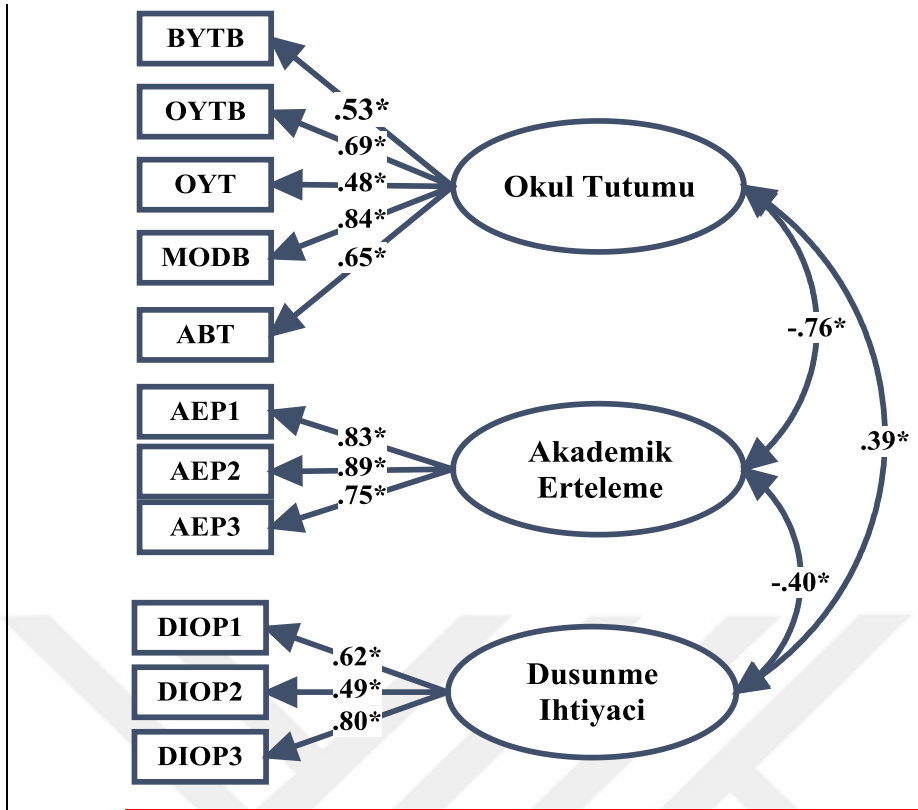
*Modelde yer alan gözlenen değişkenler arası ilişkiler*

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Benliğine Yönelik Tutum	-									
2. Öğretmene Yönelik Tutum	.38**	-								
3. Okula Yönelik Tutum	.32**	.53**	-							
4. Motivasyon/Öz Düzenleme	.41**	.56**	.33**	-						
5. Amaç Boyutu	.32**	.46**	.32**	.54**	-					
6. Akademik Erteleme Parsel 1	-.32**	-.37**	-.16**	-.59**	-.33**	-				
7. Akademik Erteleme Parsel 2	-.44**	-.42**	-.23**	-.63**	-.37**	.75**	-			
8. Akademik Erteleme Parsel 3	-.33**	-.37**	-.18**	-.54**	-.31**	.66**	.67**	-		
9. Düşünme İhtiyacı Parsel 1	.25**	.08	.12**	.14**	.08	-.14**	-.18**	-.12**	-	
10. Düşünme İhtiyacı Parsel 2	.17**	.11**	.06	.09	-.03	-.14**	-.13**	-.14**	.36**	-
11. Düşünme İhtiyacı Parsel 3	.34**	.27**	.09*	.26**	.21**	-.27**	-.31**	-.23**	.49**	.36**

Not. \*p&lt;.05, \*\*p&lt;.01,

### 4.3.3. Ölçme modelinin test edilmesi

Model test edilmesinde iki aşamalı yaklaşım benimsendiğinden test edilmek üzere belirlenen yapısal modelin (Şekil 3.1) test edilmesinden önce modele ilişkin ölçme modeli test edilmiştir. Analiz sonucunda oluşan bu modele ait uyum değerlerinin  $\chi^2/sd$  (197.30/41)=4.81, p=.001, SRMR: .059, NNFI=.94; CFI=.95; IFI=.95; GFI=.93; RMSEA=.088 (RMSEA için güven aralığı=.076-.10) şeklinde ve kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmektedir. Analiz sonucunda elde edilen model de Şekil 4.1’de verilmiştir.



Şekil 4.1. Ölçme modeline ait standardize edilmiş yol katsayıları, (AEP1-AEP3: Akademik Erteleme Ölçeği Maddelerinden Oluşturulmuş Üç Parsel, DIOP1-DIOP3: Düşünme İhtiyacı Ölçeği Maddelerinden Oluşturulmuş Üç Parsel, BYTB: Okul Tutum Değerlendirme Ölçeği Benliğe Yönelik Tutum alt boyutu toplam puanı, OYTB: Okul Tutum Değerlendirme Ölçeği Öğretmene Yönelik Tutum alt boyutu toplam puanı, OYT: Okul Tutum Değerlendirme Ölçeği Okula Yönelik Tutum alt boyutu toplam puanı, MODB: Okul Tutum Değerlendirme Ölçeği Motivasyon/Öz Düzenleme alt boyutu toplam puanı, ABT: Okul Tutum Değerlendirme Amaç alt boyutu toplam puanı.)

Ölçüm modeli test edildiğinde, örtük değişkenlere ilişkin korelasyonlar elde edilmiştir. Elde edilen korelasyon değerleri Tablo 4.11’de sunulmuştur.

Tablo 4.11.

*Yapısal modelde yer alan örtük değişkenlere ilişkin korelasyonlar*

Örtük Değişken	1	2	3
1. Okul Tutumu	-		
2. Akademik Erteleme	-.76*	-	
3. Düşünme İhtiyacı	.39*	-.40*	-

\*p<.01

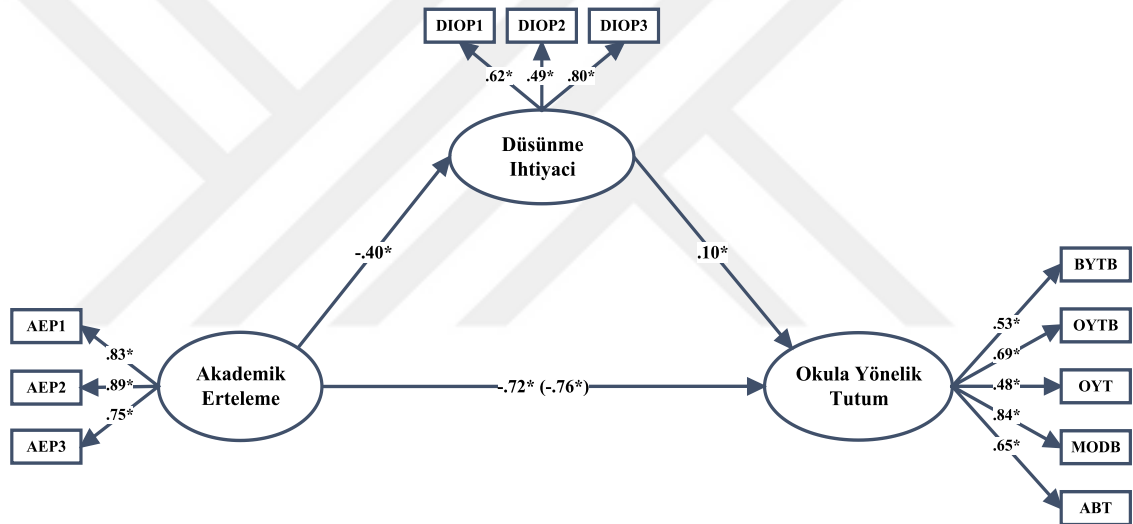
Elde edilen korelasyon değerleri incelendiğinde tüm korelasyon katsayılarının istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir. Örtük değişkenler arasında en düşük ilişki katsayısı okul tutumu ile düşünme ihtiyacı arasında ( $r=.39$ ,



$p < .01$ ) gözlenirken en yüksek ilişki akademik erteleme ile okul tutumu arasında ( $r = -.76$ ,  $p < .01$ ) gözlenmiştir.

#### 4.3.4. Yapısal modelin test edilmesi

Araştırma kapsamında test edilmesi amaçlanan modele (Şekil 1) ait ölçüm modeli test edildikten sonra yapısal model testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda oluşan uyum iyiliği değerlerinin  $\chi^2/sd$  ( $197.30/41$ )=4.81,  $p = .001$ , SRMR: .059, NNFI=.94; CFI=.95; IFI=.95; GFI=.93; RMSEA=.088 (RMSEA için güven aralığı=.076–.10) şeklinde ve kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmektedir. Analiz sonucunda oluşan modele ilişkin standardize edilmiş yol katsayıları Şekil 4.2.'de verilmiştir.



Şekil 4.2. Yapısal modelde hesaplanan standardize edilmiş yol katsayıları (\* $p < .01$ ). AEP1-AEP3: Akademik Erteleme Ölçeği Maddelerinden Oluşturulmuş Üç Parsel, DIOP1-DIOP3: Düşünme İhtiyacı Ölçeği Maddelerinden Oluşturulmuş Üç Parsel, BYTB: Okul Tutum Değerlendirme Ölçeği Benliğe Yönelik Tutum alt boyutu toplam puanı, OYTB: Okul Tutum Değerlendirme Ölçeği Öğretmene Yönelik Tutum alt boyutu toplam puanı, OYT: Okul Tutum Değerlendirme Ölçeği Okula Yönelik Tutum alt boyutu toplam puanı, MODB: Okul Tutum Değerlendirme Ölçeği Motivasyon/Öz Düzenleme alt boyutu toplam puanı, ABT: Okul Tutum Değerlendirme Amaç alt boyutu toplam puanı.)

Yapısal model analizi sonucuna göre akademik erteleme, düşünme ihtiyacı ( $\beta = -.40$ ,  $p < .05$ ) ve okula ilişkin tutum üzerinde ( $\beta = -.72$ ,  $p < .05$ ); aynı zamanda düşünme ihtiyacının okula ilişkin tutum ( $\beta = .10$ ,  $p < .05$ ) üzerinde anlamlı yordayıcı etkisi olduğu görülmektedir.

#### 4.3.5. Yapısal model için aracılık testi

Yapısal modelin test edilmesinden sonra aracılık ilişkilerin test edilmesi aşamasına geçilmiştir. Araştırma çerçevesinde aracı değişken olarak ele alınan düşünme ihtiyacı değişkeninin aracılık etkisi test edilmiştir.

Akademik erteleme ile okula yönelik tutum arasındaki ilişkide kısmi aracılık etkisinden söz etmek mümkündür. Akademik erteleme ile okula yönelik tutum arasındaki yordama etkisi, aracı değişkenin modeldeki etkisi sıfıra sabitlendiğinde ( $\beta=-.76$ ,  $p<.05$ ) olarak belirlenmiştir, ancak aracı değişkenin modeldeki etkileri ile bu ilişki ( $\beta=-.72$ ,  $p<.05$ ) düzeyine düşmektedir.

#### 4.3.6. Yapısal model için dolaylı etkilerin anlamlılığı

Modelde yer alan dolaylı etkilerin anlamlılık düzeyi Bootstrap yöntemi ile de test edilmiştir (Shrout & Bolger, 2002). Bu yöntemde araştırma kapsamındaki örneklemden program yardımı ile belirli sayıda örneklem elde edilerek bir istatistiksel anlamlılık aralığı hesaplanmaktadır. Yapısal modeldeki dolaylı etkilerin anlamlılığı için tahmin aralıkları hesaplanmış Tablo 4.12.'de verilmiştir.

Tablo 4.12.

##### *Bootstrap test sonuçları*

Bağımsız Değişken	Aracı	Bağımlı Değişken	Yol Katsayısı ( $\beta$ )	%95 CI
Akademik Erteleme	Düşünme İhtiyacı	Okul Tutumu	-.72* (-.76*)	[-.096, -.009]

*Not.* Bootstrap 1000 örneklem üzerinden yapılmıştır (Hayes, 2009).  $\beta$  =Standardize Edilmiş. \* $p<.05$ .

Boostrapp analizi sonucunda elde edilen bulgulara göre modelde bulunan dolaylı etkinin .05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir. Dolayısıyla, düşünme ihtiyacının akademik erteleme ile okul tutumu arasındaki ilişkide, kısmi aracılık etkisinin olduğu belirlenmiştir. Modelde açıklanan varyanslar Tablo 4.13'te verilmiştir. Açıklanan değerler model testinde elde edilmiştir.

Tablo 4.13.

*Modeldeki açıklanan varyanslar*

Açıklayan	Açıklanan	R <sup>2</sup>
AkademikErteleme	OkulTutumu	0.58
AkademikErteleme	Düşünmeİhtiyacı	0.16
AkademikErteleme Düşünmeİhtiyacı	OkulTutumu	0.59

Genel olarak modelde açıklanan varyanslar değerlendirildiğinde, akademik erteleme değişkeninin tek başına, okula ilişkin tutum değişkeninin yaklaşık %58'ini, düşünme ihtiyacı değişkeninin yaklaşık % 16'sını; düşünme ihtiyacı değişkeninin akademik erteleme değişkeninin yaklaşık %16'sını; okula ilişkin tutum değişkeninin de akademik erteleme değişkeninin %58'ini; okula ilişkin tutum değişkeninin düşünme ihtiyacı değişkeninin yaklaşık %15'ini açıkladığı belirlenmiştir. Açıklanan varyanslarda diğer değişkenlerin etkileri de dikkate alındığında, akademik erteleme ve düşünme ihtiyacı değişkenlerinin birlikte okul tutumu değişkeninin yaklaşık %59'unu açıkladığı görülmektedir.

## BÖLÜM V

### TARTIŞMA SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma sonuçlarının değerlendirilmesi yapılmış olup, bulgulara göre bu alanla ilgili araştırmacılara, uygulayıcılara ve okul psikolojik danışmanlarına önerilerde bulunulmuştur.

#### 5.1. Tartışma ve Sonuçlar

Araştırmanın bu bölümünde yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular üzerinde ilgili literatürden de yararlanılarak sonuç ve tartışma yazılmıştır.

**Araştırmanın birinci alt problemi kapsamında veri toplama araçlarından elde edilen puanların demografik değişkenler açısından değerlendirilmesi aşağıda ele alınmıştır:**

Veri toplama araçlarından elde edilen puanların cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmaması bağlamında elde edilen bulguların akademik erteleme, okula ilişkin tutum ve düşünme ihtiyacına göre tartışılması:

1-Öğrencilerin akademik erteleme puanlarının cinsiyete göre farklılaşma gösterip göstermediği yapılan analizler sonucunda cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşma olmadığı görülmüştür. Konuyla ilgili alanyazın incelendiğinde; akademik ertelemenin cinsiyete göre farklılaştığını raporlayan çalışmalar (Kara, 2019; Cerit, 2019; Berber Çelik, 2014; Uzun Özer, Demir ve Ferrari, 2009; Kandemir, 2010; Balkıs ve Duru, 2010; Senecal, Julien & Guay, 2003; Flett, Blankstein, Hewitt & Koledin, 1992) olduğu gibi farklılaşma olmadığı yönünde bulgular ifade eden çalışmalara da (Kınık, 2015; Kızılkaya, Cumaoğlu ve Diker-Çoşkun, 2012; Uzun

Özer ve Topkaya, 2011; Klassen & Kuzucu, 2009; Uzun Özer, 2009; Watson, 2001; Gülebağlan, 2003; Haycock, McCarthy & Skay, 1998; Solomon & Rothblum, 1984) rastlanmaktadır. Akademik erteleme puanlarının kız ve erkek öğrenciler arasında farklılık göstermemesi cinsiyete ilişkin geneleksi farklılıkların günümüzde gittikçe azalması (Ersoy, 2009) ve kız ve erkeklerin özellikle günümüzde kullanımı sıklaşan sosyal medya kullanımı gibi faktörlerden dolayı benzer uyarılara maruz kalmalarının etkisinin olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin okula ilişkin tutum puanlarının cinsiyete göre farklılaşma gösterip göstermediği yapılan analizler sonucunda okula ilişkin tutum puanlarının kız öğrenciler yönünde anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Alanyazında benzer (Adıgüzel ve Karadaş, 2012; Sözbilir, Akıllı ve Ozan 2010; Pişkin, 2005) ve farklı sonuçlar da Çetin (2017) söz konusudur. Okula ilişkin tutumun istatistiksel olarak kadınlar yönünde yüksek çıkmış olması; kız öğrencilerle ilgili farklı araştırmalarda bulguların; kadınların erkeklere göre; okula devam isteği (İlhan-Tunç, 2009), gelecek umudu (Gün,2018), okula uyum (Adıgüzel ve Culha, 2016), okul başarısı (Gök, 2015) açılarından genel olarak erkeklere göre avantajlı olmalarıyla açıklanabilir.

Araştırmadan elde edilen bulgular öğrencilerin düşünme ihtiyacı puanlarının cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığını göstermektedir. Alanyazın tarandığında bu bulguyu destekleyen çalışmalar (Uyanık, 2017; Arpacı, 2015; Sorhan, 2014; Polat, 2008; Gülgöz ve Sadowski, 1995) olduğu gibi; anlamlı düzeyde farklılaşma olduğunu raporlayan araştırmalar (Demirtaş-Madran, 2012; Gençdoğan, 2001) da olduğu görülmektedir. Öğrencilerin düşünme ihtiyacı puanlarının cinsiyete göre farklılaşmamış olması, ortaöğretim düzeyinde (ergenlik dönemi) problem çözme becerileri ve düşünme gereksinim düzeylerinin cinsiyet açısından farklılaşmaması (Cenkseven ve Akar-Vural, 2006) ve kız ve erkek öğrencilerin içinde buldukları eğitim sisteminden dolayı benzer hedefler doğrultusunda zorlu problemlerle mücadele etmelerinden kaynaklandığı şeklinde yorumlanabilir.

**2-Veri toplama araçlarından elde edilen puanların okul türüne göre farklılaşp farklılaşması bağlamında elde edilen bulguların akademik erteleme, okula ilişkin tutum ve düşünme ihtiyacına göre tartışılması:**

Yapılan analizler sonucunda akademik ertelemenin okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür. Yapılan literatür taramasında akademik erteleme davranışının okul türüne göre değişmediği bulgusuna ulaşan çalışmalar (Dokumacı, 2018; Can, 2018; Çetin, 2016,) ile birlikte, akademik ertelemenin okul türüne göre değiştiğini belirten çalışmaların (Kara, 2019; Akyol, 2018; Gürültü, 2016; Yıldırım, 2011) olduğu görülmektedir. Okul türüne göre farklı araştırmalarda farklı sonuçların çıkması; örneklem grubuna ve çalışılan yıllara bağlı olarak kuşak farkına bağlı olarak açıklanabilir.

Yapılan analizler sonucunda öğrencilerin okula ilişkin tutum puanlarının okul türüne göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Alanyazın tarandığında bu bulguyu destekleyen araştırmaların (Adıgüzel ve Culha, 2016; Çetinkaya, Gülaçtı ve Çifçi, 2019; Alıcı, 2013) olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgunun dikkat çeken bir yönü ise meslek lisesi öğrencilerinin fen lisesi ve anadolu lisesi öğrencilerine göre; okula ilişkin daha olumlu tutum içinde olmalarıdır. Lise türüne göre farklılaşma olmasında okulun iklimi (Atik ve Yerin-Güneri, 2016), okul yaşam kalitesi (Tunç ve Beşatı, 2014), öğretmen tutumu (Adıgüzel ve Culha, 2016) gibi çeşitli faktörlerin etkili olabileceği söylenebilir. Ayrıca fen liselerinde ve Anadolu liselerinde okuyan öğrencilerin genel olarak üst öğrenim kurumu odaklı okul yaşantıları söz konusu iken meslek lisesi öğrencilerinin lisede başlayan meslek tercihi ile okudukları liseye daha çok aidiyet duymaları ve okudukları bölüm odaklı ürün ortaya koymalarının etkili olduğu söylenebilir. Bununla birlikte çalışma grubunda yer alan meslek lisesinde veri toplama sürecinde yapılan gözlemlerde, okula ilişkin tutumda etkin bir faktör olan akran ilişkilerinin daha yoğun olduğu ve bu faktörün de etkili olduğu dile getirilebilir.

Öğrencilerin düşünme ihtiyacı puanlarının, yapılan analizler sonucunda okul türüne göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Elde edilen bulgularda, fen lisesine devam eden öğrencilerin düşünme ihtiyacı puanı, anadolu lisesi ve meslek lisesine devam eden öğrencilerden daha yüksek çıkmıştır. Yapılan literatür taramasında düşünme ihtiyacının lise örnekleminde okul türü değişkenine göre inceleyen bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Yapılan araştırmalar (Şimşek, 2018; Ermiş, 2018; Uyanık,2017; Demirtaş-Madran, 2012) genel itibariyle üniversite bağlamında incelenmiştir. Bu açıdan elde edilen bu bulgu literatür için önemli bir referans olma özelliğine sahiptir. Fen lisesinde ve Anadolu lisesinde okuyan

öğrencilerin düşünme ihtiyacının daha yüksek çıkması; fen ve nitelikli Anadolu liselerinin daha fazla düşünme ihtiyacı gerektiren bir yapıda olmasından ve fen lisesi ve nitelikli Anadolu liselerine devam eden öğrencilerin üst öğrenim kurumu sınavı odaklı çalışma şartlarının doğası gereği; zorlu problemlerle mücadele etmeleri ve daha fazla bilişsel performans ortaya koyma zorunluluğundan dolayı kaynaklandığı yönünde yorumlanabilir.

**3-Veri toplama araçlarından elde edilen puanların yaşlara göre farklılaşp farklılaşmaması bağlamında elde edilen bulguların akademik erteleme, okula ilişkin tutum ve düşünme ihtiyacına göre tartışılması:**

Öğrencilerin akademik erteleme puanlarının yapılan analizler sonucunda yaşa göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Çalışmada 15 yaşındaki öğrencilerin akademik erteleme puanlarının 16 ve 17 yaşındaki öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmüştür. Yapılan literatür araştırmasında akademik ertelemenin yaşa göre farklılık gösterdiğini destekleyen çalışmalar (Khan, Arif, Noor & Muneer 2014; Aydoğan ve Özbay, 2012; Ekşi ve Dilmaç, 2010; Çakıcı, 2003; Watson, 2001; McCown & Roberts, 1994;) olduğu gibi Oran (2016), yaşa göre anlamlı bir farklılığın oluşmadığını belirten çalışmalar da mevcuttur. Daha küçük yaştaki öğrencilerin akademik erteleme puanlarının yüksek çıkmış olması alanyazında sık rastlanmayan bir bulgudur. Bu çalışmada daha küçük yaştaki öğrencilerin akademik erteleme puanlarının daha yüksek çıkmış olması akademik erteleme nedenleri arasında yer alan sorumluluk düzeyinin düşüklüğü (Özer ve Altun, 2011), tembellik ve risk alma davranışı (Uzun-Özer, 2009), Kaygı (Lay & Silverman, 1996), öz-yeterlilik inancı (Berber-Çelik ve Odacı, 2015) gibi faktörlerden kaynaklı olabileceği söylenebilir.

Yapılan analizler sonucunda öğrencilerin okula ilişkin tutum puanlarının yaşa göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Yaşları daha büyük olan öğrencilerin okula ilişkin tutum puanlarının daha düşük olduğu görülmüştür. Gülcemal (2019) yaptığı çalışmada daha küçük yaştaki kız öğrencilerin okula ilişkin daha olumlu tutum içinde olduklarını rapor etmektedir. Cheng & Chan (2003) de yaptıkları çalışmada daha küçük yaştaki öğrencilerin daha olumlu tutum içinde olduklarını rapor etmektedirler. Daha büyük yaştaki öğrencilerin okul tutumlarının daha düşük olması; tükenmişlik düzeyi (Özdemir, 2015), umutsuzluk düzeyi

(Altınsoy ve Karakaya-Özyer, 2018), okul algısı (Gülcemal, 2019) gibi faktörlerden kaynaklı olabileceği söylenebilir.

Öğrencilerin düşünme ihtiyacı puanlarının yaşa göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür. Alanyazında düşünme ihtiyacını yaş değişkenine göre ele alan herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Elde edilen bulgu, örnekleme oluşturan öğrencilerin içinde buldukları yaş aralıklarının düşünme ihtiyacı düzeyini değiştirecek genişliğe sahip olmadığı şeklinde ifade edilebilir.

**4-Veri toplama araçlarından elde edilen puanların sınıf düzeyine göre farklılaşp farklılaşmaması bağlamında elde edilen bulguların akademik erteleme, okula ilişkin tutum ve düşünme ihtiyacına göre tartışılması**

Öğrencilerin akademik erteleme puanlarının yapılan analizler sonucunda sınıf düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür. Yapılan literatür taramasında bu bulguyu destekleyen çalışmalar (Kara, 2019; Sula- Ataş ve Kumcağız, 2019; Gülep, 2017; Kutlu ve Demir, 2016; Çelikkaleli ve Akbay, 2013; Yiğit ve Dilmaç, 2011) ile birlikte akademik ertelemenin sınıf düzeyine göre farklılaştığını (Çetin ve Ceyhan, 2018; Yayıcı ve Düşmez, 2016; Kandemir, 2010) belirten çalışmaların da olduğu görülmektedir. Akademik ertelemenin sınıf düzeyine göre farklılaşmaması, genel olarak örneklem grubunun yapısından kaynaklandığı şeklinde ele alınabileceği gibi farklı sınıf düzeyindeki öğrencilerin benzer uyarılara maruz kalmalarının da etkisinin olabileceği söylenebilir.

Öğrencilerin okula ilişkin tutum puanlarının yapılan analizler sonucunda sınıf düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Alanyazın incelendiğinde okula ilişkin tutumun sınıf düzeyine göre değiştiğini destekleyen çalışmalar (Gülcemal,2019; Sözbilir, Akıllı ve Ozan, 2010) olduğu gibi; sınıf düzeyine göre farklılaşmanın olmadığını raporlayan çalışmalara (Çetin, 2017; Gün, 2018) da rastlanmaktadır. Bu araştırmada 9. ve 10. sınıfta okuyan öğrencilerin okula yönelik ortalama okul tutum puanları üst sınıflardan daha yüksek çıkmıştır. Çetinkaya, Gülaçtı ve Çifçi (2019) yaptıkları araştırmada 9. ve 10. sınıf öğrencilerinin 11. sınıf öğrencilerine göre daha olumlu tutum içerisinde olduğu bulgusunu rapor etmektedirler. Okula ilişkin tutum puanlarının sınıf düzeyine göre farklılaşmasında; sınıf değerlendirme atmosferi (İlhan, 2017), öğretmen tutumu (Adıgüzel ve Culha, 2016), üst sınıftaki öğrencilerin üniversite odaklı çalışma



planlarının olması ve özellikle meslek lisesinde öğrenim gören üst sınıftaki öğrencilerin haftanın belli günlerinde staj programlarında bulunmaları farklılaşmanın oluşmasındaki nedenler arasında görülebilir.

Öğrencilerin düşünme ihtiyacı puanlarının, yapılan analizler sonucunda sınıf düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür. Polat (2008) yaptığı araştırmada düşünme ihtiyacının sınıf düzeyine göre farklılaşmadığı bulgusunu rapor etmektedir. Farklı bir çalışmada Gençdoğan (2001) ise düşünme ihtiyacının sınıf düzeyine göre farklılık gösterdiğini rapor etmektedir. Bilişsel bir performans ve anlamlandırma gereksinimi olan düşünme ihtiyacının sınıf düzeyine göre farklılaşmamasında; çalışma grubunun ortaöğretim öğrencilerinden meydana gelmesinden dolayı sınıf düzeylerinin benzer koşullarda olması, farklılaşmamayı oluşturabilecek etki düzeyine sahip olmaması şeklinde yorumlanabilir.

**5-Veri toplama araçlarından elde edilen puanların algılanan sosyo-ekonomik düzeye göre farklılaşıp farklılaşmaması bağlamında elde edilen bulguların akademik erteleme, okula ilişkin tutum ve düşünme ihtiyacına göre tartışılması**

Öğrencilerin akademik erteleme puanlarının yapılan analizler sonucunda algılanan sosyo-ekonomik düzeye göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Algılanan sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan ortaöğretim öğrencilerinin akademik erteleme puan ortalamalarının algılanan sosyo-ekonomik düzeyi orta düzeyde olan öğrencilerden daha yüksek olduğu bulgusu elde edilmiştir. Yapılan alanyazın taramasında akademik ertelemenin sosyo-ekonomik düzeye göre farklılaştığı bulgusunu raporlayan sınırlı sayıda çalışmaya (Gürültü, 2016; Chow, 2011; Kandemir, 2010) rastlanırken akademik ertelemenin sosyo-ekonomik düzeye göre farklılaşmadığını raporlayan çalışmalara (Kara, 2019; Gülep, 2017; Uzun, 2016; Tanrıku, 2013; Yıldırım, 2011) daha sık rastlanmıştır. Akademik erteleme davranışının sosyo-ekonomik düzeye göre değişmesinde öğrencinin aileye destek amaçlı okul sonrası çalışması (Radmard ve Beltekin, 2017), sosyo-ekonomik düzeyi düşük ailenin çocuğun okul yaşantısına ilişkin materyal ihtiyacını karşılayamaması (Özbaş, 2010) gibi nedenlere bağlı olarak öğrencinin akademik görevleri yetiştirememesi söz konusu olabilir.

Öğrencilerin okula ilişkin tutum puanlarının algılanan sosyo-ekonomik düzeye göre farklılaşma gösterip göstermediği yapılan analizler sonucunda algılanan

sosyo-ekonomik düzeye göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür. Gün (2018) yaptığı araştırma sonucunda okula ilişkin tutumun sosyo-ekonomik düzeye göre farklılaşmadığını rapor etmektedir. Gün (2018) tarafından elde ettiği sonuç; bu çalışmanın bulgusunu destekler niteliktedir. Berberoğlu ve Balcı (1994) sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan kız öğrencilerin okula ilişkin daha olumlu tutum içinde olduklarını rapor etmektedirler. Benzer şekilde Üstüner (2012) yaptığı çalışmada okula ilişkin tutumun sosyo-ekonomik düzeye göre değiştiğini rapor etmektedir. Algılanan sosyo-ekonomik düzeyin okula ilişkin tutumda farklılaşma meydana getirmemesi, araştırma yapılan çalışma grubunun yapısından kaynaklandığı şeklinde yorumlanabilir.

Öğrencilerin düşünme ihtiyacı puanlarının yapılan analizler sonucunda algılanan sosyo-ekonomik düzeye göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Algılanan sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan öğrencilerin düşünme ihtiyacı, algılanan sosyo-ekonomik düzeyi düşük düzeyde olan öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmüştür. Alanyazın tarandığında düşünme ihtiyacının ekonomik gelire göre farklılaşmadığı bulgusunu paylaşan çalışmaların (Uyanık, 2017; Sorhan, 2014; Gençdoğan, 2001) olduğu görülmektedir. Alanyazın tarandığında düşünme ihtiyacının sosyo-ekonomik gelire göre farklılaştığı bulgusunu paylaşan herhangi bir araştırma bulgusuna rastlanılmamıştır. Algılanan sosyo-ekonomik düzeyi daha yüksek olan öğrencilerin daha yüksek düşünme ihtiyacı içinde olmaları; öğrencilerin sahip oldukları maddi imkânların bilişsel performanslarını artırıcı ve anlamlandırma gereksinimlerini destekleyeci görev gördüğü şeklinde yorumlanabilir.

**6-Veri toplama araçlarından elde edilen puanların algıladıkları başarı düzeyine göre farklılaşp farklılaşmaması bağlamında elde edilen bulguların akademik erteleme, okula ilişkin tutum ve düşünme ihtiyacına göre tartışılması**

Öğrencilerin akademik erteleme puanlarının yapılan analizler sonucunda algıladıkları başarı düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Algılanan ders başarısı düzeyi düşük olan öğrencilerin akademik erteleme ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının algılanan ders başarısı düzeyi orta düzeyde ve yüksek düzeyde olan öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmüştür. Yapılan alanyazın taramasında bu bulguyu destekleyen çalışmaların (Cerit, 2019; Berber-Çelik ve Odacı, 2015; Berber Çelik, 2014; Balkıs, 2013; Özer, 2005; Çakıcı, 2003; Owens & Newbegin, 2000; Rothblum, Solomon & Murakami, 1986) daha sık olduğu

görülürken akademik ertelemenin başarı düzeyine göre değişmediği sonucuna varan daha sınırlı sayıda çalışma (Can, 2018; Arıkan, 2016; Lay, 1986) olduğu görülmektedir. Akademik erteleme davranışının düşük akademik düzeye sahip öğrencilerde daha yüksek olması; yoğun ödev içeren derslerde öğrencilerin daha fazla erteleme sergilemeleri (Fritsch, Young & Hickson, 2003) tembellik ve başarısızlık korkusu (Özer ve Altun, 2011) gibi nedenlere bağlı olarak açıklanabilir.

Öğrencilerin okula ilişkin tutum puanlarının algılanan ders başarı düzeyine göre farklılaşma gösterip göstermediği yapılan analizler sonucunda algılanan ders başarı düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Algılanan ders başarısı düzeyi yüksek olan öğrencilerin okul tutum puan ortalamalarının algılanan ders başarı düzeyi düşük ve orta düzeyde olan öğrencilerden daha yüksek olduğu bulgusu elde edilmiştir. Yapılan alanyazın taramasında bu araştırmanın bulgusunu destekleyen çalışmalar (Çetinkaya, Gülaçtı ve Çifçi, 2019; Nergiz, 2018; Açıköz, 2017; Balkıs ve Arslan, 2016; Kpolovie, Joe & Okoto, 2014; Pişkin, 2005; McCoach, 2002; McCoach & Siegel, 2003) olduğu gibi; desteklemeyen araştırmalara (Adıgüzel ve Karadaş, 2013) da rastlanmaktadır. Algılanan başarı düzeyi düşük olan öğrencilerin okula ilişkin tutum puanlarının daha düşük olmasında; öğretmen tutumu (Açıköz, 2017), okul bağlılığı (Libbey, 2004), okul yaşam kalitesi (Tunç ve Beşaltı, 2014), derse yönelik tutum (Yenilmez ve Özabacı, 2003) gibi nedenlerin etkili olabileceği söylenebilir.

Öğrencilerin düşünme ihtiyacı puanlarının yapılan analizler sonucunda algılanan ders başarı düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Algılanan ders başarısı düzeyi yüksek olan öğrencilerin düşünme ihtiyacı puanlarının algılanan ders başarı düzeyi düşük ve orta düzeyde olan öğrencilerden daha yüksek olduğu bulgusu elde edilmiştir. Stedman, Irani, Friedel, Rhoades & Ricketts (2009) yaptıkları çalışma sonucunda yüksek düşünme ihtiyacının yüksek not ortalaması ile ilişkili olduğunu rapor etmişlerdir. Grass, Strobel & Strobel (2017) de yaptıkları çalışmada bu bulguyu destekleyen sonuç elde etmişlerdir. Bununla birlikte alanayzında araştırmanın bulgusunu desteklemeyen çalışmalara (Gülgöz ve Sadowski, 1995; Gençdoğan, 2001) da rastlanmaktadır. Yüksek düşünme ihtiyacının akademik olarak daha başarılı olan öğrencilerde yüksek çıkması; yüksek not almanın belli bir çaba ve gayret gerektirdiği ve bu durumun da düşünme ihtiyacının yapısına uygun olması ile ifade edilebilir.

**Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında öğrencilerin akademik erteleme, okula ilişkin tutum ve düşünme ihtiyacına ilişkin puanlar arasındaki korelasyon sonuçlarına ait bulguların tartışılması:**

Yapılan analizler sonucunda akademik erteleme ile okula ilişkin tutum ve düşünme ihtiyacı arasında negatif yönde anlamlı bir sonuç olduğu görülmüştür. Ayrıca okula ilişkin tutum ile düşünme ihtiyacı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Yapılan literatür taramasında bu üç kavramı tek bir çalışmada ele alan herhangi bir araştırmaya rastlanılmamıştır.

Yapılan alanyazın taramasında akademik erteleme ile okula ilişkin tutum ilişkisini ele alan herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu çalışmada elde edilen akademik erteleme ile okula ilişkin tutum arasındaki negatif yönlü ilişki; akademik erteleme sergileyen bireylerin okula ilişkin daha olumsuz tutum içinde olduklarını göstermektedir. Bu sonuç akademik ertelemenin doğasına uygun olan bir sonuç olarak yorumlanabilir. Çünkü kısaca akademik görev ve sorumlulukların ertelenmesi şeklinde ele alınan akademik erteleme tanımdan da anlaşılacağı üzere okula ilişkin görev ve sorumlulukların ertelenmesi olarak da ele alınabilir. Bu bağlamda akademik erteleme sergileyen öğrencilerin, okulun kendilerinden beklediği görev ve sorumlulukları ertelemelerinden dolayı okula ilişkin daha olumsuz tutum içinde olmaları oluşabilecek sonuçlardan biri olarak ele alınabilir. Örneğin, Kandemir (2017) yaptığı çalışmada akademik erteleme davranışı ile düzenli ders çalışma alışkanlıkları arasında negatif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki elde ettiğini raporlamaktadır. Uzun- Özer ( 2009) de yaptığı çalışmada okullarda istenmeyen bir durum olan tembellik gibi bir davranışın akademik erteleme ile ilişkili olduğunu tespit etmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin okula ilişkin tutumlarında motivasyonun önemli bir değişken olduğu (Pişkin, 2005) ve bu çalışmada okula ilişkin veri toplama aracının alt boyutlarından birinin de motivasyon alt boyutu olduğu göz önünde bulundurulduğunda; akademik erteleme davranışı ile motivasyon arasındaki negatif ilişki (Balkıs, Duru, Buluş ve Duru, 2006; Demir- Güdül, 2015; Kandemir, Palancı, İlhan ve Avcı, 2017) dikkate alındığında; akademik erteleme davranışının, okula ilişkin tutumda rol oynayan faktörlerden biri olduğu söylenebilir. Bununla birlikte akademik erteleme sergileyen öğrencilerin her zaman okula ilişkin olumsuz tutum içinde olacakları söz konusu değildir. Bu çalışmada elde edilen, fen lisesinin okula ilişkin tutum puanlarının meslek lisesine göre düşük çıkması,

akademik erteleme puanlarının ise meslek lisesine göre daha düşük çıkması bu duruma örnek verilebilir.

Bu araştırmada akademik erteleme ile düşünme ihtiyacı arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişkinin bulunmuş olması; yüksek düşünme ihtiyacı içinde olan öğrencilerin daha düşük akademik erteleme davranışı gösterdikleri anlamına gelmektedir. Sarmany-Shuller (1999) yaptığı çalışmada erteleme davranışı ile düşünme ihtiyacı arasında negatif yönlü bir ilişki bulunduğunu rapor etmektedir. Bu sonuç, bu araştırmanın bulgusunu desteklemektedir. Şimşek (2018) ise ertelemenin bir türü olan aktif erteleme ile düşünme ihtiyacı arasında herhangi anlamlı bir ilişki elde etmediğini rapor etmektedir. Akademik erteleme puanı yüksek olan öğrencilerin daha düşük düşünme ihtiyacı içinde olmaları farklı açılardan ele alınabilir. Düşünme ihtiyacının, zorlu problemlerden zevk alma durumu; yüksek düşünme ihtiyacı içinde yer alan bireylerin daha karmaşık problemlerden zevk aldığını tanımlaması doğrultusunda, akademik erteleme sergileyen öğrencilerin genel olarak akademik görev ve sorumlulukları ertelemeleri bağlamında, daha düşük düşünme ihtiyacı içinde olmalarını destekler niteliktedir denilebilir. Bununla birlikte yüksek düşünme içinde olan bireylerin sorun veya görevlerle ilgili çözüm üretme olasılıklarının daha yüksek olması (Cacioppo, Petty, Feinstein, & Jarvis 1996), daha fazla bilişsel aktiviteler içinde olmaları (Hill & vd., 2013), daha fazla bilişsel çaba göstermeleri (Verplanken Hazenberg & Paleneven, 1992) gibi nedenlerden dolayı yüksek düşünme ihtiyacı içinde olan bireylerin daha az akademik erteleme göstermelerinde etkili olduğu söylenebilir.

Bu araştırmada elde edilen okula ilişkin tutum ile düşünme ihtiyacı arasındaki pozitif yönde anlamlı ilişki, yüksek düşünme ihtiyacı içinde olan bireylerin daha olumlu okul tutumuna sahip olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte bu bulgu yüksek düşünme ihtiyacı içinde olan her bireyin, okula karşı olumlu tutum içinde olacağı anlamına gelmemektedir. Bu araştırmada düşünme ihtiyacı yüksek çıkan fen lisesi öğrencilerinin okula ilişkin tutum puanlarının daha düşük çıkması bu duruma örnek verilebilir. Burada önemli olan bir nokta ise düşünme ihtiyacının anlamlandırma gereksinimi (Cohen, Stotland & Wolfe, 1955, s. 291) yönüdür. Bu bağlamda yüksek düşünme ihtiyacı içinde olan öğrencinin okula yüklediği anlam önem arz etmektedir.

**Yapılan analizler sonucunda araştırmanın üçüncü alt problemi olan öğrencilerin akademik erteleme davranışı ile okula ilişkin tutum düzeyi arasındaki ilişkide düşünme ihtiyacının aracı rolünün tartışılması:**

Yapılan analizler sonucunda akademik erteleme ile okula ilişkin tutum arasında düşünme ihtiyacının kısmi aracılık etkisine sahip olduğu görülmüştür. Elde edilen bu bulgu; akademik ertelemenin okula ilişkin tutum üzerindeki etkisinin düşünme ihtiyacının aracı etkisi ile azaldığını ortaya koymaktadır. Alanyazın incelendiğinde benzer bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Elde edilen bu bulgu; akademik erteleme gösteren öğrencilerde düşünme ihtiyacı düzeyinin artmasıyla okula ilişkin olumlu tutumlarının da artacağı şeklinde açıklanabilir. Yüksek düşünme ihtiyacı içinde olan bireylerin görevlerle ilgili çözüm üretme becerilerinin yüksek olması (Cacioppo, Petty, Feinstein & Jarvis, 1996), bilgi araştırmasında daha fazla bilişsel çaba göstermeleri (Verplanken Hazenberg, Paleneven, 1992), kritik bilgi işleme stratejilerine sahip olmaları (Kazan & Indreica, 2014) gibi özelliklerin, akademik ertelemenin etkisinin azalmasında ve okula ilişkin tutumu arttırıcı rol oymasında etkili olabileceği söylenebilir.

## **5.2. Öneriler**

### **5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler**

Yapılan analizler sonucunda erkek öğrencilerin okula ilişkin tutum puanlarının daha düşük olması göz önünde bulundurulduğunda; erkek öğrencilere yönelik olarak okullarda, okula ilişkin tutumu olumlu yönde arttırıcı çalışmaların yapılması yerinde olacaktır.

Çalışma sonucunda okula ilişkin tutum ve düşünme ihtiyacının, okul türüne göre değiştiği bulgusu dikkate alındığında, fen lisesi ve Anadolu liselerinde okula ilişkin tutumu arttırıcı çalışmaların yapılması ayrıca meslek liselerinde düşünme ihtiyacını destekleyici aktivitelerin gerçekleştirilmesi yerinde olacaktır.

Yapılan analizler sonucunda akademik erteleme davranışı ve okula ilişkin tutumun yaşa göre değiştiği tespit edilmiştir. Bu doğrultuda okullarda yaş değişkeni dikkate alınarak akademik ertelemeyi azaltıcı çalışmalar ve okula ilişkin tutumu olumlu yönde arttırıcı programların düzenlenmesi önerilebilir.

Okula ilişkin tutumun, yapılan analizler sonucunda sınıf düzeyine göre farklılaştığı ve alt sınıfların üst sınıflara göre daha olumlu tutum içinde oldukları görülmüştür. Bu doğrultuda okula ilişkin tutumu artırıcı programların hazırlanmasında sınıf düzeylerinin dikkate alınması yararlı olacaktır.

Öğrencilerde akademik erteleme davranışı ve düşünme ihtiyacının algılanan sosyo-ekonomik düzeye göre farklılaştığı görülmüştür. Eğitim kurumlarında sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan öğrencilere yönelik olarak iyileştirici çalışmaların yapılmasının verimli olacağı söylenebilir.

Yapılan analizler sonucunda öğrencilerin akademik erteleme, okula ilişkin tutum ve düşünme ihtiyaçlarının algılanan başarı düzeyine göre farklılaştığı görülmüştür. Bu bağlamda öğrencilerin akademik erteleme, okula ilişkin tutum ve düşünme ihtiyaçlarına yönelik çalışmalar yapılırken akademik başarılarının dikkate alınması yerinde olacaktır.

Yapılan çalışmada akademik erteleme ile okula ilişkin tutum arasında elde edilen negatif yöndeki ilişki dikkate alınarak, eğitim kurumlarında, öğrencilere yönelik okula ilişkin tutum çalışmalarında akademik erteleme davranışının dikkate alınması faydalı olacaktır.

Akademik erteleme ile düşünme ihtiyacı arasında tespit edilen negatif ilişki dikkate alınarak, öğrencilerde akademik erteleme davranışını azaltıcı çalışmalar yapılırken düşünme ihtiyacının dikkate alınması yapılan çalışmalara katkı sağlayacağı söylenebilir.

Okula ilişkin tutumla düşünme ihtiyacı arasında tespit edilen pozitif ilişki dikkate alınarak; okula ilişkin tutumu artırıcı çalışmalar yapılırken düşünme ihtiyacının göz önünde bulundurulması yararlı olacaktır.

Yapılan analizler sonucunda akademik erteleme davranışı ile okula ilişkin tutum arasında düşünme ihtiyacının kısmi etkisinin tespit edilmiş olması dikkate alınarak; eğitim kurumlarında düşünme ihtiyacına yönelik olarak öğretmenlere ve velilere çeşitli çalışmaların yapılması verimli olacaktır.

Bakanlık bünyesinde akademik erteleme, okula ilişkin tutum ve düşünme ihtiyacına yönelik olarak okullarda paket programların hazırlanması faydalı olacaktır.

### 5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Bu araştırma, Gaziantep ilinde bulunan 1 fen lisesi 1 anadolu lisesi ve 1 meslek lisesi ile sınırlıdır. Benzer araştırmalar farklı illerde farklı çalışma grupları ile yapılabilir.

Akademik erteleme davranışı, okula ilişkin tutum ve düşünme ihtiyacı ile ilgili ülkemizde çokkültürlü çalışmaların yapılması alanyazına büyük katkı sağlayacaktır.

Akademik erteleme davranışı, okula ilişkin tutum ve düşünme ihtiyacı ile ilgili boylamsal, nitel çalışma gibi farklı araştırma türlerinde çalışma yapılması söz konusu kavramlara teorik ve pratik katkı sağlayacaktır.

Düşünme ihtiyacı ile ilgili grup rehberliği programlarının hazırlanması faydalı olacaktır.

Düşünme ihtiyacı ile ilgili araştırma yapılırken düşünme ihtiyacı yerine biliş ihtiyacı kavramı kullanılabilir.

Türkiye kültüründe hazırlanmış, düşünme ihtiyacını ölçen yeni bir veri toplama aracı hazırlanabilir.

Akademik erteleme, okula ilişkin tutum ve düşünme ihtiyacı ile ilgili disiplinlerarası çalışmaların yapılması, farklı bakış açıları sunacaktır.

Akademik erteleme davranışı ile okula ilişkin tutum arasında farklı aracı rollerin etkisi araştırabilir.



## KAYNAKÇA

- Adıgüzel, A. (2012). Okula ilişkin tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(40): 30–45.
- Adıgüzel, A. ve Culha, A. (2016). Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin öğrencilerin okula yönelik tutumlarına etkisi. *Electronic Journal of Education Sciences*, 5(9), 42-52.
- Adıgüzel, A., ve Karadaş, H. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin okula ilişkin tutumlarının devamsızlık ve okul başarıları arasındaki ilişki. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (1),49-66.
- Açıkgöz, T. (2017). *Ortaokul öğrencilerinde akran zorbalığı ile okula karşı tutum. (Kartepi ilçesi örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Aitken M. E. (1982). *A personality profile of the college student procrastinator*. Un published doctoral dissertation, University of Pittsburgh.
- Akbaý, S. E. (2009). *Cinsiyete göre üniversite öğrencilerinde akademik erteleme davranışı: Akademik güdülenme, akademik öz-yeterlik ve akademik yüklenme stillerinin rolü*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Akdemir, T. N. (2013). *İlköğretim öğrencilerinin facebook tutumları ile akademik erteleme davranışları ve akademik başarıları arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Akkaya, E. (2007). *Academic procrastination amon gfaculty of education students: The role of gender, age, academic achievement, perfectionism and depression*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ak, L., ve Sayıl, M. (2006). Yatılı, taşınmalı ve normal eğitim yapılan ilköğretim okulu öğrencilerinin davranış-uyum sorunları, okullarına ilişkin tutum, algıladıkları sosyal destek ve okul başarıları arasındaki ilişkiler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 6(2), 271-300.
- Aksoy, N.Ö. ve Başaran, H. (2019). Üstün ve özel yetenekli öğrencilerin okula karşı tutumlarının incelenmesi Balıkesir Örneği. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*,6(4), 590-604.
- Albayrak, E., Yazıcı, H., & Reisoğlu, S. (2016). Üniversite öğrencilerinde kişilik özellikleri, akademik öz-yeterlik, akademik kontrol odağı ve akademik erteleme . *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , (38), 90-102.

- Akyol, H. (2018). *Lise öğrencilerinin akademik erteleme davranışı ile benlik saygıları ve durumluluk sürekli kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Alıcı, D. (2013). Okula yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 38(168), 318-331
- Altınsoy, F. ve Karakaya-Özyer, K. (2018). Liseli ergenlerde okula aidiyet duygusu: Umutsuzluk ve yalnızlık ile ilişkileri. *Elementary Education Online*, 17(3), 1751-1764.
- Altmann, T. (2008). Attitude: A concept analysis. *Nursing Forum*, 43(3), 144-50. doi:10.1111/j.1744-6198.2008.00106.x
- Altuntaş, S., & Sezer, Ö. (2017). Ortaokul öğrencilerinin okula bağlanmalarının incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1) 83-97. doi:10.17679/inuefd.295722
- Amabile, T. M., Hill, K. G., Hennessey, B. A., & Tighe, E. M. (1994). The work Preference inventory: Assessing intrinsic and extrinsic motivational orientations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66(5), 950-967. doi:10.1037/0022-3514.66.5.950
- Arens, K. K., & Niepel, C. (2018). School attitude and perceived teacher acceptance: Developmental trajectories, temporal relations, and gender differences. *British Journal of Educational Psychology*, 1-18. doi:10.1111/bjep.12252
- Argon, T., ve İsmetoğlu, M. (2016). Öğrencilerin lise yaşam kalitesi algıları ile okula bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(özel sayı), 238-249.
- Argon, T., ve Yılmaz, D. Ç. (2016). Lise öğrencilerinin akran ilişkileri algıları ile okula ilişkin tutumları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(özel sayı), 250-258.
- Arkonaç, S. A. (2001). *Sosyal Psikoloji. (Genişletirilmiş 2. Baskı)*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Arpacı, D. (2015). *An Investigation on the relationship between prospective teachers' early teacher identity and their need for cognition*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep
- Atik, G. ve Yerim -Güneri, O. (2016). Ortaokul öğrencileri için okul iklimi ölçeği: Türkçe formu'nun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 15(1), 91-103. doi: 10.17051/io.2016.42123
- Aydoğan, D. (2008). *Akademik erteleme davranışlarının benlik saygısı, durumluluk kaygı ve öz-yeterlik ile açıklanabilirliği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

- Aydoğan, D. ve Özbay, Y. (2012). Akademik erteleme davranışının benlik saygısı, durumluluk kaygı, öz-yeterlik açısından açıklanabilirliğinin incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2 (3), 1-9
- Balkıs, M. (2006).*Öğretmen adaylarının davranışlarındaki erteleme eğilimlerinin düşünme ve karar verme tarzları ile ilişkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir
- Balkıs, M. (2013). Akademik erteleme eğilimi ve öğrencilerin tükenmişlik duygularındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 68-78.
- Balkıs, M., ve Duru, E. (2010) Akademik erteleme eğilimi, akademik başarı ilişkisinde genel ve performans benlik saygısının rolü. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 159-170.
- Balkıs, M., Duru, E., Buluş, M. ve Duru, S. (2006). Üniversite öğrencilerinde akademik erteleme eğiliminin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*,7(2), 57-73.
- Balkıs, M., ve Arslan, G.(2016). Okul tutum değerlendirme ölçeğinin psikometrik özellikleri: Güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 1-16.doi:10.12780/uusbd.00234
- Başaran, S. T., ve Yıldırım, K. (2017). Anne ve babaların okul anılarının çocuklarının okula karşı tutum ve akademik başarılarına etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*,18(2), 331-351.
- Bakır- Ayğar, B. & Kaya, A. (2017). Ortaokul öğrencilerinin okul aidiyet duygusu ile okul temelli yalnızlık arasındaki ilişkide okul ikliminin aracılık rolü. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(1),14-27. doi.10.19160/5000201389
- Baltacı, A. (2017). Erteleme davranışı eğilimi ve beş faktörlü kişilik özellikleri arasındaki ilişkiler:Okul yöneticileri üzerine bir araştırma. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi* ,3(1), 56-80.
- Bayar, Y., ve Uçanok, Z. (2012). Okul Sosyal iklimi ile geleneksel ve sanal zorbalık arasındaki ilişkiler: Genellenmiş akran algısının aracı rolü. *Türk Psikoloji Dergisi*, 27(70), 101-114.
- Berberoğlu, G. ve Balcı, A. (1994). *Okula yönelik tutum boyutlarının belli değişkenlere göre incelenmesi*, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi I. Eğitim Fakültesi Kongre Kitabı, 611-622, Adana.
- Berber Çelik, Ç. (2014). *Akademik ertelemenin bazı psiko-sosyal değişkenlere göre açıklanması ve gerçeklik terapisine dayalı akademik erteleme ile başa çıkma eğitim programının etkililiğinin sınanması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Berber-Çelik, Ç. ve Odacı, H. (2015). Akademik erteleme davranışının bazı kişisel ve psikolojik değişkenlere göre açıklanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(3), 31-47.
- Beck, B. L., Koons, S. R., & Milgrim, D. L. (2000). Correlates and consequences of behavioral procrastination: The effects of academic procrastination, self-

- consciousness, self-esteem and self-handicapping. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15(5), 3-13.
- Berzonsky, M. D., & Sullivan, C. (1992). Social-cognitive aspects of identity style: Need for cognition, experiential openness, and introspection. *Journal of Adolescent Research*, 7, 140-155. doi: 10.1177/074355489272002
- Beswick, G., Rothblum, E. D., & Mann, L. (1988). Psychological antecedents of student procrastination. *Australian Psychologist*, 23(2), 207-217. doi:10.1080/00050068808255605
- Binder, K. (2000). *The effect of an academic procrastination treatment on student procrastination and subjective well-being*. Unpublished master's thesis, Carleton University, Canada
- Bloom, B. (1995). İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme (2. Baskı).D.A. Özçelik.(Çev.). Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Blunt, A.,& Pschyl, T. A. (2000). Task aversiveness and procrastination: A multidimensional approach to task aversiveness across stages of personal projects. *Personality and Individual Differences*. 28, 153-167.
- Bozan-Işık, G. (2019). *Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin psikolojik dayanıklılığının ve akademik erteleme düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Bridges, K. R.,& Roig, M. (1997). Academic procrastination and irrational thinking: A reexamination with context controlled. *Personality and Individual Differences*, 22(6),941-944. doi: 10.1016/S0191-8869(96)00273-5
- Bruinsma, J.,& Crutzen, R. (2018). A longitudinal study on the stability of the need for cognition. *Personality and Individual Differences*, 127, 151-161. doi:10.1016/j.paid.2018.02.001
- Bulut, R., ve Ocak, G . (2017). Öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışlarını etkileyen etmenler. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8 (2), 75-90.
- Burka, J.B., & Yuen, L.M. (2008). *Procrastination: Why you do it, what to do about now*. Cambridge: Da Capo Press.
- Cacioppo, J. T.,& Petty, R. E. (1982). The need for cognition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42(1): 116- 131
- Cacioppo, J. T., Petty, R. E., Feinstein, J. A. & Jarvis, B. G. (1996). Dispositional differences in cognitive motivation: The life and times of individuals varying in need for cognition. *Psychological Bulletin*, 119(2): 197-253.
- Can, S. (2018). *Ergenlerin akademik erteleme davranışları, internet bağımlılıkları ve temel psikolojik ihtiyaçları: Bir model önermesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Chow, H. P. H. (2011). Procrastination among undergraduate students: Effects of emotional intelligence, school life, self-evaluation, and self- efficacy. *Alberta Journal of Educational Research*, 57(2), 234-240.
- Candeias, A.A., Rebelo, N., & Oliveira, M. (2010). *Student's attitudes toward learning and school- study of exploratory models about the effects of*

*socio-demographics and personal attributes*. Proceedings of the London International Conference on Education [CD-ROM], Retrieved from on 12 Nowember 2018 <http://www.projectored.uevora.pt/documentos/LICE.pdf>

- Catalano, R. F., Haggerty, K. P., Oesterle, S., Fleming, C. B., & Hawkins, J. D. (2009). The importance of bonding to school for healthy development: Findings from the social development research group. *Journal of School Health*, 74(7), 252-261. doi: 10.1111/j.1746-1561.2004.tb08281.x
- Cazan, A.M., & Indreica, S.E. (2014). Need for cognition and approaches to learning among university students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 127, 134-138.
- Cenkseven, F. & Akar-Vural, R. (2006). Ergenlerin düşünme gereksinim ve cinsiyetlerine göre problem çözme becerilerinin karşılaştırılması. *Eğitim Araştırmaları, Güz: 25. 3-10*
- Cenkseven-Önder, F., Yalnızca-Yıldırım, S. ve Arslan, A. (2018). Lise öğrencilerinde psikolojik dayanıklılığın akademik erteleme üzerindeki rolü. *Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(57), 380-387
- Cheng, S.T., & Chan, A.C.M. (2003). The development of a brief measure of school attitude. *Educational and Psychological Measurement*, 63(6), 1060-1070. <http://dx.doi.org/10.1177/0013164403251334>
- Chu, A. H. C., & Choi, J. N. (2005). Rethinking procrastination: Positive effects of "active" procrastination behavior on attitudes and performance. *The Journal of Social Psychology*, 145, 245-264.
- Clayton, E., T. (2000). Psychological self-help (chap. 4) Retrieved February 10, 2018, from <https://www.psychologicalselfhelp.org/Chapter4.pdf>
- Cohen, A. R., Stotland, E. & Wolfe, D. M. (1955). An experimental investigation of need for cognition. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 51, 291-294
- Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111(1), 180-213.
- Coutinho, S.A. (2006). The relationship between the need for cognition, metacognition, and intellectual task performance. *Educational research and reviews*, 1(5), 162-164.
- Curşeu, P. L. (2011). Need for cognition and active information search in small student groups. *Learning and Individual Differences*, 21(4), 415-418. doi:10.1016/j.lindif.2011.02.005
- Cüceloğlu, D. (2018). *İnsan ve davranışı psikolojinin temel kavramları* .(36.Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çakar Savi, F. (2011). School attachment and quality of life in children and adolescents of elementary school in Turkey. *Educational Research*, 1 (9), 1465-1471

- Çakıcı, D. Ç. (2003). *Lise ve üniversite öğrencilerinde genel erteleme ve akademikerteleme davranışının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çelikkaleli, Ö. ve Akbay, S. E. (2013). Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışı, genel yetkinlik inancı ve sorumluluklarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 237-254
- Çelikoğlu, M., ve Seçer, Z. (2018). Öğretmen adaylarının akademik işlerin ertelenmesi sorununa yönelik çözüm önerileri. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7 (4), 11-29.
- Cerit, H. (2019). *Lise öğrencilerinin stresle başa çıkma tarzlarıyla akademik erteleme ve genel erteleme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çetin, N. (2016). *Lise öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eskişehir.
- Çetin, İ. (2017). Anadolu imam hatip liselerinde öğrenim gören öğrencilerin okula ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenlerle açısından incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Çetin, N., ve Ceyhan, E. (2018). Lise öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının sürekli kaygı, akılcı olmayan inanç, öz düzenleme ve akademik başarı ile ilişkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 460-479. doi. 10.16986/HUJE.2017028261
- Çetinkaya, B., Gülaçtı, F. ve Çifçi, Z. (2019). Lise öğrencilerinin okula ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(20), 1-4.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., ve Büyüköztürk, Ş. (2018). Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları. Pegem Atıf İndeksi, 001-414.
- Day, E. A., Espejo, J., Kowollik, V., Boatman, P. R. & McEntire, L. E. (2007). Modeling the link between need for cognition and the acquisition of a complex skill. *Personality and Individual Differences*, 42, 201-212.
- Demirci, S. (1998). *Düşünme ihtiyacı ölçeği psikometrik özellikleri: Düşünme ihtiyacı, kontrol odağı inancı ve öğrenilmiş güçlülük ilişkilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demir, N. Ö., Baran, A. G., ve Ulusoy, D. (2005). Türkiye’de ergenlerin arkadaş-akran grupları ile ilişkileri ve sapmış davranışlar: Ankara örnekleme. *Bilgi*, (32), 83-108.
- Demirtaş-Madran, H. A. (2012). Cinsiyet, cinsiyet rolü yönelimi ve düşünme ihtiyacı. *Türk Psikoloji Yazıları*. 15(29): 1-10.
- Demirtaş-Madran, H.A. (2018). *Tutum, Tutum Değişimi ve İkna- Temel Kavram, Kuram ve Araştırmalar*. (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.

- Demir, O., Kaya, H. İ., ve Metin, M. (2012). An Investigation of High School Students' School Quality of Life Perceptions as an Element of School Culture. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(4), 9-28. doi:10.14527/C2S4M2
- Demir, F. ve Kösterelioğlu, İ. (2015). Öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimlerinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(39), 595-603
- Demir, Ö. (2017). Erteleme eğilimi ve baş etme yolları araştırmaları bulgularının dini erteleme açısından yorumlanması. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(24), 747-780.
- Demir-Güdül, M. (2015). *Üniversite öğrencilerinin akademik motivasyon profillerinin psikolojik ihtiyaç doyumu, akademik erteleme ve yaşam doyumu ile ilişkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Dewey, J. (2017). *Okul ve toplum*. (5.Baskı). H.A. Başman (Çev.). Ankara: Pegem Akademi.
- Dokumacı, Ö. (2018). *Ergenlerin medya ve teknoloji kullanımı ile akademik erteleme davranışı ve başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Dryden, W. (2000). *Ertelemek Yaşamı Kaçırmaktır*. (1.Baskı). G.Günay (Çev.). İstanbul: Rota Yayın.
- Duman, S. (2018). *Obsesif inanışlar ile akademik erteleme eğilimi ve stresle başa çıkma tarzları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Durmaz, M., Hüseyinli, T., ve Güçlü, C. (2016). Zaman yönetimi becerileri ile akademik başarı arasındaki ilişki. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5(7), 2291-2303. doi: 10.22466/acusbd.356843
- Ekinci, E. (2011). *Ortaöğretim öğrencilerinin akademik özyeterlik düzeyleri ve akademik erteleme davranışlarının öğrenilmiş çaresizlik düzeylerini yordama gücü*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü. Tokat
- Ekşi, H., ve Dilmaç, B. (2010). Üniversite öğrencilerinin genel erteleme, karar vermeyi erteleme ve akademik erteleme düzeylerinin sürekli kaygı açısından incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23 (2), 433-450.
- Eerde, V, W. (2003). *Procrastination at work and time management training*. *The Journal of Psychology*, 137 (5), 421-434.
- Erden, M. (2011). *Eğitim Bilimlerine Giriş*. (6.Baskı). İstanbul : Arkadaş Yayınları
- Ermiş, E. N. (2018). *Sosyal biliş ve düşünme ihtiyacı kavramlarının üst bilişsel farkındalığı yordayıcı etkilerinin gelişimsel olarak incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.



- Ersoy, E. (2009) Cinsiyet kültürü içerisinde kadın ve erkek kimliği Malatya Örneği. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(2), 209–30.
- Farran, B. (2004). *Predictors of Academic Procrastination in College Students*. Unpublished doctoral dissertation. Fordham University. ABD.
- Ferrari, J. R. (1991). Compulsive procrastination: Some self-reported characteristics. *Psychological Reports*, 68(2), 455-458
- Ferrari, J. (1992). Procrastination in the workplace: Attributions for failure among individuals with similar behavioral tendencies. *Personality and Individual Differences*, 13(3), 315-319. doi:10.1016/0191-8869(92)90108-2
- Ferrari, J.R., & Emmons, R.A. (1995). Procrastination as revenge: Do people report using delays as a strategy for vengeance? *Personality and Individual Differences*, 17, 539-544.
- Ferrari, J. R., Johnson, J. L., & McCown, W. G. (1995). *Procrastination and task avoidance: Theory, research and treatment*. New York: Plenum.
- Ferrari, J. R., Keane, S. M., Wolfe, R. N., & Beck, B. L. (1998). The antecedents and consequences of academic excuse-making: Examining individual differences in procrastination. *Research in Higher Education*, 39(2), 199-215.
- Ferrari, J.R., & Beck, B. (1998). "Affective responses before and after fraudulent excuses by academic procrastinators". *Education*, 118, 529-537
- Ferrari, J.R., O'Callaghan, J. and Newbegin, I. (2005). Prevalence of procrastination in the United States, United Kingdom, and Australia: Arousal and avoidance delays among adults. *North American Journal of Psychology*, 7, 1-6.
- Fleischhauer, M., Enge, S., Brocke, B., Ullrich, J., Strobel, A., & Strobel, A. (2010). Same or different? Clarifying the relationship of need for cognition to personality and intelligence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 36, 82-96
- Flett, G. L., Blankstein, K. R., Hewitt, P. L., & Koledin, S. (1992). Components of perfectionism and procrastination in college students. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 20(2), 85-
- Fortier, A., & Burkell, J. (2015). Influence of need for cognition and need for cognitive closure on three information behavior orientations. *Proceedings of the American Society for Information Science and Technology banner*, 51(1), 1-8
- Fritzsche, B. A., Young, B. R. and Hickson, K. C. (2003). Individual differences in academic procrastination tendency and writing success. *Personality and Individual Differences*, 35, 1549–1557.
- Furnham, A., & Thorne, J. D. (2013). Need for cognition: Its dimensionality and personality and intelligence correlates. *Journal of Individual Differences*, 34, 230-240
- Garda, B., ve Temizel, M. (2016). Bilgi çağında eğitim. *Selçuk Üniversitesi Sosyal ve Teknik Araştırmalar Dergisi*, 23-43.



- Gençdoğan, B. (2001). Üniversite öğrencilerinin düşünme ihtiyaçlarının bazı değişkenler açısından. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 25, 227-234
- Gibli, E. (1979). The effect of the T-Group on the Self-Image: Attitude towards school and school attendance of pupils. *Studies in Education* , 53-66. <https://www.jstor.org/stable/23392523>
- Grass, J., Strobel, A. ve Strobel, A., (2017). Cognitive investments in academic Success: The role of need for cognition at university. *Frontiers in Psychology*, 8, 1- 9.doi.10.3389/fpsyg.2017.00790
- Gök, M. (2015). Bişkek şehrindeki 9. 10. ve 11. sınıf öğrencilerinin akademik başarısını etkileyen bazı faktörlerin analizi. *Manas Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 75-89
- Güçlü, N. (2001). *Zaman yönetimi.Kuramı ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*,25, 87-106
- Gülep, P. Z.(2017). *Lise öğrencilerinin üstbilişlerinde boyun eğici davranışların ve akademik erteleme incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gülebağlan, C. (2003). *Öğretmenlerin işleri son ana erteleme eğilimlerinin, mesleki yeterlilik algıları, mesleki deneyimleri ve branşları bakımından karşılaştırılmasına yönelik bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gülgöz, S., & Sadowski, C. J. (1995). Düşünme ihtiyacı ölçeğinin Türkçe uyarlaması ve öğrenci başarı göstergeleri ile korelasyonu, *Türk Psikoloji Dergisi*, 10(35), 15-24.
- Gülcemal, E. (2019). *Okula yönelik tutum ve okul algısının öğrencilerin okula kıırma davranışı ile ilişkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gün, M. (2018). *Meslek lisesinde öğrenim gören kız öğrencilerin okula yönelik tutumları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Mersin.
- Gür, S., Bakırcı, Ö., Karabaş, B., Bayoğlu, F. ve Atli, A . (2018). Üniversite öğrencilerinin sosyal medya bağımlılığının akademik erteleme davranışları üzerindeki etkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi* , 5 (10) , 68-77 .doi:10.29129/inujse.466534
- Gürkan, A. C., Yıldız, M., Dinç, A., ve Çalışkan, G. (2018). Spor yapan ve spor yapmayan üniversite öğrencilerinin akademik erteleme düzeylerinin karşılaştırılması. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi* ,(84), 128-137.
- Gürültü, E. (2016). *Lise öğrencilerinin sosyal medya bağımlılıkları ve akademik erteleme davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Gözgü, F. ve Mutioğlu,H. (2012).Toplumun değişen yüzü: Bilgi toplumu ve bilişim kültürü. *Batman University Journal of Life Sciences*,1(1),465-476

- Hadfield, M., & Ainscow, M. (2018). Inside a self-improving school system: collaboration, competition and transition. *Journal of Educational Change*, 19(4), 441-462.
- Haugtvedt, C. P., & Petty, R. E. (1992). Personality and persuasion: Need for cognition moderates the persistence and resistance of attitude changes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63(2), 308-319. doi:10.1037/0022-3514.63.2.308
- Haycock, L. A. (1993). *The cognitive mediation of procrastination. An investigation of the relationship between procrastination and self-efficacy beliefs*. Unpublished doctoral dissertation, University of Minnesota, Twin Cities.
- Haycock, L.A., McCarthy, P., & Skay, C.L. (1998). Procrastination in college students: The role of self-efficacy and anxiety. *Journal of Counseling and Development*, 76, 317-325. doi:10.1002/j.1556-6676.1998.tb02548.x
- Hayes, A. F. (2009). Beyond Baron and Kenny: Statistical mediation analysis in the new millennium. *Communication Monographs*, 76(4), 408-420. doi:10.1080/03637750903310360
- Hill, M.B., Hill, D.A., Chabot, A.E., & Barral, J.F. (1978). A survey of college faculty and student procrastination. *College Student Journal*, 12(3), 256-262
- Hill, B.D., Foster, J.D., Elliott, E.M., Shelton, J.T., McCain, J., & Gouvier, D. (2013). Need for cognition is related to higher general intelligence, Fluid intelligence, and crystallized intelligence, but not working memory. *Journal of Research in Personality*, 47(1), 22-25. doi:10.1016/j.jrp.2012.11.001
- Holfve-Sabel, M. (2006). A comparison of student attitudes towards school, teachers and peers in Swedish comprehensive schools now and 35 years ago. *Educational Research*, 48(1), 55-75. doi:10.1080/00131880500498446
- Hussain, I. & Sultan, S. (2010). Analysis of procrastination among university students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 1897-1904. doi:10.1016/j.sbspro.2010.07.385
- Illich, I. (2018). *Okulsuz Toplum*. (45. Baskı). M. Özey. (Çev.). İstanbul: Şule Yayıncılık.
- Kağan, M. (2009). Üniversite öğrencilerinde akademik erteleme davranışını açıklayan değişkenlerin belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(2), 113-128.
- Kağan, M. (2010). *Akılcı duygusal davranışsal yaklaşıma dayalı akademik erteleme davranışını önleme programının etkililiğinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kağıtçıbaşı, Ç., ve Cemalciler, Z. (2017). *Dünden Bugüne İnsan ve İnsanlar Sosyal Psikolojiye Giriş*. (20. Baskı). İstanbul: Evrim Yayıncılık.
- Kalaycı, H., & Özdemir, M. (2013). Lise öğrencilerinin okul yaşamının niteliğine ilişkin algılarının okul bağlılıkları üzerine etkisi. *GEFAD*, 33(2), 293-315.

- Kalkan, A. (2011). Kişisel tutum, öznel norm ve algılanan davranış kontrolünün girişimcilik niyeti üzerindeki etkisi: Üniversite öğrencileri üzerine bir uygulama . *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* ,(14), 189-206.
- Kandemir, M. (2010). *Akademik ertelemeyi açıklayıcı bir model*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kandemir, M. (2014). Reasons of academic procrastination: Self-regulation, academic self-efficacy, life satisfaction and demographics variables. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 152, 188-193
- Kandemir, H. (2017). Eğitimde toplam kalite yaklaşımının akademik erteleme ile ilişkisi: Çocuk gelişimi ön lisans öğrencileri üzerinde bir araştırma . *İş ve Hayat*, 206-215. doi: 10.13140/RG.2.2.26275.55842.
- Kandemir, M., Palancı, M., İlhan, T., ve Avcı, M. (2017). Sınıf tekrarı yapan öğrencilerin akademik erteleme nedenleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 285-302. doi:10.17556/erziefd.334989.
- Kanten, P.,& Kanten, S. (2015). The antecedents of procrastination behavior: personality characteristics, self-esteem and self-efficacy. *Global Research Business Congress (GBRC)*, 2, 331–341.
- Kara, Ö. (2019). *Lise öğrencilerinin serbest zaman egzersize katılım düzeyleri ile akademik erteleme düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kara, A. (2010). Öğrenmeye ilişkin tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* ,9(32), 49-62.
- Karakalle, S.(2012). Üst bilişsel farkındalık, zekâ, problem çözme algısı ve düşünme ihtiyacı arasındaki bağlantılar. *Eğitim ve Bilim*, 164(37) : 243.
- Karasar, N.(2018). *Bilimsel araştırma yöntemi* (33. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları
- Kaya, S. Ö. (2019). Birey merkezli terapiye dayalı bir psiko-eğitim programı akademik erteleme davranışı üzerinde ne kadar etkili ? Bir değerlendirme çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 9(53), 261-295
- Kaya, A ve Sezgin, M . (2017). Ortaokul öğrencilerinin mutluluklarının eğitim stresi ve okul yaşam kalitesi tarafından yordanması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (41), 245-264. doi: 10.21764/efd.42917
- Keller, J. (2001). *Attitude is Everything*. Retrieved from <https://www.academia.edu/31391117/Attitude-is-Everything-Jeff-Keller-pdf.pdf>
- Khan, M. J., Arif, H., Noor, S. S.,& Muneer, S. (2014). Academic procrastination among male and female university and college students. *FWU Journal of Social Sciences*, 8(2), 65–70.
- Klassen, R. M., Ang, R. P., Chong, W. H., Krawchuk, L. L., Huan, V. S., Wong, I. Y. F., & Yeo, L. S. (2009). A cross-cultural study of adolescent procrastination. *Journal of Research on Adolescence*, 19, 799–811. doi:org/10.1111/j.1532-7795.2009.00620.x
- Klassen, R. M. and Kuzucu, E. (2009). Academic procrastination and motivation of adolescents in Turkey. *Educational Psychology*, 29(1), 69-81.

- Kınık, Ö. (2015). *Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışları ile fonksiyonel olmayan tutumlar, depresyon düzeyleri ve benlik-saygıları arasındaki ilişki*, Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Kızılkaya Cumaoglu, G., ve Diker Çoşkun, Y. (2012). Öğretmenlerin akademik erteleme davranışı ile teknoloji kullanım durumları arasındaki ilişki. *Turkish Studies- International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(4), 2237-2247.
- Kiraz, Z. (2015). Okul Örgütü ve Yönetimi. A. Ç. Sağlam ,(Ed.), *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi İçinde* (s. 137-161).(2.Baskı). Ankara: Maya Akademi.
- Knobloch-Westerwick, S., & Keplinger, C. (2008). Murder for pleasure: Impacts of plot complexity and need for cognition on mystery enjoyment. *Journal of Media Psychology: Theories, Methods, and Applications*, 20(3), 117-128. doi:10.1027/1864-1105.20.3.117
- Knaus, W. J. (1998). *Do it now! Break the procrastination habit*. New York: JohnWiley and Sons, Inc.
- Knaus, W. J. (2002). *The procrastination workbook*. Oakland: New Harbinger Pub.
- Köse, N. (2015). Ergenlerde akran ilişkilerinin mutluluk düzeyine etkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2 (4), 1-6.
- Kpolovie, P.J., Joe, A.I., & Okoto, T. (2014). Academic achievement prediction: Role of interest in learning and attitude towards school. *International Journal of Humanities Social Sciences and Education (IJHSSE)*, 1(11), 73-100.
- Kumral, T., Paksoy, M., ve Bozkurt, S. (2018). Kontrol odağı ve işyeri prokrastinasyonu arasındaki ilişkinin incelenmesi: Tekstil sektöründe bir araştırma. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi* ,33(2), 499-515.doi:10.24988/deuiibf.2018332757
- Kutluay Çelik, B. (2014). *Ortaokul öğrencileri üzerinde sosyal-duygusal öğrenme becerileri ve okula karşı tutum arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- İlhan-Tunç, A. (2009). Kız çocuklarının okula gitmeme nedenleri Van ili örneği. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*. 6(1), 237-269.
- İlhan, M. (2015). Öğrencilerin sınıf değerlendirme atmosferine ilişkin algılarının okula yönelik tutumları üzerindeki yordayıcı rolü. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(1), 111-128
- Lay, C. H. (1986). At last, my research article on procrastination. *Journal of Research in Personality*, 20, 474-495.
- Lay, C. H. (1992). Trait procrastination and the perception of person-task characteristics. *Journal of Social Behavior & Personality*, 7(3), 483-494.
- Lay, C. H., & Schouwenburg, H. C. (1993). Trait procrastination, time management, and academic behavior. *Journal of Social Behavior & Personality*. 8(4), 647-662.

- Lay, C., & Silverman, S. (1996). Trait procrastination, anxiety, and dilatory behavior. *Personality and Individual Differences*, 21(1), 61-67
- Lay, C. H. & Brokenshire, R. (1997). Conscientiousness, procrastination, and person-task characteristics in job searching by unemployed adults. *Current Psychology*, 16, 83-96
- Lassiter, G. D., Briggs, M. A., & Slaw, R. D. (1991). Need for cognition, causal processing, and memory for behavior. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 17, 694-69.
- Levin, I. P., Huneke, M. E., & Jasper, J. D. (2000). Information processing at successive stages of decision making: Need for cognition and inclusion-exclusion effects. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 82, 171-193.
- Levy, Y., & Ramim, M. M. (2012). A study of online exams procrastination using data analytics techniques. *Interdisciplinary Journal of E-Learning and Learning Objects*, 8, 97-113
- Libbey, H.P. (2004). Measuring student relationship to school: Attachment, bonding, connectedness and engagement. *Journal of School Health*, 7, 274-283
- Marks, G. (1998). Attitudes to school life: *Their influences and their effects on achievement and leaving school*. LSAY Research Reports. Longitudinal surveys of Australian youth research report, n.5. Retrieved from [http://research.acer.edu.au/lsay\\_research/62](http://research.acer.edu.au/lsay_research/62)
- McCoach, D.B. (2000, April). *A validation study of the attitude assessment survey*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED441848.pdf>
- McCoach, D. B. (2002). A validation study of the school attitude assessment survey. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 35(2), 66-77.
- McCoach, D.B., & Siegle, D. (2003). The school attitude assessment survey—revised: A new instrument to identify academically able students who underachieve. *Educational and Psychological Measurement*, 63(3), 414-429. doi:10.1177/0013164403063003005
- McCown, W. and Roberts, R. (1994). A study of academic and work-related dysfunctioning relevant to college version of an indirect measure of impulsive behavior. *Integra Technical Paper*, 28-94.
- McCown, W., Petzel, T. and Rupert, P. (1987). An experimental study of some hypothesized behaviors and personality variables of college student procrastinators. *Personality and Individual Differences*, 8, 781-786. doi:org/10.1016/0191-8869(87)90130-9.
- Metin, B., Peeters, M. C., & Taris, W.T. (2018). Correlates of procrastination and performance at work: The role of having " Good Fit ". *Journal of Prevention & Intervention Community*, 46(3), 228-244.
- Milgram, N. A., Marshevsky, S. & Sadeh, C. (1995). Correlates of academic procrastination: Discomfort, task aversiveness, and task capability. *The*

- Journal of Psychology*, 129(2), 145-155. doi: 10.1080/00223980.1995.9914954
- Milgram, N., Mey-Tal, G. and Levison, Y. (1998). Procrastination, generalized or specific, in college students and their parents. *Personality and Individual Differences*, 23, 1-20. doi: 10.1016/S0191-8869(98)00044-0
- Milgram, N. N., & Tenne, R. (2000). Personality correlates of decisional and taskavoidant procrastination. *European Journal of Personality*, 14, 141-156. doi:10.1002/(SICI)1099-0984(200003/04)14:2<141::AID-PER369>3.0.CO;2-V
- Moè, A., Pazzaglia, F., Tressoldi, P., & Toso, C. (2009). Attitude Towards School, Motivation, Emotions and Academic Achievement. J. E. Larson, *Educational Psychology: Cognition and Learning, Individual Differences and Motivation* içinde (s. 259-274). New York: Nova Science Publishers.
- Morrell, P. D. & Lederman, N. G. (1998). Students' attitudes toward school and classroom science: Are they independent phenomena? *School Science & Mathematics*, 98(2), 76-84
- Mostafa, A. A. (2018). Academic procrastination, self-efficacy beliefs and academic achievement among middle school first year students with learning disabilities *International Journal of Psycho-Educational Sciences* ,7(2), 87-93.
- Mouton, S. G., Hawkins, J., McPherson, R. H., & Copley, J. (1996). School attachment: Perspectives of low-attached high school students. *Educational Psychology* ,16(3), 297-304. doi.10.1080/0144341960160306
- Nair, K. U., & Ramnarayan, S. (2000). Individual differences in need for cognition and complex problem solving. *Journal of Research in Personality*, 34(3), 305-328.
- Nergiz, S., (2018). *Spor yapan ve yapmayan lise öğrencilerinin olumlu sosyal ve saldırgan davranışları ile okula yönelik tutumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Antalya
- Nguyen, B., Steel, P., & Ferrari, J. R. (2013). Procrastination's impact in the workplace and the workplace's impact on procrastination. *International Journal of Selection and Assessment*, 21, 388–399. doi: 10.1111/ijsa.12048
- Nurlu, M. (2019). *Üniversite öğrencilerinde akademik erteleme davranışının yordanmasına ilişkin bir çalışma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Ünivesitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Ocak, G. ve Bulut, R. (2015). Akademik erteleme davranışı ölçeği: Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 1 (2), 709-726
- Odacı, H. ve Berber Çelik, Ç. (2012). Üniversite öğrencilerinin problemleri internet kullanımlarının akademik öz-yeterlik, akademik erteleme ve yeme tutumları ile ilişkisi. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 7(1), 389-403.

- Onwuegbuzie, A. J. (2004). Academic procrastination and statistics anxiety. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29(1), 3-19.doi:10.1080/0260293042000160384
- Omemu, F. (2018). School climate and student academic achievement in Edo state public secondary schools. *International Journal of Scientific Research in Education* ,11(2), 175-186. Retrieved from <http://www.ijre.com>.
- Oran, S. (2016). Anadolu lisesi öğrencilerinde akademik erteleme davranışının incelenmesi.Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi, Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Mersin.
- Osberg, T. (1987).The convergent and discriminant validity of Need for Cognition Scale.*Journal of Personality Assessment*, 51, 441-450
- Owens, A.M., & Newbegin, I. (2000). Academic procrastination of adolescents in English and mathematics: Gender and personality variations. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15, 111-124
- Özbaş, M. (2010). İlköğretim okullarında öğrenci devamsızlığının nedenleri. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 32-44.
- Özdemir, Y. (2015). Ortaokul Öğrencilerinde Okul Tükenmişliği: Ödev, Okula Bağlılık ve Akademik Motivasyonun Rolü. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi* ,6(1), 27-35.
- Özdemir, M. (2017). Sosyal adalet liderliği, okula yönelik tutum ve okul bağlılığı arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim* ,42(191), 267-281.doi: 10.15390/EB.2017.6281
- Özer, A. ve Altun, E. (2011). Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme nedenleri.*Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 45-72.
- Öztürk, Ö., ve Kalyoncu, N. (2018). İlköğretim altıncı sınıf müzik dersinde kullanılan "tam öğrenme modeli" nin öğrencilerin tutum ve başarılarına etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*,6(1),1-25.
- Pala, A., Akyıldız, M., ve Bağcı, C. (2011). Academic procrastination behaviour of pre-service teachers' of Celal Bayar University. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 29, 1418-1425.doi:10.1016/j.sbspro.2011.11.381
- Parlar, H. (2014). *Tüm Yönleri İle Okul Geliştirme Kuram, Yaklaşım ve Uygulama*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Petty, R. E., Briñol, P., Loersch, C., & McCaslin, M. J. (2009).The need for cognition.In M. R. Leary & R. H. Hoyle, (Ed.), *Handbook of individual differences in social behavior* içinde(318-329). New York: Guilford Press.
- Polat, R. (2008). *Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin bazı sosyo-demografik özellikleri ve düşünme ihtiyacına göre problem çözme becerilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana
- Pişkin, B. (2005). Öğrencilerin okula yönelik tutumlarını etkileyen etmenler. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kocaeli

- Radmard, S. ve Beltekin, N. (2017). İşçileşme(me)k ya da okumak : İşçi çocukların eğitimsel durumlarına ilişkin bir çözümleme. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(12), 125-137.
- Ratsameemonthon, L. (2015). Understanding and managing procrastination among Thai college students. *Hatyai Journal*, 13(1), 75-83
- Rothblum, E. D., Solomon, L. J., & Murakami, J. (1986). Affective, cognitive, and behavioural differences between high and low procrastinators. *Journal of Counseling Psychology*. 33, 387-394.
- Sadowski, J., & Gülgös, S., (1996). Elaborative Processing Mediates the Relationship Between need for cognition and academic Performance. *The Journal of Psychology*, 130(3): 303–307
- Sadykova, G. (2016). İş güvencesizliği ile işyeri prokrastinasyonu(erteleme alışkanlığı) ilişkisi. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 12(30), 97-120.
- Sarmany-Schuller, I. (1999). Procrastination, need for cognition and sensation seeking. *Studia psychologica* 41(1), 73-85
- Saraçoğlu, A. S., ve Çengel, M., (2013), “Cinsiyet, yaş ve düşünme ihtiyacı düzeyinin biliş ötesi farkındalığı yordayıcılığı”, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 01-13
- Saraçaloğlu, A. S., ve Göktaş, İ. (2016). Variables that predict academic procrastination behavior in prospective primary school teachers [Sınıf öğretmeni adaylarının akademik erteleme davranışını yordayan değişkenler]. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi - Journal of Educational Sciences Research*, 6 (1), 43-61. Alıntlandı.<http://ebad-jesr.com/>
- Sargent, M. (2004). Less thought, more punishment: Need for cognition predicts support for punitive responses to crime. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30, 1485-1493
- Sarı, M., (2006), Okul yaşam kalitesi: Tanımı, değişkenleri ve ölçülmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, , 3(32), 139-151
- Sarıkaya Aydın. K., ve Koçak, S. (2016). Üniversite öğrencilerinin zaman yönetimi becerileri ile akademik erteleme düzeylerinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2 (3), 17-38. doi: 10.29065/usakead.256378
- Schouwenburg, H. C. (2004). Procrastination in Academic Settings: General Introduction. H. C. Schouwenburg, C. H. Lay, T. A. Pychyl, & J. R. Ferrari (Ed.), *Counseling the procrastinator in academic settings* içinde(pp. 3-17). Washington, DC, US: American Psychological Association
- Senecal, C., Koestner, R. & Vallerand, R. J. (1995). Self-regulation and academic procrastination. *Journal of Social Psychology*, 135(1), 607-619.
- Senecal, C., Lavoie, K. and Koestner, R. (1997). Trait and situational factors in procrastination: An interaction model. *Journal of Social Behavior and Personality*, 12(4), 889-903.



- Senecal, C., Julien, E. & Guay, F., (2003) Role conflict and academic procrastination: A self-determination perspective. *European Journal of Social Psychology*. 33, 135–145.
- Setiawan, W. Y. (2017). Need for cognition: Does it influence professional judgment? *Review of Integrative Business and Economics Research* ,6(1), 240-24
- Sharma, M., & Kaur, G. (2011). Gender differences in procrastination and academic stress among adolescents. *Indian Journal of Social Science Researches* ,8(1), 122-127.
- Siaputra, I. B. (2010). Temporal motivation theory: Best theory (yet) to explain procrastinatio. *Anima Indonesian Psychological Journal* , 25(3),206-214.
- Solomon, L. J. & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31(4), 503-509.
- Sorhan, G. (2014). *Üniversite öğrencilerinin düşünme ihtiyaçlarının temel psikolojik ihtiyaçlarının doyumuna göre incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Soubelet, A., & Salthouse, A. T. (2016). Does need for cognition have the same meaning at different ages? *PMC*, 987-998.
- Sözbilir, M., Akıllı, M., ve Ozan, C. (2010). Yusufeli’de öğrencilerin okula karşı tutumları. *Geçmişten Geleceğe Yusufeli Sempozyumu*, Yusufeli Belediyesi, Yusufeli.
- Sula Ataş, N., & Kumcağız, H. (2019). Ergenlerin akademik erteleme davranışları, akademik öz yeterlik inançları ve mükemmeliyetçilik düzeyleri . *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1-15.doi: 10.16986/HUJE.2019050341
- Stedman, N. L., Irani, T. A., Friedel, C., Rhoades, E. B., & Ricketts, J. C. (2009). Relationships between critical thinking disposition and need for cognition among undergraduate students enrolled in leadership courses. *NACTA Journal*, 53(3), 62-70.
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65–94.doi: 10.1037/0033-2909.133.1.65
- Steel, P., & Ferrari, J. (2013). Sex, education and procrastination: An epidemiological study of procrastinators’ characteristics from a global sample. *European Journal of Personality*, 27(1), 51-58.doi: 10.1002/per.1851
- Steel, P., & Klingsieck, K. (2015). Procrastination. J. D. Wright (Ed.). *The international encyclopedia of the social & behavioral sciences*(2.baskı). Oxford:Elsevier,cc.19,ss.73- 78
- Stern, M. (2012). *Evaluating and promoting positive school attitude in adolescents*. New York: Springer

- Stevens, C. J., & Sanchez, K. S. (1999). Perceptions of Parents and Community Members as a Measure of School Climate. H. J. Frieberg,(Ed.),*School Climate* içinde (s. 129-152). Philadelphia: Falmer Press.
- Şahin, Ş., Arseven, Z., Ökmen, B., Eriş, H. M., ve İlğan, A. (2017). İşbirlikçi öğrenmeye yönelik tutum ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* ,7(1), 73-88.
- Şeker, H. (2011). Developing a questionnaire on attitude towards school. *Learning Environment Research*, 14, 241-261. <http://dx.doi.org/10.1007/s10984-011-9096-9>
- Şimşek, H., ve Çöplü, F. (2018). Lise öğrencilerinin riskli davranışlar gösterme düzeyleri ile okula bağlanma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*,4(1), 18-30.doi:10.31592/aeusbed.358223
- Şimşek, D. (2018). *Uyarılmaya dayalı erteleme davranışını arama: Aktif erteleme ve heyecan arama, düşünme ihtiyacı ve siber aylıklıkla ile ilişkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Bahçeşehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şimşek, Ö. F. (2007). Yapısal eşitlik modellemesine giriş:(temel ilkeler ve LISREL uygulamaları). Ekinoks.
- Şenel, T., ve Buluç, B. (2016). İlkokullarda okul iklimi ile okul etkililiği arasındaki ilişki. *Tübbav Bilim Dergisi*,9(4), 1-12.
- Şişman, M. (2018). Toplumsal Bir Aktör Müsünüz? Açıkalin, A., Şişman, M., & Turan, S. , *Bir İnsan Olarak Okul Müdürü* içinde (s. 37-50).(5.Baskı) Ankara: Pegem Akademi.
- Tolentino, E., Curry, L., & Leak, G. (1990). Further validation of the short form of the Need for Cognition Scale. *Psychological Reports*, 66(1), 321–322. doi:10.2466/PRO.66.1.321-322
- Tanrıkulu, M. (2013). *Ergenlerin akademik erteleme davranışlarıyla benlik saygılarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir
- Thompson, E. P., Chaiken S., & Hazlewood, J. D. (1993). Need for cognition and desire for control as moderators of extrinsic reward effects: A person × situation approach to the study of intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64, 987-999
- Tice, D. M. & Baumeister, R. F. (1997). Longitudinal study of procrastination, performance, stress, and health. *Psychological Bulletin*, 8, 454–458
- Tok, E.(2010).Okul öncesi 1. sınıf öğretmen adaylarının düşünme ihtiyaçları ve düşünme ihtiyacına yönelik görüşleri (Pamukkale Üniversitesi örneği). *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*. 7(2),45-62.
- Tuckman, B. W. (1990). *Measuring procrastination attitudinally and behaviorally*.Annual meeting of the American Educational Research Association. Boston, MA, April 1990.

- Tuckman, B. W. (1991). The development and concurrent validity of the procrastination scale. *Educational & Psychological Measurement*, 51(2), 473-481. doi: 10.1177/0013164491512022
- Tuckman, B. W. (1998). Using tests as an incentive to motivate procrastinators to study. *Journal of Experimental Education*, 66(2), 141 – 147 doi:10.1080/00220979809601400
- Tunç, E. ve Beşaltı, M. (2014). Okul yaşam kalitesinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Turkish Journal of Education*, 3(4), 28-39. doi: 10.19128/turje.181090
- Uçar, M. E. (2017). Biliş ihtiyacı benlik saygısı tamamlama ihtiyacı ve kimlik stiller arasındaki ilişkiler. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 640-656. doi: 10.14686/buefad.313258
- Ulukaya, S. (2012). *Üniversite öğrencilerinde akademik erteleme yordayıcıları olarak aile bağlamında benlik ve ana-baba tutumları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uyanık, N. (2017). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin düşünme stilleri ile düşünme ihtiyaçları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep
- Uyan, (2012). *Özengen müzik eğitimini alan ve almayan ilköğretim 6. Sınıf öğrencilerinin akademik başarılarının ve okula yönelik tutumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Uzun Özer, B. (2005). *Academic procrastination: Prevalence, self-reported reasons, gender difference and its relation with academic achievement*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara
- Uzun Özer, B. (2009). Bir grup lise öğrencisinde akademik erteleme davranışı: Sıklığı, olası nedenleri ve umudun rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(32), 12-19
- Uzun Özer, B., Demir, A., & Ferrari, J. R. (2009). Exploring academic procrastination among Turkish students: Possible gender differences in prevalence and reasons. *The Journal of Social Psychology*, 149(2), 241-257. doi:10.3200/SOCP.149.2.241-257
- Uzun, E.A. ve Deniz, E.M. (2017). Lise öğrencisi ergenlerin akademik erteleme davranışlarının incelenmesi. *ABMYO Dergisi*, 46.
- Uzun Özer B., ve Topkaya, N. (2011). Akademik erteleme ve sınav kaygısı. *AdnanMenderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (2), 12-19
- Uzun, B., ve Demir, A. (2015). Erteleme: Türleri, bileşenleri, demografik etkenler ve kültürel farklılıklar. *Ege Eğitim Dergisi*, 16(1), 106-121. doi:10.12984/eed.09571
- Üstün, A., Nural, E., & Değer, Ş. (2005). Ortaöğretim öğretmenlerinin sınıfta zaman yönetimine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi: Trabzon ili örneği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (1), 47-66.

- Üstüner, M. (2012). İlköğretim öğrencilerinin okula karşı tutumları ile ebeveynlerinin okula karşı tutumları arasındaki ilişki [Öz]. *21. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*. İstanbul: Pegem Yayıncılık. Öze erişilen adres: [https://www.pegem.net/akademi/kongrebildiri\\_detay.aspx?id=136321](https://www.pegem.net/akademi/kongrebildiri_detay.aspx?id=136321)
- Verplanken B., Hazenberg, P. T., & Palenewen, G. R. (1992). Need for cognition and external information search effort. *Journal of Research in Personality*, 26, 128-136.
- Verešová, M., & Malá, D. (2016). Attitude toward school and learning and academic achievement of adolescents. *7th International Conference on Education and Educational Psychology* (s. 870- 876). Rhodes: Future Academy. doi:10.15405/epsbs.2016.11.90
- Vestervelt, C. M. (2000). *An examination of the content and construct validity of four measures of procrastination*. Unpublished doctoral dissertation, Carleton University, Ottawa, Ontario
- Yaycı, L., ve Düşmez, İ. (2016). Adolesanların akademik erteleme davranışlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 6(10), 79-101.
- Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S. (2004). *Spss Uygulamalı Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Yeşilkayalı, E. (2017). Okul sosyal hizmetinde okul bağlantılı hizmetler. *MCBÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(3), 169-188. doi: 10.18026/cbayarsos.340983
- Yenilmez, K. ve Özabacı, N. Ş. (2003). Yatılı öğretmen okulu öğrencilerinin matematik ile ilgili tutumları ve matematik kaygı düzeyleri arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 132-146.
- Yiğit, R., & Dilmaç, B. (2011). Ortaöğretim öğrencilerinin sahip oldukları insani değerler ile akademik erteleme davranışlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31, 159-178.
- Yıldırım, Ü. (2011). *Ortaöğretim öğrencilerinin psikolojik belirtilerinin sosyal destek algısı ve akademik erteleme açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Yuen, L. J. (2019). *The relationship between academic motivation and academic procrastination among university students*. Unpublished thesis. Tunku Abdul Rahman University College, Faculty of Social Science and Humanities, Kuala Lumpur.
- Zohreyi, T., Erfani, N., & Jadidiyan, A. A. (2016). Predicting academic stress based on academic procrastination among female students. *Acta Medica Mediterranea*, 32, 1267-1263.
- Zakeri, H., Esfahani, B.N. ve Razmjoe, M. (2013). Parenting styles and academic procrastination. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 84, 57-60.
- Wang, M. T., & Holcombe, R. (2010). Adolescents' perception of school environment, engagement, and academic achievement in middle school.

*American Behavioural Research Journal*, 47(3), 633-662.doi: 10.3102/0002831209361209

Watson (2001). Procrastination and the five-factor model: A facet level analysis.*Personality and individual differences*, 30, 149-159.

Wegner, E. L., Santiago, O. G., Nishimura, S. T., & Hishinuma, E. S. (2010). Educational performance and attitudes toward school as risk-protective factors for violence: A study of the Asian/Pacific Islander Youth Violence Prevention Center. *Psychology in the Schools* ,47(8), 789-802.doi:10.1002/pits.20504

Wieber, F., & Gollwitzer, P. M. (2010). Overcoming Procrastination Through Planning. C. Andreou, & M. D. White,(Ed.), *The Thief of Time: Philosophical Essays on Procrastination* içinde(s. 185-205). New York: Oxford University Press.

<https://blog.oxforddictionaries.com/2015/04/14/historical-synonyms-procrastinate/>





**Ek-1 Kişisel Bilgi Formu****KİŞİSEL BİLGİ FORMU**

Sevgili Öğrenci,

Gaziantep ilinde öğrenim gören ortaöğretim/lise öğrencilerinin akademik erteleme, okula ilişkin tutum ve düşünme ihtiyaçlarının incelendiği bir araştırmaya veri toplamak amacıyla hazırlanan bu formlara objektif cevaplar vermeniz beklenmektedir. Çalışmaya verdiğiniz katkılarınızdan dolayı şimdiden teşekkür ederiz.

Psk. Dan. Mehmet DEMİR

Gaziantep Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Bölümü

RPD Yüksek Lisans Öğrencisi

(Tez Danışmanı: Dr. Öğretim Üyesi Erhan TUNÇ)

**1) Cinsiyetiniz :**  Kadın  Erkek

**2) Yaşınız:**

15  16  17  18 veya üstü

**3) Öğrenim görmekte olduğunuz okul türü:**

Anadolu Lisesi  Fen Lisesi  Anadolu Meslek Lisesi

**4) Sınıf düzeyiniz:**

1.Sınıf  2. Sınıf  3. Sınıf  4. Sınıf

**5) Ailenizin sosyo-ekonomik düzeyini nasıl tanımlarsınız:**

Düşük  Orta  Yüksek

**6) Bir öğrenci olarak ders başarı düzeyinizi nasıl tanımlarsınız:**

Düşük  Orta  Yüksek





### Ek.3 Akademik Erteleme Ölçeği

#### AKADEMİK ERTELEME ÖLÇEĞİ (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 yansıtmıyor	Beni çok az yansıtıyor	Beni biraz yansıtıyor	Beni çoğunlukla yansıtıyor	Beni tamamen yansıtıyor
1	2	3	4	5

1	Derslerimi düzenli olarak çalışırım.	1	2	3	4	5
2	Ödevlerimi/projelerimi genellikle son belirlenen tarihte yetiştiririm.	1	2	3	4	5
3	Daha keyifli şeyler yapmak için ders çalışmayı erken bırakırım.	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
6	Önemli olsalar bile sınavlara çalışmayı gereksiz yere son güne bırakırım.	1	2	3	4	5
7	Derslere hazırlanarak gelirim.	1	2	3	4	5
8	Sıkıcı derslere çalışmayı son ana bırakırım.	1	2	3	4	5
9	Herhangi bir dersle ilgili verilen okumaları derse okumuş olarak gelirim.	1	2	3	4	5
10	Ders çalışırken bir şey yapmak, birisiyle konuşmak, çay ya da kahve içmek vb. için sık sık ara veririm.	1	2	3	4	5
11	Ödevlerimi/projelerimi zamanında teslim ederim.	1	2	3	4	5
12	Tarihi önceden bildirilmiş olsa bile sınav günü yaklaştığında önceliği olmayan başka işlerle uğraştığım olur.	1	2	3	4	5
13	Kendime bir ders çalışma programı hazırlamışsam ona uyarım.	1	2	3	4	5
14	Önemli derslere çalışmayı bile son güne bırakırım.	1	2	3	4	5
15	Çalışmayı son güne bıraktığım için başarısız olduğum derslerim olur.	1	2	3	4	5
16	Ödevlerimi/projelerimi zamanında yetiştiremem	1	2	3	4	5
17	Bir sınavdan önce sınavla ilgili konuları her yönüyle çalışmış olurum.	1	2	3	4	5
18	Ödevlerimi/projelerimi yapmayı önemsiz gerekçelerle son güne bırakırım.	1	2	3	4	5
19	Ben derslerimi çalışmayı son ana bırakan ancak bir daha ki sefere çalışmaya zamanında başlayacağım diyen bir öğrenciyim.	1	2	3	4	5

#### Ek.4 Düşünme İhtiyacı Ölçeği

##### DÜŞÜNME İHTİYACI ÖLÇEĞİ(DİÖ)

Aşağıda yer alan ifadeler, insanların düşünme ve bilme eğilimleri ile bundan hoşlanma düzeylerini yansıtmaktadır. Yapmanız gereken aşağıdaki ifadelerin sizin eğiliminize ne derece uyduğunu belirtmenizdir. Lütfen her ifadeye ilişkin görüşünüzü, ifadenin karşısındaki 5'li derecelendirmeye göre size uygun düşünme sayısı işaretleyerek(x) belirtiniz.

Hiç uygun değil	Uygun değil	Kararsızım(ne uygun ne uygun değil)	Uygun	Çok uygun
1	2	3	4	5

		1	2	3	4	5
1	Karmaşık problemleri basit problemlere tercih ederim.					
2	Çok düşünmemi gerektiren bir işin sorumluluğunu almak hoşuma gider.					
3	Düşünmek benim için bir eğlence biçimi değildir.					
4	Düşünme yeteneğini zorlayacak bir şey yapmaktansa, az düşünmemi gerektirecek şeyleri yapmayı tercih ederim.					
5	Bir mesele hakkında derin düşünmemi gerektirecek durumları önceden sezip, onlardan uzak durmaya çalışırım.					
6	Bir sorunu kafamda uzun süre yoğun bir biçimde tartışmak hoşuma gider.					
7	Sadece koşulların gerektirdiği kadar derin düşünürüm.					
8	Uzun süreli işlere kafa yormaktansa; küçük günlük meseleler hakkında düşünmeyi tercih ederim.					
9	Nasıl yapıldığını öğrendikten sonra fazla düşünmeyi gerektirmeyecek işleri tercih ederim.					
10	İşimde, düşünme yeteneğime güvenerek yükselme fikri bana çekici gelir.					
11	Sorunlara yeni çözümler bulmayı gerektiren işler bana zevk verir.					
12	Yeni düşünce biçimleri öğrenmek bana pek heyecan vermez.					
13	Yaşamımın, çözmeme gereken bulmacalar ile dolu olmasını yeğlerim.					
14	Soyut düşünme eylemi bana çekici gelir.					
15	Orta önemde, fazla düşünmemi gerektirmeyen bir işi yapmaktansa; fazla düşünmemi gerektiren, zor ve önemli bir işi yapmayı tercih ederim.					
16	Çok zihinsel çaba gerektiren bir işi tamamladığımda; başarmaktan doğan bir tatminden ziyade, bitirip kurtulmuş olmanın verdiği rahatlama duygusunu hissederim.					
17	Bence bir nesnenin, kendisinden beklenen işi görmesi önemlidir; işi neden ve nasıl gördüğü ilgimi çekmez.					
18	Kişisel olarak beni etkilemesi söz konusu olmasa bile, birçok değişik konuda düşünürüm.					

## Ek.5 Uygulama İzinleri





T.C.  
GAZİANTEP VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 34659092/605.01/23776997  
Konu : Araştırma İzin Talebi  
( Mehmet DEMİR )

10/12/2018

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: Hasan Kalyoncu Üniversitesinin 16.11.2018 tarihli ve 22075 sayılı yazısı.

Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Mehmet Demir'in Orta Öğretim Öğrencilerinin Akademik Erteleme Davranışları ile Okula İlişkin Tutum Düzeyleri Düşünme İhtiyacının Aracı Rolü (Bir Model Önermesi) " konulu araştırma çalışma isteği kapsamında, İlimiz Şehitkamil İlçesinde bulunan ekte belirtilen okullarda öğrenim gören öğrencilere yönelik araştırma çalışma isteği, ilgi yazıda belirtilmektedir.

Bu kapsamda Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Mehmet Demir'in anket çalışma isteği, Bakanlığımız Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 22.08.2017 tarihli ve 12607291 (2017/25) sayılı genelgesi kapsamında değerlendirilmiş olup; araştırmacının, araştırmasının bitiminden itibaren 15 gün içerisinde araştırma sonuçlarını 2 kopya halinde CD içerisinde Müdürlüğümüze bildirmesi şartıyla, İlimiz Şehitkamil İlçesinde bulunan ekte belirtilen okullarda öğrenim gören öğrencilere anket uygulama isteği eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde gönüllülük esasına göre uygulanması, Müdürlüğümüz Ar-Ge bürosu bünyesinde oluşturulan komisyonun uygunluk raporu doğrultusunda uygun mütalaa edilmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde; Olurlarınıza arz ederim.

Cengiz METE  
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR  
10/12/2018

Halil UYUMAZ  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

## ÖZGEÇMİŞ

Şanlıurfa ilinde dünyaya gelen Mehmet DEMİR, Şanlıurfa ÇEAŞ Anadolu Lisesini bitirdikten sonra kazandığı İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik bölümünden 2008 yılında mezun oldu. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü bünyesinde “Ortaöğretim Öğrencilerinin Akademik Erteleme Davranışları ile Okula İlişkin Tutum Düzeyleri Arasındaki İlişkide Düşünme İhtiyacının Aracı Rolü” adlı tez çalışmasını tamamlayarak bilim uzmanı unvanını aldı. Halen MEB’de Psikolojik Danışman ve Rehber Öğretmen olarak çalışmaktadır.

## VITAE

Mehmet DEMİR who was born in Şanlıurfa province, graduated from the İnönü University psychological counseling and guidance department in 2008, after finishing Şanlıurfa ÇEAŞ Anatolian High School. He completed his thesis “The Mediator Role Of Need For Cognition On The Relationship Between Secondary School Students’ Academic Procrastination Behaviors And Atitudes Towards School” within the Institute of Educational Sciences of Gaziantep University and received the title of scientist. He is currently working as a Psychological Counselor and Guidance Teacher at the Ministry of National Education.

## İLETİŞİM BİLGİLERİ

**E-Posta :** [educationer\\_86@hotmail.com](mailto:educationer_86@hotmail.com)

## CONTACT INFORMATION

**Email:** [educationer\\_86@hotmail.com](mailto:educationer_86@hotmail.com)