



T.C.

**ÜSKÜDAR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
KLİNİK PSİKOLOJİ ANABİLİM DALI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**ÜSKÜDAR ÜNİVERSİTESİ ÖĞRENCİLERİNİN ZAMAN YÖNETİMİ
BECERİLERİNİN DEPRESYON-ANKSİYETE-STRES SEVİYELERİ
İLE İLİŞKİSİ**

HAVVA TECER

Tez Danışmanı

Dr. Öğr. Üyesi Habib ERENŞOY

İstanbul, 2019

T.C.
ÜSKÜDAR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
KLİNİK PSİKOLOJİ ANABİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**ÜSKÜDAR ÜNİVERSİTESİ ÖĞRENCİLERİNİN ZAMAN YÖNETİMİ
BECERİLERİNİN DEPRESYON-ANKSİYETE-STRES SEVİYELERİ
İLE İLİŞKİSİ**

HAVVA TECER
174102107

Tez Danışmanı
Dr. Öğr. Üyesi Habib ERENŞOY

İstanbul, 2019



T.C.
ÜSKÜDAR
ÜNİVERSİTESİ

YÜKSEK LİSANS TEZ SAVUNMA SINAVI TUTANAĞI
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

Öğrenci No	: 174102107	
Öğrenci Adı Soyadı	: HAVVA TECER	
Anabilim Dalı	: KLİNİK PSİKOLOJİ	
Tez Danışmanı	: DR. ÖĞRETİM ÜYESİ HABİB ERENŞOY	
Tezin Başlığı	: ÜSKÜDAR ÜNİVERSİTESİ ÖĞRENCİLERİNİN ZAMAN YÖNETİMİ BECERİLERİNİN DEPRESYON, ANKSİYETE- STRES SEVİYELERİ İLE İLİŞKİSİ	
Toplantı Tarihi	:29.03.2019	Saati :18.00
Öğrenci Savunmaya :	<input checked="" type="checkbox"/> Geldi	
Üniversitemiz Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili hükümleri uyarınca tez bilimsel olarak incelenmiş, adayın tez çalışmasını sunmasının ardından, adaya tez çalışması ile ilgili sorular yöneltilmiştir.		
<input checked="" type="checkbox"/> Yapılan savunma sınavında adayın tez çalışması başarılı bulunarak KABUL edilmesine,		
<input type="checkbox"/> Yapılan savunma sınavı sonunda tez çalışmasının DÜZELTİLMESİNE , düzeltme için adaya ay EK SÜRE verilmesine (en fazla 3 ay)		
<input type="checkbox"/> Yapılan savunma sınavının sonunda tezin REDDEDİLMESİNE		
<input checked="" type="checkbox"/> OY BİRLİĞİ <input type="checkbox"/> OY ÇOKLUĞU		
İle karar verilmiştir.		
Savunmada Tezin Başlığı :	<input checked="" type="checkbox"/> Değişmedi	<input type="checkbox"/> Değişti
Tezin Yeni Başlığı :	<input type="checkbox"/> Değişmedi	
Öğrenci Savunmaya :	<input type="checkbox"/> Gelmedi	
Üniversitemiz Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili hükümleri uyarınca yukarıda belirtilen tarih ve saatte Tez Savunma Jürisi toplanmış ancak ilgili öğrenci savunma sınavına gelmemiştir. Adayın tez çalışmasını Jüri önünde sunmadığı için yapılan değerlendirmeler sonunda adayın tez çalışmasıyla ilgili aşağıdaki kararı,		
<input type="checkbox"/> OY BİRLİĞİ İLE REDDEDİLMİŞTİR.		
Tez Sınavı Jürisi	Unvanı, Adı Soyadı	İmza
Başkan	PROF. DR. HÜSNÜ ERKMEN	
Danışman Üye	DR. ÖĞRETİM ÜYESİ HABİB ERENŞOY	
Üye	DR. ÖĞRETİM ÜYESİ SAMURAY ÖZDEMİR	
Üye		

Üye		
-----	--	--

(Tüm durumlarda jüri üyelerinin tez değerlendirme raporları gerekir.)

Sayı No :

Tarih : / / 20

Yukarıda kimlik bilgileri belirtilen ve Anabilim Dalımız Yüksek Lisans Programı öğrencisinin Tez Savunma Sınav Tutanağı ve eklerinin Enstitü Yönetim Kurulunda görüşülmesi hususunda bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.
Not: Bu forma orijinal raporlar (bir nüsha) eklenecektir.

.....
Anabilim Dalı Başkanı
(Unvanı, Adı Soyadı, İmza)

YEMİN METNİ

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “Üsküdar Üniversitesi Öğrencilerinin Zaman Yönetimi Becerilerinin Depresyon-Anksiyete-Stres Seviyeleri ile İlişkisi” adlı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

Tarih

25.03.2019

Havva TECER

TEŞEKKÜR

Tez konunun belirlenmesinde, araştırma aşamasında, yön tayininde ve tamamlanmasında değerli zamanını bana ayırarak destek olan çok değerli hocam ve tez danışmanım Dr. Öğretim Üyesi Habip ERENŞOY'a ve bu süreçte desteklerini benden esirgemeyen kızıma, oğluma ve arkadaşlarıma teşekkür ederim.



ÖZET

(TECER, Havva, Yüksek Lisans, İstanbul, 2019)

Üsküdar Üniversitesi Öğrencilerinin Zaman Yönetimi Becerilerinin Depresyon-Anksiyete-Stres Seviyeleri ile İlişkisi

Bu çalışmada, üniversite öğrencilerinin zaman yönetimi becerileri ve depresyon-anksiyete-stres seviyeleri arasındaki ilişki çeşitli boyutlara göre araştırılmıştır. Çalışmanın örneklemini 159 öğrenciden oluşmaktadır. ZYE ve DASS-42 envanterleriyle elde edilen veriler öğrencilerin çeşitli demografik özelliklerine göre karşılaştırılmıştır. Bulgulara göre üniversite öğrencilerinin zaman yönetimi becerileri, cinsiyet, yaş, akademik başarı ve barınma tercihlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre zamanı daha etkin kullandıkları tespit edilirken, zaman yönetiminin akademik başarı ile arasında güçlü ve pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Zaman yönetimi, yaşa göre de anlamlı bir şekilde farklılaşsa da bu ilişki tam doğrusal değildir. Öğrencilerin gelir seviyelerinin ise zaman yönetimlerini etkilemedikleri bulunmuştur.

Çalışmada DASS-42 ile elde edilen sonuçlar ise depresyon, anksiyete ve stresin cinsiyetten bağımsız olduğunu ortaya koymuştur. Benzer şekilde yaş ve barınma tercihleri de öğrencilerin depresyon-anksiyete-stres düzeylerini etkilememektedir. Fakat DASS-42 puanları öğrencilerin akademik başarılarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.

Son olarak literatürle uyumlu olacak şekilde, öğrencilerin zaman yönetimi becerileri ile depresyon-anksiyete ve stres seviyeleri arasında negatif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir. Bir başka ifadeyle depresyon, anksiyete ya da stres seviyesi yüksek olan öğrencilerin zaman yönetimi becerileri düşüktür.

Anahtar kelimeler: Zaman yönetimi, DASS-42, depresyon, anksiyete, stres.

ABSTRACT

(TECER, Havva, Master Thes, İstanbul, 2019)

The Relationship Between Time Management Skills and Depression-Anxiety-Stress Levels of Üsküdar University Students

In this study, the relationship between time management skills and depression-anxiety-stress levels of university students was investigated according to various dimensions. The sample size of the study was 159. The data obtained from ZYE and DASS-42 inventories were compared using socio-demographic characteristics of the students. According to the findings, time management skills of university students significantly differs by gender, age, academic achievement and accommodation preference. Female students use their time more efficiently comparing with male students: In addition, there is a positive correlation between academic success and time management; students who have higher time management skills are more successful than the others. While time management differs significantly by age, this relationship is not exactly linear. It was found that the income level of the students do not affects the time management.

The results of DASS-42 shows that depression, anxiety and stress are independent of gender. Similarly, age and accommodation preferences do not affect the depression-anxiety-stress levels of the students. However, DASS-42 scores differ significantly according to students' academic achievement.

Finally, being consistent with the literature, tis study indicates that there is a negative relationship between time management and depression-anxiety-stress levels in university students. In other words, students with a high level of depression, anxiety or stress have low time management skills.

Keywords: Time management, DASS-42, depression, anxiety, stress.

İÇİNDEKİLER

YEMİN METNİ	i
TEŞEKKÜR	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
İÇİNDEKİLER	v
TABLolar LİSTESİ	viii
EKLER LİSTESİ	xi
BÖLÜM 1	1
GİRİŞ	1
1.1. Araştırma Modeli ve Problem Cümlesi	2
1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi	3
1.3. Araştırmanın Sınırlılıkları	4
BÖLÜM 2	6
KURAMSAL ÇERÇEVE İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	6
2.1. Zaman Yönetimi	6
2.1.1. Zaman Yönetiminin Etkileri	7
2.1.2. Zaman Yönetimi Teorisi ve Öncü Çalışmalar	8
2.1.3. Zaman Yönetimi Ölçekleri	11
2.2. Depresyon	13
2.2.1. Genç Nüfusta Depresyon Yaygınlığı, Sebepleri ve Sonuçları	15
2.2.2. Üniversite Öğrencilerinde Depresyon ve Zaman Yönetimi İlişkisi	16
2.3. Anksiyete	18
2.3.1. Genç-Yetişkin Nüfusta Anksiyete	19
2.3.2. Anksiyetenin Operasyonel Tanımı	20
2.3.3. Anksiyetenin Biyo-Davranış Mekanizması	21
2.3.4. Anksiyetenin Bilişsel-Davranışçı Modeli	22
BÖLÜM 3	24
YÖNTEM, GÜVENİLİRLİK ANALİZİ VE FAKTÖR ANALİZİ SONUÇLARI	24
3.1. Araştırmanın Modeli	24

3.2. Evren ve Örneklem.....	24
3.3. Veri Toplama Araçları.....	24
3.3.1. Zaman Yönetimi Envanteri	24
3.3.2. Depresyon-Anksiyete-Stres Ölçeği (DASS-42).....	25
3.4. Veri Analiz Yöntemleri	26
3.5. Faktör Analizi Sonuçları	26
3.5.1. Zaman Yönetimi Faktör Analizi Sonuçları	26
3.5.2. DASS-42 Faktör Analizi Sonuçları	28
3.6. Güvenilirlik Analizi Sonuçları	31
BÖLÜM 4.....	33
BULGULAR	33
4.1. Demografik Verilerin Dağılımı	33
4.2. Zaman Yönetiminin Demografik Verilere Göre Karşılaştırılması.....	36
4.2.1. Zaman Yönetimi ve Cinsiyet.....	36
4.2.2. Zaman Yönetimi ve Yaş.....	38
4.2.3. Zaman Yönetimi ve Lise Türü	41
4.2.4. Zaman Yönetimi ve Sınıf	42
4.2.5. Zaman Yönetimi ve Not Ortalaması	44
4.2.6. Zaman Yönetimi ve Başarı Sırası.....	46
4.2.7. Zaman Yönetimi ve Aylık Gelir.....	48
4.2.8. Barınma Türü	50
4.3. Depresyon-Anksiyete ve Stresin Demografik Verilere Göre Karşılaştırılması ...	52
4.3.1. DASS-42 ve Cinsiyet	52
4.3.2. DASS-42 ve Yaş	53
4.3.3. DASS-42 ve Lise Türü	54
4.3.4. DASS-42 ve Sınıf.....	55
4.3.5. DASS-42 ve Not Ortalaması	56
4.3.6. DASS-42 ve Başarı Sırası	57
4.3.7. DASS-42 ve Aylık Gelir	58
4.3.8. DASS-42 ve Barınma Türü	59
4.4. Korelasyon Analizi.....	60

BÖLÜM 5.....	63
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	63
KAYNAKÇA.....	67
EKLER.....	72
EK 1: Sosyodemografik Veri Formu.....	72
EK 2: Zaman Yönetimi Envanteri.....	73
EK 3: DASS-42.....	75
EK 4: Özgeçmiş.....	78



TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Zaman Yönetimi Ölçeği Maddelerine Ait Betimleyici İstatistikler.....	27
Tablo 2. Zaman Yönetimi Envanteri KMO and Bartlett's Testi.....	28
Tablo 3. Zaman Yönetimi Ölçeği Toplam Açıklanan Varyans.....	28
Tablo 4. DASS-42 Maddelerine Ait Betimleyici İstatistikler	29
Tablo 5. DASS-42 için KMO and Bartlett's Testi.....	29
Tablo 6. DASS-42 Ölçekleri Toplam Açıklanan Varyans	30
Tablo 7. DASS-42 Maddelerine Ait Yük Değerleri.....	30
Tablo 8. Ölçeklere Ait Güvenilirlik Analizi Sonuçları	31
Tablo 9. Madde Silindiğinde Alfa Katsayıları	32
Tablo 10. Cinsiyet Değişkeninin Dağılımı.....	33
Tablo 11. Yaş Değişkeninin Dağılımı.....	33
Tablo 12. Lise Türü Değişkeninin Dağılımı	34
Tablo 13. Sınıf Değişkeninin Dağılımı	34
Tablo 14. Not Ortalaması Değişkeninin Dağılımı.....	35
Tablo 15. Üniversite Başarı Sırası Değişkeninin Dağılımı	35
Tablo 16. Gelir Durumu Değişkeninin Dağılımı.....	36
Tablo 17. Barınma Türü Değişkeninin Dağılımı.....	36
Tablo 18. Zaman Yönetimi ve Alt Ölçeklerinin T-Testi ile Cinsiyete Göre Karşılaştırılması.....	38
Tablo 19. Zaman Yönetimi ve Alt Ölçeklerinin Mann-Whitney Testi ile Cinsiyete Göre Karşılaştırılması	38
Tablo 20. Zaman Planlaması Alt Ölçeğinin Yaşa Göre Karşılaştırılması.....	39
Tablo 21. Zaman Tutumu Alt Ölçeğinin Yaşa Göre Karşılaştırılması.....	39
Tablo 22. Zaman Öldürücüler Alt Ölçeğinin Yaşa Göre Karşılaştırılması	40
Tablo 23. Toplam Zaman Yönetimi Puanının Yaşa Göre Karşılaştırılması	40
Tablo 24. Zaman Yönetimi ve Alt Ölçeklerinin Lise Türüne Göre Zaman T-testi ile Karşılaştırılması.....	41
Tablo 25. Zaman Yönetimi ve Alt Ölçeklerinin Lise Türüne Göre Zaman Mann-Whitney ile Karşılaştırılması	41
Tablo 26. Zaman Planlaması Alt Ölçeğinin Sınıfa Göre Karşılaştırılması	43

Tablo 27. Zaman Tutumu Alt Ölçeğinin Sınıfa Göre Karşılaştırılması	43
Tablo 28. Zaman Öldürücüler Alt Ölçeğinin Sınıfa Göre Karşılaştırılması	43
Tablo 29. Toplam Zaman Yönetimi Puanının Sınıfa Göre Karşılaştırılması	44
Tablo 30. Zaman Planlaması Alt Ölçeğinin Not Ortalamasına Göre Karşılaştırılması	45
.....	
Tablo 31. Zaman Tutumu Alt Ölçeğinin Not Ortalamasına Göre Karşılaştırılması ...	45
Tablo 32. Zaman Öldürücüler Alt Ölçeğinin Not Ortalamasına Göre Karşılaştırılması	46
.....	
Tablo 33. Toplam Zaman Yönetimi Puanının Not Ortalamasına Göre Karşılaştırılması	46
Tablo 34. Zaman Planlaması Alt Ölçeğinin Üniversite Giriş Sınavı Başarı Sırasına Göre Karşılaştırılması	47
Tablo 35. Zaman Tutumu Alt Ölçeğinin Üniversite Giriş Sınavı Başarı Sırasına Göre Karşılaştırılması	47
Tablo 36. Zaman Öldürücüler Alt Ölçeğinin Üniversite Giriş Sınavı Başarı Sırasına Göre Karşılaştırılması	48
Tablo 37. Toplam Zaman Yönetimi Puanının Üniversite Giriş Sınavı Başarı Sırasına Göre Karşılaştırılması	48
Tablo 38. Zaman Planlaması Alt Ölçeğinin Aylık Gelire Göre Karşılaştırılması	49
Tablo 39. Zaman Tutumu Alt Ölçeğinin Aylık Gelire Göre Karşılaştırılması	49
Tablo 40. Zaman Öldürücüler Alt Ölçeğinin Aylık Gelire Göre Karşılaştırılması	50
Tablo 41. Toplam Zaman Yönetimi Puanının Aylık Gelire Göre Karşılaştırılması ...	50
Tablo 42. Zaman Planlaması Alt Ölçeğinin Barınma Türüne Göre Karşılaştırılması	51
Tablo 43. Zaman Tutumu Alt Ölçeğinin Barınma Türüne Göre Karşılaştırılması	51
Tablo 44. Zaman Öldürücüler Alt Ölçeğinin Barınma Türüne Göre Karşılaştırılması	52
.....	
Tablo 45. Toplam Zaman Yönetimi Puanının Barınma Türüne Göre Karşılaştırılması	52
.....	
Tablo 46. DASS-42 ve Cinsiyet	53
Tablo 47. DASS-42 ve Yaş	54
Tablo 48. DASS-42 ve Lise Türü	55

Tablo 49. DASS-42 ve Sınıf.....	56
Tablo 50. DASS-42 ve Not Ortalaması.....	57
Tablo 51. DASS-42 ve Başarı Sırası	58
Tablo 52. DASS-42 ve Aylık Gelir	59
Tablo 53. DASS-42 ve Barınma Türü.....	60
Tablo 54. Zaman Yönetimi ve Alt Ölçekleri İçin Korelasyon Analizi	61
Tablo 55. DASS-42 İçin Korelasyon Analizi.....	61
Tablo 56. Zaman Yönetimi ve Depresyon-Anksiyete-Stres	62



EKLER LİSTESİ

EK 1: Sosyodemografik Veri Formu

EK 2: Zaman Yönetimi Envanteri

EK 3: Depresyon-Anksiyete-Stres Ölçeği

EK4:

Özgeçmiş



BÖLÜM 1

GİRİŞ

Zaman yönetimi, kişisel tercihler, beğeniler, hedefler ve yaşam tarzları doğrultusunda mevcut zamanın planlanması anlamına gelir. Etkin zaman yönetimi kriteri sadece belirlenen hedeflere ulaşılmasını değil, aynı zamanda mümkün olan en kısa zamanda istenilenlerin elde edilmesini de amaçlar (Eldeleklioğlu, 2008) ve bu noktada asıl olan mevcut zamanı en etkin ve verimli şekilde kullanmaktır (Karaoğlu, 2006). Zamanlarını etkin ve verimli bir şekilde kullanabilenler, belirli bir zaman diliminde tek bir konuya odaklanmayan; zamanlarını iş, özel yaşam ve kişisel ilgi alanları gibi çeşitli faaliyetler arasında dağıtabilen kişilerdir (Sayan, 2005). Yetersiz zaman planlaması, akademik başarının kapsamını azaltır, diğer kişisel ve sosyal faaliyetler için yetersiz zaman tahsisine neden olarak bireysel memnuniyeti düşürür ve kişilerin stres seviyelerini artırır. Bu durum, karar verme, liderlik ve eleştirel düşünme gibi olumlu kişilik özelliklerinin kaybına ya da hiç kazanılamamasına yol açar (Campbell ve Svenson, 1992). Smith'e (1998) göre, bireylerin zamanla başa çıkma biçimleri, psikolojik olarak gergin mi yoksa depresif mi olacaklarını gösterir. Zamanlarını iyi organize edemeyenlerin stresi kaçınılmaz olarak deneyimledikleri ve gün içinde zamanlarının birçok işe yetmediğini düşünenlerin yaşadıkları problemlerin ana sebebi, zamanlarını nasıl kullanacaklarını ve yöneteceklerini bilmemeleridir.

Üniversite öğrencilerinin başarısı, zamanı doğru ve en verimli şekilde kullanma becerilerine bağlıdır. Nitekim zaman yönetimi ve akademik başarı arasında birçok çalışmada olumlu bir ilişki bulunmuştur (Britton ve Tesser, 1991; Alay ve Koçak, 2002, 2003; Sayan, 2005; Demirtaş ve Özer, 2007; Başçı vd., 2008). Bu gerçeğe dayanarak, bu çalışma Üsküdar Üniversitesi öğrencilerinin, zaman yönetimi becerileri ile yaş, cinsiyet ve kaygı düzeyleri gibi faktörler arasındaki ilişkiyi anlamaya ve böylece zaman yönetimi konusunda daha fazla öneride bulunmaya odaklanmıştır. Bunun yanı sıra depresyon, stres ve kaygı gibi durumların öğrencilerin zaman yönetimi becerilerini ne derecede etkilediği ya da çalışmanın ana odak noktasıdır. Bu doğrultuda bir sonraki alt başlıklar tezin amacını,

önemini ve kısıtlarını ortaya koymaya yöneliktir. İkinci bölümde ise doğrudan ya da dolaylı olarak zaman yönetimi ve depresyon, kaygı ve stres arasındaki ilişkiye dair çalışmalara yer verilmiş, bu kavramlar detaylı olarak açıklanmıştır. Üçüncü bölümde zaman yönetimi ve depresyon, kaygı ve stres düzeylerini ölçen envanterler açıklanmış, bunun yanı sıra örneklem, veri toplama ve analiz gibi konularda bilgilendirme yapılmıştır. Dördüncü bölüm toplanan verilerin işlenmesini ve analiz edilmesini içermektedir. Beşinci bölümde ise elde edilen bulgular özetlenmiş, tartışma ve gelecek araştırmalar için öneriler sunulmuştur.

1.1. Araştırma Modeli ve Problem Cümlesi

Tezin ana teması, “üniversite öğrencilerinin zaman yönetimi becerileri ile depresyon-anksiyete ve stres seviyeleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır” araştırma sorusu üzerine kuruludur. Bir başka ifadeyle üniversite öğrencilerinin zaman yönetimi becerilerinin ayrı ayrı depresyon, anksiyete ve stres düzeylerinden olumsuz yönde etkilenip etkilenmediği araştırılmaktadır. Çalışmada test edilmek maksadıyla kurulan ana hipotezler aşağıdaki gibidir:

Hipotez 1: Üniversite öğrencilerinin zaman yönetimi becerileri ile depresyon seviyeleri arasında anlamlı bir ilişki vardır. Depresyon ile zaman yönetimi becerisi arasında negatif yönlü bir ilişki söz konusudur.

Hipotez 2: Üniversite öğrencilerinin zaman yönetimi becerileri ile anksiyete seviyeleri arasında anlamlı bir ilişki vardır. Kaygı ile zaman yönetimi becerisi arasında negatif yönlü bir ilişki söz konusudur.

Hipotez 3: Üniversite öğrencilerinin zaman yönetimi becerileri ile stres seviyeleri arasında anlamlı bir ilişki vardır. Stres ile zaman yönetimi becerisi arasında negatif yönlü bir ilişki söz konusudur.

Bu hipotezlerin yanı sıra, demografik verilerle karşılaştırmaları içeren alt hipotezler de aşağıdaki gibi oluşturulmuştur.

Hipotez 4: Üniversite öğrencilerinin zaman yönetimi becerileri ve depresyon-anksiyete ve stres seviyeleri cinsiyete göre farklılık göstermektedir.

Hipotez 5: Üniversite öğrencilerinin zaman yönetimi becerileri ve depresyon-anksiyete ve stres seviyeleri mezun olunan lise türüne göre farklılık göstermektedir.

Hipotez 6: Üniversite öğrencilerinin zaman yönetimi becerileri ve depresyon-anksiyete ve stres seviyeleri sınıf seviyesine göre farklılık göstermektedir.

Hipotez 7: Üniversite öğrencilerinin zaman yönetimi becerileri ve depresyon-anksiyete ve stres seviyeleri bölüme göre farklılık göstermektedir.

Hipotez 8: Üniversite öğrencilerinin zaman yönetimi becerileri ve depresyon-anksiyete ve stres seviyeleri not ortalamasına göre farklılık göstermektedir.

Hipotez 9: Üniversite öğrencilerinin zaman yönetimi becerileri ve depresyon-anksiyete ve stres seviyeleri gelire göre farklılık göstermektedir.

Hipotez 10: Üniversite öğrencilerinin zaman yönetimi becerileri ve depresyon-anksiyete ve stres seviyeleri anne eğitim durumuna göre farklılık göstermektedir.

Hipotez 11: Üniversite öğrencilerinin zaman yönetimi becerileri ve depresyon-anksiyete ve stres seviyeleri baba eğitim durumuna göre farklılık göstermektedir.

Hipotez 12: Üniversite öğrencilerinin zaman yönetimi becerileri ve depresyon-anksiyete ve stres seviyeleri barınma türüne göre farklılık göstermektedir.

Bu hipotezlere ilave olarak, çalışmanın genel konusunu değerlendirmek amacıyla uygulanacak olan regresyon analizi doğrultusunda aşağıdaki son hipotez test edilecektir:

Hipotez 13: Üniversite öğrencilerinin zaman yönetimi becerileri, depresyon, anksiyete ve stres seviyeleri ile açıklanabilmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmanın amacı, üniversite öğrencilerinin zaman yönetimi becerilerini, depresyon, anksiyete ve stres seviyeleri ile yordamak; öğrencilerin zaman yönetimi algılarının depresyon-anksiyete-stres durumlarına göre nasıl değiştiğini tespit etmektir. Zaman yönetimi birçok alanda olduğu gibi üniversite öğrencilerinin eğitim hayatında da oldukça önemli bir konumda yer almaktadır. Üniversite hayatında zamanını iyi yöneten öğrencilerin hem akademik hem de sosyal alanlarda daha başarılı oldukları bir önceki

bölümde vurgulanmıştır. Dolayısıyla söz konusu duruma olumlu ya da olumsuz yönde etki eden faktörler incelenmesi gereken konular arasında yer almaktadır. Bu çalışmada da depresyon, anksiyete ve stres gibi hayatı birçok alanda olumsuz yönde etkileyen durumların üniversite öğrencilerinin zaman yönetimi becerilerini etkileyip etkilemediği araştırılmış, kayda değer ilişkilerin yönü ve şiddeti belirlenmiştir. Bunun yanı sıra kullanılacak demografik verilerle araştırmanın boyutu ve kapsamı genişletilmiştir.

Depresyon, anksiyete ve stres, birçok bilimsel çalışmada farklı konularla birlikte değerlendirilmiş ve etkileri açıklanmıştır. Bunun yanında zaman yönetiminin de nelerden etkilendiği ya da hayatı ne şekilde yönlendirdiği akademik çalışmaların konusu olmuştur. Bu tez, bu iki konuyu birleştirmesi ve çalışmanın üniversite öğrencileri özelinde yapılması itibarıyla literatüre farklı bir katkı yapacaktır. Tezin önemli katkılarından bir tanesi, depresyon-anksiyete-stres seviyelerinin zaman yönetimi üzerindeki etkilerinin birlikte incelenecek olmasıdır. Bu sayede “düşük, orta ya da yüksek seviyede depresyon-anksiyete ve stres (ayrı ayrı) seviyesine sahip olan öğrencilerin zaman yönetim becerileri de farklılık gösteriyor mu?” sorusuna cevap aranmıştır. Bunlara ilave olarak yaş, cinsiyet, bölüm, gelir durumu vb. gibi demografik verileri de kullanarak alt başlıklar oluşturulmuş ve çalışmanın kapsamı genişletilmiştir. Çalışmanın bir diğer önemi de veri toplama araçları ve yöntem özelinde sonraki bölümlerde de detaylı olarak açıklanan ölçekler olacaktır. Çalışmada üç farklı durumu da ölçen Depresyon-Anksiyete ve Stres Ölçeği (DASS-42) ve Zaman Yönetimi Envanteri (ZYE) kullanılmıştır ve bu iki ölçeğini birlikte kullanılması literatüre önemli ve farklı bir katkıdır.

1.3. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu tez, Üsküdar Üniversitesi öğrencilerinin zaman yönetimi becerileri ile depresyon, anksiyete ve stres seviyeleri arasındaki ilişkiyi analiz etmektedir. Dolayısıyla çalışmanın birinci ve en önemli kısıtı tek bir üniversite ile sınırlı olmasıdır. Sonuçlar vakıf üniversitesi ile devlet üniversitesi öğrencilerinde farklılık gösterebileceğinden dolayı bu nokta başka çalışmaların konusu olabilir. Çalışmanın ikinci sınırlılığı ise kullanılan ölçeklerle ilgilidir. Bu tezin odak noktası ve diğer alt başlıklarıyla cevap aranan sorular, DASS-42 ve ZYE envanterlerinin ölçme kabiliyetleriyle sınırlıdır. Bu sebeple zaman yönetimi ve depresyon-anksiyete-stres seviyeleri arasındaki ilişki, farklı envanterler kullanılarak da

değerlendirilirse bulgular güçlendirilebilir. Bir başka kısıt ise araştırmaya birinci sınıf üniversite öğrencilerinin dahil edilmemesidir. Demografik bilgi formunda yer alan sorulardan birisi not ortalaması ile ilgilidir ve birinci sınıf öğrencilerinin not ortalamaları henüz dikkate değer bir şekilde belirlenmediğinden örnekleme dahil edilmemişlerdir. Çalışmada düşünülebilecek son kısıt ise demografik bilgi formu özelinde olabilir. İleri çalışmalar daha detaylı ve kompakt demografik sorularla dizayn edilebilir.

Her ne kadar yukarıdaki kısıtlar ve varsayımlar bir handicap oluştursa da üniversite öğrencilerinde zaman yönetimi, depresyon ve anksiyete ilişkisi literatürde doğrudan bir incelemeye tabi tutulmamıştır. Dolayısıyla bu çalışma söz konusu alanlara oldukça önemli katkılar sunmaktadır.

BÖLÜM 2

KURAMSAL ÇERÇEVE İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Zaman Yönetimi

Geçmiş çalışmalarda zaman yönetimi tanımı konusunda bir konsensüs oluşmamıştır. Birçok yazar, zaman yönetiminin ihtiyaçları ve bu ihtiyaçlara ulaşmak için hedefler belirleme, bu hedeflere ulaşmak için gerekli olan görevleri önceliklendirme ve planlama sürecini içerdiğini ileri süren Lakein'e (1973) atıfta bulunmasına rağmen, diğer bazı tanımlar da literatürde kendisine yer bulmuştur. Bazı çalışmalarda zaman yönetiminin zamanın doğru kullanımı için oluşturulmuş teknikler bütünü olduğu belirtilirken (Jex ve Elacqua, 1999; Davis, 2000; Macan, 1994, 1996; Macan vd., 1990; Mudrack, 1997); diğer bazı çalışmalarda gerekli birçok görevi yerine getirmek için zamanın etkili kullanımı olarak tanımlanmıştır (Orpen, 1994; Slaven ve Totterdell, 1993; Woolfolk ve Woolfolk, 1986). Zaman yönetiminin literatürde yer alan diğer tanımları ise şu şekildedir: Bireylerin zaman kullanımlarını yapı ve amaç olarak nasıl aldıklarıyla ilgili derecelendirme (Bond ve Feather, 1988; Strongman ve Burt, 2000; Sabelis, 2001; Vodanovich ve Seib, 1997); zaman kullanımıyla ilgili bilgi edinmenin bir yolu ve faaliyetleri sürdürmek için mevcut zamanı dizayn etmek için bir teknik (King vd., 1986; Koolhaas vd., 1992); entelektüel üretkenliği en üst düzeye çıkarmaya yönelik uygulamalar (Britton ve Tesser, 1991); bireyin kendi istediği hedeflerine ulaşmasına yardımcı olmak için tasarlanan prosedürlerin kullanımı (Hall ve Hirsch, 1982); bir önceliklendirme planının geliştirilmesi yoluyla faaliyetlerin görece önemini değerlendirmenin yolları (Kaufman vd., 1999). Zaman yönetiminin yanı sıra, zaman yapısı (Bond and Feather, 1988) gibi diğer terimler de esas olarak aynı anlamla birbirinin yerine kullanılmıştır.

Literatüre dayanarak, zaman yönetiminin bir tanımını “belirli hedefe yönelik faaliyetler yürütürken zamanın etkili bir şekilde kullanılmasını amaçlayan davranışlar” olarak sunabiliriz. Bu tanım, zamanın kullanımının kendi içinde bir amaç olmadığını ve yalnız başına takip edilemeyeceğini vurgulamaktadır. Bu betimlemenin odak noktası, etkin bir zaman kullanımını gerektirecek şekilde bir işi veya akademik görevi yapmak gibi hedefe yönelik faaliyetlerdir.

Zaman yönetimi ile ilgili süreçler özetle aşağıdaki üç davranışı içerir:

- Zaman değerlendirme davranışları: Burada ve şimdi veya geçmişte, şimdiki zamanda ve gelecekte farkındalık yaratma amacıyla gerçekleştirilen davranışlar (Kaufman vd., 1991) ve bir kişinin yetenekleri dahilinde olan görev ve sorumluluklarını kabul etmesi (Wratcher ve Jones, 1988).

- Planlama davranışları: Hedeflerin belirlenmesini, görevlerin planlanmasını, önceliklerin tespit edilmesini, listelerin yapılmasını ve işlerin gruplandırılmasını içerir (Britton ve Tesser, 1991; Macan, 1996).

- İzleme davranışları: Aktiviteleri gerçekleştirirken zamanın kullanımını gözlemlemeyi amaçlayan, görevlerin kesintiye uğramalarının önüne geçen ya da bir sınırlama getiren davranışları içerir (Fox ve Dwyer, 1996; Zijlstra vd., 1999).

2.1.1. Zaman Yönetiminin Etkileri

Literatürde zaman yönetimi aktivitesi, diğer bazı sonuç değişkenleri ile ilişkili olarak incelenmiştir. Birinci grup çalışma, doğru tahmin edilen görev-zaman süresi, yüksek öncelikli görevlerde harcanan zaman ve ilerleme oranını iyileştirmek için planları yeniden düzenleme yeteneği gibi değişkenlerin olası etkileri üzerinde yoğunlaşmıştır. (Burt ve Kemp, 1994; Francis vd., 1999; Hall ve Hursch, 1982; Eilam ve Aharon, 2003).

Diğer bazı çalışmalar, zaman yönetiminin iş performansı ve akademik ortamlardaki performans üzerindeki etkilerini incelemiştir: iş performansı (Barling vd., 1996), okul notları/ not ortalaması (Britton ve Tesser, 1991; Trueman ve Hartley, 1996); akademik performans (Burt ve Kemp, 1994).

Üçüncü bir grup çalışma, zaman yönetiminin tutum ve stresle ilişkili sonuçları üzerine olası etkilerini araştırmıştır: algılanan zaman kontrolü (Adams ve Jex, 1999; Davis, 2000; Jex ve Elacqua, 1999; Francis, Smythe ve Robertson, 1999; Macan, 1994); iş tatmini (Davis, 2000; Macan, 1994); rol aşırı yüklenmesi (Burt ve Kemp, 1994); iş ile ilgili ve somatik gerginlik (Davis, 2000; Macan, 1994); iş - aile müdahalesi (Adams ve Jex, 1999); duygusal tükenme (Peeters ve Rutte, 2005); ve sağlık (Bond ve Feather, 1988).

Çalışmaların ortak sonuçlarına göre, zaman tahmini ve yüksek öncelikli görevler için zaman harcama, zaman yönetimi becerilerinden olumlu yönde etkilenmektedir. Francis - Smythe ve Robertson (1999), kendilerini pratik zaman yöneticisi olarak algılayan katılımcıların, beklenen zamanı, diğerlerinden daha doğru tahmin ettikleri sonucuna ulaşmışlardır. Bu çalışmada yazarlar motivasyonun önemini vurgulamışlar ve fazla motive olmuş katılımcının zamanı planlamada daha iyi neticeler elde ettiklerini belirtmişlerdir.

Barling vd. (1996) akademi ve işle ilgili performans sonuçları arasında zaman yönetimi açısından farklılık olduğunu belirtmişler; okul notları ve ders çalışma alışkanlıklarının zaman yönetiminden olumlu yönde etkilendiğini, ancak iş performansı ile arasında beklenen ilişkinin oldukça hafif düzeyde olduğunu ortaya koymuşlardır. Macan (1994), iş performansı ile zaman yönetimi arasında pozitif bir ilişki kuramazken, satış performansı ile pozitif yönlü bir ilişkinin varlığından bahsetmiştir ancak bu durumun yalnızca başarı motivasyonu yüksek kişiler için geçerli olduğunu vurgulamıştır.

Stresle ilişkili çalışmalar, zaman yönetiminin algılanan kontrol, iş tatmini ve sağlığa olumlu yönde katkılarının olduğunu göstermiştir. Jex ve Elacqua (1999), etkili zaman yönetimi becerilerinin aile içi çatışmaları azalttığını ve genel sağlık durumuna pozitif katkılar yaptığını belirtmiştir. Peeters ve Rutte'nin (2005) de benzer sonuçlara ulaşarak artan zaman yönetimi becerilerinin duygusal tükenişi hafiflettiğini söylemişlerdir.

Sonuç olarak, araştırmalar zaman yönetimi davranışlarının performans ve stresle ilişkili bulgular üzerindeki olumlu etkilerini ortaya koyarken, iş performansı için elde edilen neticelerin ise beklendiği kadar yüksek olmadığını göstermiştir.

2.1.2. Zaman Yönetimi Teorisi ve Öncü Çalışmalar

Literatürde sadece bir tanımı değil, aynı zamanda zaman yönetimi ile ilgili kurulmuş bir teori eksikliği de göze çarpmaktadır. Sadece Macan (1994), zaman yönetimi davranışları açısından öncül, aracılık ve sonuç değişkenlerini içeren bir zaman yönetimi modeli sunmuştur. Macan (1994), zaman yönetimi eğitim programlarının üç tip zaman yönetimi davranışına yol açtığını belirtmiştir:

- Amaç ve önceliklerin belirlenmesi
- Zaman yönetiminin mekaniği

- Organizasyon tercihi

Macan (1994) bu davranışların, zamanın algılanan kontrolüne veya bir zaman içinde kontrol sahibi olma hissine yol açacağını varsaymıştır. Ayrıca zamanın algılanan kontrolünün, zaman yönetimi davranışları ile işe bağlı ve somatik gerginlik, iş doyumunu ve iş performansı arasında aracılık ettiğini varsayılmıştır. Hedeflerin ve önceliklerin ve zaman yönetimi mekaniğinin belirlenmesi, algılanan zaman kontrolü ile pozitif olarak ilişkilidir. Bu sonuçlar, zaman yönetimi teknikleri uygulanarak, iş günlerinde ne yapılabileceğine dair bir kontrol deneyimi geliştirilebileceğini göstermektedir. Davis (2000)' a göre, amaç ve önceliklerin belirlenmesi ve örgütlenme tercihi, algılanan kontrol ile pozitif ilişkiyken, zaman yönetiminin mekaniği, zamanın algılanan kontrolü ile negatif ilişkilidir.

Zaman yönetimine etki eden faktörleri ve zaman yönetim becerilerinin sonuçlarını inceleyen sınırlı sayıda öncü araştırma mevcuttur. Tarihsel ve felsefi açıdan ilk olarak Lakein (1973), zamanın nasıl kontrol altına alınacağını araştırmış ve kişinin yaşamında zaman yönetiminin iki adımlı bir süreç olduğunu öne sürmüştür. Schuler (1979), Lakein'i (1973) yakından takip ederek zaman yönetiminin ihtiyaçlar üzerine kurulu bir sistem olduğunu belirtmiştir.

Taylor (1981), etkili ve verimli zaman yönetimi ile ilgili olarak, liderleri bir zaman yönetimi felsefesi geliştirmeye teşvik etmiş, arz ve talep ile belirlenen ve yenilenemeyen bir kaynak ve meta olarak zamanı sunmuştur. Etkili zaman yönetimi, gerçek zaman aralıklarıyla (diğer bir deyişle, saniye, dakika veya saat) değil, olaylar ve deneyimlerle ölçülür. Zaman yönetimini sayısal rakamların somut olmayan bir geçişi olarak görmekten ziyade, yaşamın bir ölçüsü olarak görmek, böylece yaşam hedeflerini gerçekleştirmek için anlamlı olan faaliyetlere odaklanmak en doğru seçenektir (Taylor, 1981).

Zaman yönetimi üzerine yapılan geçmiş çalışmalara ilişkin eleştiriler, hiçbir teorik çerçevenin araştırmaları yönlendirmediğini ve zaman yönetimini dair yeteri kadar ampirik verilerin bulunmadığını iddia etmektedir (Macan, 1989). Macan vd. (1990), zaman yönetimi becerilerinin etkilerine dair bir süreç modeli inşa ederek zamanın kontrolünün olası dış ilişkilerini incelemişler ve bu doğrultuda iş stresi ile iş performansı arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Bunların yanı sıra zaman yönetimi davranışlarını, zaman yönetimi anketleri aracılığıyla inceleyen ilk araştırmalar da Macan vd. (1990) ile Britton ve Tesser

(1991) çalışmalarına aittir. Macan vd. (1990), zaman yönetimi yapısında kritik olan davranışları değerlendirmek için bir araç tasarlamaya çalışmışlar, geleneksel zaman yönetiminin boyutunu ve zaman yönetimi ile ilgili önceki araştırmaların günümüz araştırmalarıyla nasıl bir ilişki içinde olduğunu ortaya koymuşlardır.

Brigitte vd. (2007), zaman yönetimi üzerine yaptıkları geniş çaplı literatür taramasında 1982-2004 yılları arasında yürütülen 32 zaman yönetimi çalışmasını incelemişlerdir. Söz konusu çalışmalar, zaman yönetimi becerilerinin iş tatminini artırmak ve kaygı ve gerilimi azaltmak için oldukça önemli olduğunu göstermiştir. Bunun yanı sıra Brigitte vd. (2007) zaman yönetiminin, öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisini içeren daha titiz bir araştırmayı hak ettiğini belirtmişlerdir zira bu yöndeki çalışmaların yeterli ve net olmadığını ileri sürmüşlerdir. Van Eerde (2013), zaman yönetimi eğitiminin önemine odaklanarak zaman yönetimi eğitimi alan kişilerin, zaman yönetimi eğitimi almayanlara göre erteleme ihtimallerinin daha düşük olduğunu tespit ederken, çalışanlar için zaman yönetimi eğitimi verilmesinin başarı için ön şartlardan olduğunu iddia etmiştir. İşyerinde ertelemeye odaklanan Van Eerde'nin çalışmalarının aksine, Danko (2010) ise zaman yönetiminin herhangi bir uzmanlık alanına özgü olmadığını vurgulamış, herhangi bir yerde verimliliği artırmanın etkili zaman yönetiminden geçtiğini ileri sürmüştür.

Öğrencilerin zaman yönetimi becerileri ve çevrimiçi öğrenme bağlamında öğrenci kalıcılığı ve akademik başarıları ile ilişkisi hakkında az sayıda literatür bulunmaktadır. Mpfu vd. (1996) Afrika'daki okullarda zaman kavramına odaklanmışlar ve öğrencilerin not ortalamaları ve zaman yönetimi arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Zimbabwe'den alınan bir popülasyon örneğine dayalı olarak gerçekleştirdikleri çalışmalarında üniversite öğrencilerinin not ortalamaları ile zaman tutumu arasında bir ilişki tespit edememişlerdir. Yine de Mpfu vd. (1996) Afrika zaman yönelimi ile Batı zaman yönelimlerinin birbirinden farklı olduğunu, dolayısıyla bir kültürel etkinin var olduğunu vurgulamışlardır. Bu çalışma zaman yönetimi becerilerinin coğrafi ve kültürel farklılıklardan etkilendiğini ortaya koymasından önemlidir.

Öğrencilerin zaman yönetimi becerileri ile akademik başarıları arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek için çeşitli çalışmalar yapılmıştır (Bonhomme, 2007; Cemaloğlu ve Filiz, 2010; Hamzah vd., 2014). Her üç çalışma da zaman yönetimi becerileri ile

öğrencilerin akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirtilmiştir. Bonhomme (2007), zaman yönetimi becerilerinin Afro-Amerikan öğrencilerin akademik başarılarını çok fazla etkilediğini tespit ederken, Pehlivan (2013), zaman yönetimi ve öğrenci not ortalamaları arasındaki ilişkiyi geçmiş araştırmalara dair bir meta analiz yaparak incelemiş ve Bonhomme (2007) ile paralel neticelere ulaşmıştır. Pehlivan (2013) ayrıca, başarılı olmak için üniversite öğrencilerinin üniversite çalışmalarına girmeden önce zaman yönetimi becerilerini geliştirmeleri gerektiğini ileri sürmüştür.

Sansgiry vd. (2006), okul yöneticilerinin, öğrencilerin akademik başarılarını arttırmak amacıyla zaman yönetimi becerilerini geliştirmeyi düşünmeleri gerektiğini savunmuşlar, bunun yanı sıra stres yönetimine de dikkat çekmişlerdir. Söz konusu çalışma, akademik başarı için etkili zaman ve stres yönetimini vurgulayışı bakımından önemlidir. Sevari ve Kandy (2011) zaman yönetiminin öğrencilerin öz yeterlik üzerindeki rolünü araştırdıkları çalışmalarında, etkili zaman yönetimine sahip olan öğrencilerin yüksek öz yeterlilik seviyesine ulaştıklarını gözlemlemişlerdir. Mercanlioğlu (2010), yüksek lisans düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin zaman yönetimi uygulamalarının akademik performanslarıyla ilişkili olup olmadığını incelediği çalışmasında anlamlı ve pozitif yönlü bulgular elde etmiştir. Mercanlioğlu (2010), öğrencilerin zamanlarını yönetirken kısa vadeli planlarının farkında olduklarını, diğer yandan da zaman tutumlarının farkında olmadıklarını tespit etmiştir. Cemaloğlu ve Filiz (2010), zaman planlaması, zaman tüketicileri, zaman tutumu ve öğrencilerin akademik başarıları arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemeyi amaçladıkları çalışmalarında zaman yönetimi becerilerinin akademik başarı ile ilişkili olduğunu ve öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkilediğini göstermişlerdir.

2.1.3. Zaman Yönetimi Ölçekleri

Geçmiş çalışmalar zaman yönetimi becerilerini ölçmek amacıyla çoğunlukla öz değerlendirme anketlerini kullanmıştır. Her ne kadar toplamda zaman yönetimi davranışlarını ölçmek amacıyla ondan fazla anket bulunsa da bunlardan üç tanesi literatürde yaygın olarak kullanılmıştır:

Zaman Yönetimi Davranış Ölçeği (TMBS, Macan vd., 1990)

Zaman Yapısı Anketi (ZYA, Bond ve Feather, 1988)

Zaman Yönetimi Envanteri (ZYE, Britton ve Tesser, 1991).

TMBS, Macan vd. (1990) tarafından geliştirilen ve faktör analizi ile birçok çalışmada incelenerek popüler hale gelen bir zaman yönetimi davranışları ölçeğidir. Envanterin alt ölçekleri sırasıyla hedeflerin ve önceliklerin belirlenmesi, zaman yönetiminin mekaniği, organizasyon tercihi ve zamanın algılanan kontrolüdür. Bu envanterin güvenilirlik düzeyleri çalışmadan çalışmaya farklılık göstermektedir (Davis, 2000). Macan (1994), çalışmasında, zamanın algılanan kontrolünün aslında zaman yönetimi davranışlarının bir sonuç değişkeni olduğunu ve Zaman Yönetimi Davranış Ölçeği'nin bir parçası olarak görülmemesi gerektiğini savunmaktadır.

Adams ve Jex (1997), doğrulayıcı faktör analizi kullanarak TMBS'nin içeriğinde yer alan faktör yapısını test etmişler ve 33 orijinal maddenin 28'ini içeren üç faktörlü bir çözüm ölçek sunmuşlardır. Shahani vd. (1993), TMBS'nin diğer üç ölçekle olan ilişkilerini inceleyerek geçerliliğini araştırmışlardır. TMBS faktörlerinin diğer ölçeklerle anlamlı bir şekilde ilişkili olduğunu ve TMBS'nin yakınsak geçerliliğe sahip olduğunu vurgulayarak TMBS'nin, zaman yönetimi davranışlarını ölçmek için en güvenilir ve doğrulanmış bir ölçek olduğunu belirtmişlerdir. TMBS'yi içeren çalışmalar, ölçeklerin iç tutarlılığına dair tüm bilgileri sunmamıştır. Adams ve Jex (1999), Davis (2000), Francis-Smythe ve Robertson (1999), Mudrack (1997) ve Shahani vd. (1993) sırasıyla güvenilirlik katsayılarını 0,50, 0,60, 0,68, 0,70 ve 0,83 olarak hesaplamışlardır.

TSQ, Bond ve Feather (1988) tarafından geliştirilmiş ve zamanın yapısını ve hangi derecede amaca uygun olarak kullanıldığını ölçen maddelerden oluşmaktadır. TSQ'nun maddelerine ilişkin faktör analizi, altı farklı faktör ortaya koymuştur. Fakat amaç duygusu, yapılandırılmış rutin, mevcut yönelim, etkili organizasyon ve kalıcılık olmak üzere beş tanesi kullanılmaktadır. Bond ve Feather (1988), TSQ'nun bir araştırma aracı olarak daha fazla kullanımı için gerekli olan psikometrik kriterleri karşıladığını iddia etmiş ve ölçeğin yüksek geçerliliğe sahip olduğu sonucuna varmışlardır. Üç farklı örnekleme toplam TSQ skorunun iç tutarlılığı sırasıyla 0,88; 0,92 ve 0,91 olarak ölçüldüğü halde, alt ölçeklerin iç tutarlılığı 0,55 ila 0,75 arasında değişmiştir. Toplam sekiz diğer çalışma TSQ'yu kapsamakta ve iç tutarlılıkları 0,66-0,75 arasında değişmektedir (Claessens vd., 2007).

Mudrack (1997) TMBS ve TSQ'yu psikometrik olarak karşılaştırmış ve her iki ölçeğin kısaltılmış versiyonlarının kullanılmasını önermiştir. Amacı, TSQ en TMBS'nin faktör yapılarının doğru bir şekilde çoğaltılabileceğini ve daha kısa bir ölçeğin kabul edilip edilemeyeceğini belirlemektir. Bu bulgulara dayanarak, Mudrack (1997) TSQ'nun 20 maddelik bir versiyonunun (26 maddelik orijinal versiyonunun yerine) ve TMBS'nin 26 maddelik versiyonunu (46 maddelik orijinal versiyonunun yerine) kullanılmasını önermiştir.

TMA, Britton ve Tesser (1991) tarafından geliştirilen, zaman yönetimi, zaman yönetimine yönelik tutumları ve zaman tahsisinin planlamasını da içeren bir ölçektir. Envanter, kısa dönemli planlama, uzun dönemli planlama ve zaman tutumu olmak üzere üç faktörden oluşmakta olup, bu faktörler, toplam varyansın yüzde 36'sını açıklamaktadır. Barling vd. (1996) çalışmaya dair doğrulayıcı faktör analizi uygulamışlar ve iki faktörlü bir çözümün daha makul olduğunu ve bu iki faktöre ait alfa katsayılarının sırasıyla 0,85 ve 0,73 olarak hesaplandığını belirtmişlerdir. Trueman ve Hartley (1996), orijinal 18 maddelik ZYE'nin 14 maddesini kullanmışlar ve uzun vadeli ve günlük planlama olmak üzere iki alt ölçek belirlemişlerdir. Bu iki alt ölçeğe ait güven değerleri ise sırasıyla 0,85 ve 0,71 olarak hesaplanmıştır. Bu tezin ölçeklerinden birisi olan TMA hakkında sonraki bölümlerde daha detaylı bilgilere yer verilmiştir.

2.2. Depresyon

Depresyon, yaşamda bir ilgi ya da zevk kaybı ile işaret edilen düşük bir duygu durum olarak tanımlanmaktadır (Venes vd., 2013). Deeley ve Love (2012), depresyonu intihar süreçlerinin temelini oluşturan düşük duygu ve özgüven eğilimi olarak tanımlamaktadır. Dünya Sağlık Örgütü'ne (DSÖ) göre dünyadaki en zorlu hastalıklardan birisi olan depresyon (Katon ve Ciechanowski, 2013), anksiyete ve diğer ruhsal bozukluklar gibi üniversite öğrencileri arasında önemli bir problemdir ve üniversite kampüslerinde önemli sağlık ve eğitim riski faktörlerini barındırmaktadır (Chung vd., 2011). Dünyada depresyon tanısı alan öğrencilerin oranının 2000-2008 yılları arasında %10'dan %15'e yükseldiği tahmin edilmektedir (Chung vd., 2011). Diğer çalışmalar, depresyon tanısı alan üniversite öğrencilerinin 2000 ve 2006 yılları arasında %10'dan %15'e yükseldiğini ve üniversite

öğrencileri arasında intiharın ikinci ölüm nedeni olduğunu ve her yıl 1.100 kişinin bu sebepten hayatını kaybettiğini bildirmektedir (Mahmoud vd., 2012).

İntihar ve intihara teşebbüs halen güncel ve küresel konulardır (Dilli, Dallar ve Çakır, 2010). Birçok gelişmiş ve gelişmekte olan ülkede nüfusun toplam büyüklüğü 1950'lerden beri nispeten sabit kalsa bile, intihar oranı üç kattan fazla artmıştır. Örneğin Amerika Birleşik Devletleri'nde, her iki saat üç dakikada bir, genç bir insanın intihar sonucu öldüğü bildirilmiştir (King vd., 2011). Dünya Sağlık Örgütü'ne göre, intihar dünya çapında yaklaşık bir milyon insanın hayatına mal oluyor. Bu istatistik kabaca her 40 saniyede bir ölüme karşılık gelir (DSÖ, 2013). Kokkevi vd., (2011), ABD'li ergenler arasında intihar oranlarının 1950'lerden 1980'lere dört kat arttığını, bir başka ifadeyle 1950'de yüz binde 2.7 olan intihar oranının 1988'de 11,3'e yükseldiğini bildirmiştir. Dünya Sağlık Örgütü'nün belirttiği gibi, “tüm tahminler, etkili önleyici tedbirler yürürlüğe konulmadığı sürece, intihar davranışında dramatik bir artışın önümüzdeki yıllarda bekleneceğini göstermektedir” (Kokkevi vd. 2011). Dünya Sağlık Örgütü'ne göre dünyada 3 milyondan fazla insan depresyondan muzdariptir. Türkiye'de Sağlık Bakanlığı, antidepresan kullanımının son beş yılda yaklaşık yüzde 70 oranında arttığını açıklarken dünyanın geri kalanında olduğu gibi en riskli grubun genç yetişkinler ve yaşlılar olduğunu belirtmiştir.

Depresyon, kötü madde kullanımı, intihar düşüncesi gibi psikiyatrik bozukluklar; ergenlik dönemindeki aile faktörleri ve diğer yaşam stresleri gibi problemlerle karşı karşıya olan risk altındaki genç nüfus için zorlukları bir araya getirmektedir (Skinner ve McFaull, 2012). Bu nüfus arasında bağımsız yaşama geçiş, stresin başka bir bileşenidir.

Gelişimsel bir bakış açısıyla, tipik üniversite öğrencileri 18-24 yaşları arasındadır ve “gelişmekte olan yetişkinler” olarak tanımlanmıştır (Mahmoud ve diğerleri, 2012, s. 149). Gelişmekte olan yetişkinlik, geç ergenlikten yetişkinliğe geçiş ile karakterize olan gelişimsel bir aşamadır. Mahmoud vd. (2012) bu geçiş aşamasını stres uyandırıcı ve endişe kaynağı olarak kabul etmektedir çünkü geçiş, bağımsızlık ve kendi kendine yeterliliğin sürdürülmesi, yeni görevlerin yönetilmesi ve yakın ilişkilerin geliştirilmesi ile birlikte yeni becerilerin elde edilmesini gerektirmektedir. Ne yazık ki, bu gelişimsel görevlerin yerine getirilmemesi, üniversitenin ilk yıllarında ortaya çıkan ve bir yetişkin olarak hayattan

duyulan memnuniyetsizliğe, depresyona ve üniversite terkine yol açan sonuçları doğurabilir.

2.2.1. Genç Nüfusta Depresyon Yaygınlığı, Sebepleri ve Sonuçları

Günümüzde dünya nüfusunun yaklaşık %4-5'ine majör depresyon, bipolar bozukluk ve şizofreni spektrum bozukluklarını içeren ciddi akıl hastalığı tanısı konmaktadır. Dünya Sağlık Örgütü'nün 2015 yılı raporuna göre bu oran Türkiye'de %4,4 civarındadır. Üniversite öğrencilerinde de bu durum, öğrenci sayısındaki artışa paralel olarak ilerlemektedir (Salzer, 2012). Depresyon da dahil olmak üzere zihinsel hastalık, başlangıçta üniversite döneminden önce veya kısa bir süre sonra ortaya çıkabilir (Field vd., 2012).

Field vd. (2012), üniversite danışmanlarının ve yöneticilerinin 2005 yılında yaptığı ulusal bir ankette, üniversitelerin %86'sında depresyon ve anksiyete de dahil olmak üzere zihinsel sağlık sorunlarının artış trendinde olduğunu bildirmiştir. Salzer (2012), ruhsal hastalığı olan öğrencilerin %86'sının, 4 yıllık diplomalarının elde edemeden eğitim hayatlarını noktaladıklarını ortaya koymuştur. Mental sağlık problemleri olan öğrencilerinin bu kadar yüksek oranda kayıt sildirmesi, kolejler ve için bu durumu nasıl ele alacakları konusunda endişe uyandırıcıdır (Salzer, 2012). Türkiye'de üniversite öğrencilerine dair net istatistikler vermek zordur. Bu durumun en büyük etkeni bu hastalığa sahip tüm öğrencilerin tespit edilmemiş olması gösterilebilir.

Yeni akademik beklentilere, sosyal baskılara ve kişisel zorluklara uyum, üniversite öğrencileri arasında depresyonun artmasına neden olmaktadır. Örneğin üniversiteyi yeni kazanan öğrenciler, ilk defa ebeveynlerinden ayrı yaşayabiliyorlar (Oman ve diğerleri, 2008) ve Park vd. (2012)'ne göre, yeni üniversite öğrencileri bir yandan yalnızlık ile mücadele ediyorlar. Lenz (2010), önemli depresif belirtileri olan üniversite öğrencilerinin bu durumla karşılaşmalarına en büyük neden olarak, evden ayrılma ve üniversite öğrencisi olarak karşılaştıkları yeni talepleri göstermektedir. Deckro vd. (2010), zihinsel sağlık hastalıklarının nedenlerinin genetik ve davranışsal faktörler ile stres arasındaki karmaşık etkileşimin olduğunu vurgulamışlardır.

Oman vd. (2008), hazırladıkları çalışmalarda öğrencilerin %34'ünün akademik performansına etki eden en büyük olumsuz faktörlerin stres ve depresyon olduğunu belirtmişlerdir. Üniversite öğrencileri arasında yaygın olan depresyon ve stres çoğunlukla

intihar düşüncesi, umutsuzluk, kötü sağlık davranışları, artmış baş ağrıları, uyku bozuklukları, artan yaralanma oranları, viral hastalıklar ve şaşkırtıcı derecede okul bırakma durumlarla ilişkilendirilmiştir. Depresyonun nihai bir sonucu, özellikle de fark edilmediğinde intihardır (Weitzman, 2004). Bu bulgular ışığında, üniversite popülasyonlarındaki stresi yönetmek için etkili yaklaşımların geliştirilmesine dikkat çekilmektedir (Deckro vd., 2010).

Depresyon için birincil risk faktörleri arasında, prevansiyon ve / veya akıl hastalığının varlığı ile birlikte genel stres yer alır. 18 yaşın üstündeki nüfusun tahminen% 26'sı veya yaklaşık 4 yetiştikten yaklaşık 1'i, herhangi bir yıl içinde teşhis edilebilir bir akıl hastalığına ilişkin belirtilerle karşılaşmaktadır (Salzer, 2012). Ruhsal hastalık, akademik başarıyı açıkça etkiler ve büyük ölçüde mental hastalığın tespit edilememesiyle ilişkilendirilen yüksek öğrenim ortamlarında eğitim açısından geride kalmayla sonuçlanır. Salzer'e (2012) göre, ruhsal hastalığı olan öğrencilerin yarısından biraz azı mental sağlık hizmetlerine başvurmaktadır.

2.2.2. Üniversite Öğrencilerinde Depresyon ve Zaman Yönetimi İlişkisi

Üniversite öğrencilerini etkileyen stresler, akademik, finansal, zaman ve sağlık ile ilgili olarak kategorize edilebilir (Goodman, 1993; LeRoy, 1988). Akademik stresler, öğrencinin gerekli olan kapsamlı bilgi tabanı algısını ve gelişmesi için yetersiz bir zaman algısını içerir. (Carveth vd., 1996) Öğrenciler, her sömestrde öngörülebilir zamanlarda akademik stres yaşadıklarını, sınavlara girmekten ve ders çalışmaktan, sınıf rekabetinden ve içeriğe hâkim olmak için harcadıkları zamandan şikâyet ederler (Abouserie, 1994; Archer ve Lamnin, 1985; Britton ve Tesser, 1991; Kohn ve Frazer, 1986). Stres negatif olarak algılandığında veya aşırı olduğunda, öğrenciler fiziksel ve psikolojik bozukluklar yaşarlar (Murphy ve Archer, 1996). Öğrenciler tarafından stresin azaltılmasına yönelik yöntemler genellikle etkili zaman yönetimi, sosyal destek, olumlu yeniden değerlendirme ve boş zaman takibini içerir (Blake ve Vandiver, 1988; Mattlin vd., 1990). Boş zaman memnuniyeti, kişisel ihtiyaçların boş zaman aktiviteleriyle karşılanmasının bir sonucu olarak kişinin algıladığı olumlu duygular olarak tanımlanmaktadır (Seigenthaler, 1997). Özellikle akademik strese karşı eğlence tatmini ile ilgili tek bilimsel araştırma, akademik stres ve boş zaman memnuniyeti arasında negatif bir ilişki kuran Ragheb ve McKinney

(1993)'ye aittir. Bununla birlikte, bu çalışmanın bir sınırlılığı, mesleki stres envanterlerinden elde edilen yedi maddeyi kullanarak akademik stresi ölçmesidir.

Zaman yönetimi kavramı genellikle üretkenliği kolaylaştırdığı ve stresi azalttığı düşünülen davranış kümeleri arasında gösterilmektedir (Lay ve Schouwenburg, 1993). Etkili zaman yönetimi stratejileri akademik performansı artırmaktadır (Campbell & Svenson, 1992) ve üniversite öğrencileri için başarıyı arttırmaya yardımcı olan diğer davranışlarla desteklenmelidir. Üretken çalışma yöntemleri "zaman yönetimi" ve "stratejik çalışma" ile karakterizedir (Entwistle & Ramsden, 1983; Kirschenbaum & Perri, 1982). Her ne kadar etkili zaman yönetimi programları, büyük görevleri son tarihten önce iyi bir şekilde başlatmaya ve büyük görevleri küçük olanlara bölmeye yönlendirse de öğrenciler bu teknikleri genellikle olarak görmezden gelir ve sınavlardan önce kendilerini büyük sıkıntı içinde bulurlar (Brown, 1991). İlgili literatür, bireyin zamanını ve boş zaman memnuniyetini yapılandırma eğiliminin akademik stresin azaltılmasında önemli bir faktör olabileceğini göstermektedir. Zaman yönetimi davranışlarında daha etkili metotlar uygulayan bir kişi, stresin daha az fiziksel ve psikolojik belirtilerini tecrübe edecektir.

Depresyon, kişinin refahına karşı bir meydan okuma veya tehdit oluşturan her şeydir. Çevresel taleplerin, bir organizmanın uyarlanabilir kapasitesini aştığı ve kişilerin hastalığa yakalanma riskini artıran psikolojik ve biyolojik değişimlere yol açtığı bir süreç olarak tanımlanmıştır. Bu bileşenler, genellikle huzursuzluk, korku ya da endişeyle ilişkili hoş olmayan bir his yaratır. Depresyon sürekli üzgün olma durumu, endişeli veya "boş" duygular, umutsuzluk, suçluluk, değersizlik ve / veya çaresizlik, sinirlilik ve zevkli aktiviteler ya da hobilere ilgi kaybı gibi neticelere yol açar (Cohen ve Kessler, 1995).

Üniversite öğrencileri, ergenlikten yetişkinliğe geçtikleri söz konusu dönemde, bir kişinin hayatındaki en stresli evrelerden biri olabileceği kritik bir geçiş aşamasında yer alan özel bir grup insandır. Hem retrospektif hem de prospektif araştırmalar, yetişkinlik dönemi ruhsal bozukluklarının çoğunun çocukluk ve ergenlik döneminde başladığını göstermiştir. Psikolojik sağlık şikayetleri ve semptomları ve ruh sağlığı sorunları üniversite kampüslerinde büyüklük ve sayı olarak artmaktadır. Çünkü, üniversite öğrencilerinin %60 kadarı depresyon, anksiyete ve uyumsuzluk gibi psikolojik faktörlerden oldukça

etkilenmektedir. Dolayısıyla bu olumsuz etkiler, öğrencilerin zaman yönetimini tamamiyle yerle bir ederek kendilerini bir çıkmaza sürükleyebilir (Buchanan, 2012; Kessler vd., 2007).

2.3. Anksiyete

Anksiyete, genellikle yakın bir tehdidin yokluğunda meydana gelen bir sinirlilik, rahatsızlık, gerginlik veya endişe duygusudur. Vücudun ani tehlikeye karşı doğal tepkisi olan korkudan farklıdır. Kaygı, vücudun strese karşı doğal tepkisinin bir parçasıdır, bu nedenle zaman zaman kişiye kendisini daha dikkatli ve harekete hazır hale getirerek yardımcı olabilir. Bu kaygı veya sinirlilik duyguları aşırı olduğunda, kontrol edilmesi zor bir hal alır. Bu tür bir endişe, kişinin hoşlandığı şeyleri yapmayı bırakmasına sebep olabilir ve tedavi edilmediği takdirde düzeyi daha da kötüye gitmeye devam edecektir.

Dünyada ve ülkemizde, özellikle genç yetişkin nüfus arasında kaygı yaygınlığı son zamanlarda ciddi boyutlara ulaşmıştır. Genç-yetişkin popülasyon, en fazla kaygı prevalansına sahip yaş aralığı olmakla birlikte, tedaviye yönelim bu grupta oldukça düşüktür (Suvisaari, vd., 2008). Uzunlamasına prospektif çalışmalar, ergenlerde ve genç erişkinlerde tedavi edilmemiş anksiyete belirtilerinin alkol bağımlılığı (Kushner vd., 1999), nikotin bağımlılığı (Sonntag vd., 2000), esrar ve esrar kullanımı (Dembo vd., 1990), intihar eğilimi (Boden vd., 2006), depresyon (Stein vd., 2001), hipertansiyon (Yan vd., 2003) ve koroner kalp hastalığı (Kubzansky vd., 1998) gibi çeşitli davranışsal, zihinsel ve fiziksel komplikasyonlara yol açabileceğini göstermiştir. Ayrıca tedavi edilmemiş anksiyete belirtileri, dünyada milyarlarca dolara mal olan patolojik anksiyete bozukluklarına yol açmaktadır (Emilien vd., 2002).

Anksiyeteye dair endişelerden dolayı, birtakım kaygı yönetimi müdahaleleri test edilse de son yıllarda bu popülasyonda anksiyete yaygınlığı sabit kalmıştır (Twenge, 2000). Bu durum, söz konusu alanda yürütülen çalışmalara dair teori ve uygulama boşluğunun bir göstergesi olabilir (Griez, vd., 2001). Bu boşluğun önemli bir nedeni, ampirik kanıtlarla yeterince desteklenmeyen teoriye dayalı müdahalelerin yaygınlığıdır (Hammell ve Carpenter, 2004). Önerilen ve yaygın olarak kullanılan bazı tedavi yöntemlerinin işleyiş mekanizmalarının net bir şekilde anlaşılabilmesi ve hedeflenen davranış değişikliklerinin hangi uygulamalarla sınırlandırılacağı net bir şekilde belirlenmemesi söz konusu problemlerin başlıca sebeplerindendir (Gullotta ve Bloom, 2003; Shapiro vd., 2006).

Dolayısıyla anksiyetenin doğru tanımlanması, anlaşılabilirliği ve uygun müdahale ve tedavilerin gerçekleştirilebilmesi açısından oldukça önemlidir.

2.3.1. Genç-Yetişkin Nüfusta Anksiyete

Anksiyete genellikle okul dönemi veya bu dönemden kısa bir süre önce ortaya çıkar ve çeşitli gelişimsel ve psikososyal faktörler tarafından desteklenebilir (Kessler vd., 2005). Psikososyal gelişim teorisine göre, genç yetişkin üniversite öğrencilerinin gelişim aşaması (18-24 yaş) ergenlik evresi ile düğümlenmektedir. Bu durum, önceki aşamada meydana gelen kimlik karmaşasının bir sonucu olarak, tecrit, kararsızlık ve samimiyezsizlik kriziyle perçinlenebilecek başarısız ve yüzeysel yakın ilişkilere yol açabilir (Erikson, 1994). Yakın ilişkilerin geliştirilmemesi yalnızlık, izolasyon ve sosyal desteğin eksikliği ile ilişkilendirilebilir (Cohen ve McKay, 1984; Ell, 1984). Sosyal destek teorisi öneri ve güvence yoluyla diğerlerinin sağladığı sosyal desteğin stresli durumlara adaptasyonu artırdığını ileri sürmektedir (Cohen vd., 1985). Tersine, sosyal desteğin eksikliği stres ve endişeyi arttırabilir. Algılanan sosyal destek ve kaygı arasında negatif bir ilişki kuran bazı araştırmacılar, üniversite öğrencilerinin anksiyete yönetimi için sosyal destek müdahalelerinin uygulanmasını önermişlerdir (Caldwell ve Reinhart, 1988; Haemmerlie vd., 1988). Eldeleklioğlu (2006) ise kaygının algılanan sosyal destek ile anlamlı bir şekilde ilişkili olmadığını savunmuştur. Yaş, cinsiyet ve baş etme gibi diğer değişkenlerin etkisi kontrol altına alındığında, algılanan sosyal destek kaygının önemli bir yordayıcısı değildir (Crockett vd., 2007; Davis vd., 2003). Bu bulgular, algılanan sosyal desteğin kaygıdaki rolünün daha fazla değerlendirmeye ihtiyaç duyduğunu göstermektedir.

Genç yetişkin üniversite öğrencileri kimlik oluşturma, yeterlilik geliştirme, duyguları yönetme, özerklikten bağımsızlığa geçiş, olgun kişilerarası ilişkiler geliştirme, kimlik oluşturma, amaç geliştirme ve bütünlüğü geliştirme gibi üniversite hayatı ile ilgili belirli görevlerden de etkilenebilir (Chickering & Reisser, 1993). Akademik gereksinimler, finansal bağımsızlık ve kişilerarası ilişkiler kurma gibi üniversite ile ilgili bazı görevler, psikolojik ve fiziksel refahı olumsuz yönde etkileyen “lisans öğrencilerinin stresleri” olarak tanımlanmıştır (Tennant, 2002).

Bu yaş grubundaki bireylerin (18-24 yaş) olgunlaşma, ilişkilerini geliştirme ve bağımsızlıklarını sürdürme kapasiteleri, bireyselleşme ve benlik tanımında ilerleme

göstermeleri beklenirken, çoğunluk bu görevleri yerine getirmeyi erteleme eğilimindedir (Arnett, 2001). Özellikle, Amerika Birleşik Devletleri gibi sanayi ülkelerinde, bu yaş grubundaki bireyler ergenlik dönemine giremez veya yetişkinlik dönemindeki rollerini ve sorumluluklarını gençlik döneminden sonraya kadar sürdüremezler. Yetişkinliğe geçişleri boyunca, eğitim, iş ve gerçek hayattaki ilişkiler için başarı beklentilerini karşılamada zorluklarla karşılaşabilirler. Buna karşılık, kimlik oluşturma görevi, gelişimlerinin normal bir parçası olmaktan ziyade, onlar için kafa karıştırıcı ve zor bir deneyim olabilir (Arnett, 2007).

Gelişimsel görevlerin yerine getirilmemesi hayattan memnuniyetsizliğe neden olabilir (Schwartz vd., 2005). Ayrıca Campbell vd. (1976), strese etki eden sosyal desteğin eksikliği gibi yaşam doyumunu azaltabilecek bazı psikososyal faktörleri özetlemiştir. Üniversite öğrencilerine yönelik yaşam doyumunu ile kaygı arasındaki ilişkinin araştırıldığı Parkerson vd. (1990), daha yüksek düzeyde yaşam doyumunu olan öğrencilerin daha düşük kaygı düzeylerine sahip olduklarını bildirmişlerdir. Bu ilişkide yaş, cinsiyet ve sosyal destek gibi diğer faktörlerin rolüne ilişkin daha az netlikle, yaşam doyumunun doğrudan kaygıyla mı yoksa dolaylı olarak baş etme gibi faktörlerle mi ilişkili olduğunu söylemek zordur (Heppner, vd., 1995).

2.3.2. Anksiyetenin Operasyonel Tanımı

Araştırma bulgularını yorumlamak için tespit edilen engellerden biri, genç yetişkin üniversite öğrencilerine yönelik kaygıları tanımlama ve ölçme konusundaki tutarsızlıktır. Araştırmacıların çoğu, anksiyeteyi “gerginlik ve endişe duyguları ve yüksek otonom sinir aktivitesi ile karakterize edilebilen, hissedilebilen ancak geçici bir duygusal durum veya durum” olarak tanımlamaktadır (Spielberger, 1972). Bu tanıma göre, trajikasal düzeyi yüksek olan bir kişi, daha fazla sayıda durumu tehdit edici olarak algılamaya eğilimlidir. Bu kavramsal tanıma göre, Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri (STAI) Form X ve Y geliştirilmiştir (Spielberger vd., 1970). Ancak, bazı araştırmacılar, Durumluk-Sürekli Kaygı Envanterinin, Beck Depresyon Envanteri (Bieling vd., 1998; Caci vd., 2003) gibi depresyonu ölçen diğer araçlarla örtüştüğünü belirtmişlerdir. Cox vd. (1992), STAI'nın depresyonu ölçen enstrümanlarla anksiyeteyi ölçtüğünden daha güçlü bir korelasyona sahip

olduğunu göstermiştir. Bu örtüşme, araştırmacıların kaygı ve depresyonun ayırt edici bir fenomen olup olmadığını sorgulamasına da yol açmıştır.

Bu kesişme, esas olarak kronik aşamalarındaki anksiyetenin depresyon gibi duygudurum bozukluklarına yol açabileceğine dair ampirik kanıtlarla birlikte, sürekli / kronik anksiyete biçimi arasında var olduğu göz önüne alındığında normal karşılanabilir (Stein vd., 2001). Özellikle ergenler ve genç yetişkinler arasında ampirik kanıtlar, anksiyete ve depresyonun sıklıkla birlikte var olduğunu göstermiştir (Angst vd., 1990; Kendall vd., 1992). Yine de, bu popülasyonda kaygı ve kaygı yönetimi müdahalelerini araştıran çoğu araştırmacı, STAI'yi kaygı ölçütü olarak kullanmıştır (Eldeleklioğlu, 2006; Endler vd., 1994; Hirai & Clum, 2005; Jain, vd., 2007).

Literatürün kapsamlı bir gözden geçirmesine dayanan Clark ve Watson (1991), kaygı ve depresyonun hem sıkıntı hem de hoş olmayan duygudurum belirtileri ile karakterize olmasına rağmen, bunların farklı yapılar olduğunu belirterek üçlü depresyon ve anksiyete modelini önermişlerdir. Bu modele göre anksiyete, depresyondan fizyolojik hiperandral semptomların varlığı ile ayırt edilebilir. Diğer taraftan depresyon, azalan uyarılma, enerji ve aktivite gibi düşük pozitif duygu belirtilerinin varlığıyla kaygıdan ayırt edilebilir. Bu modele dayanarak, Lovibond ve Lovibond (1995) Depresyon, Anksiyete ve Stres Ölçeğini (DASS-42) ve kısaltılmış bir versiyonu olan DASS-21'i geliştirmiştir. Lovibond ve Lovibond (1995), DASS'ın gelişim süreci boyunca, düşük pozitif etki, düşük benlik saygısı, umutsuzluk ve bir faktöre yüklenen teşvik eksiklikleri ile ilgili maddelerin, otonomik uyarılma ile ilgili öğeler ve depresyon olarak kategorize edildiğini fark etmişlerdir. Söz konusu ölçekten sonraki bölümlerde daha detaylı olarak bahsedilmiştir.

2.3.3. Anksiyetenin Biyo-Davranış Mekanizması

Anksiyete, beden, zihin ve davranış arasındaki etkileşimden kaynaklanan çok boyutlu bir olgudur. Hipotalamus-hipofiz-adrenal (HPA) eksenini, beyin ve vücudun stresörlere davranışsal ve fizyolojik yanıtları arasında düzenleyici bir geribildirim ağı sağlar. Stresli bir duruma yanıt olarak, serebral korteks, durumla ilgili algılanan bilgiyi değerlendirir ve bu durumun bir tehdit olup olmadığını bilerek bilişsel yorumlama sağlar. Daha sonra korteks, bu bilişsel mesajı limbik sistemden duygusal içerikle bütünleştiren hipotalamusa mesajlar gönderir. Durum bir tehdit olarak yorumlanırsa, hipotalamusun bir parçası, portal

damarlardan geçerek adrenokortikotropik hormonun salınmasını tetiklediği anterior hipofiz bezine giden kortikotropiniletici hormonu serbest bırakır. Bu hormon kan dolaşımında dolaşır ve kortizolün biyosentezi ve sekresyonunun aktive olduğu adrenal kortekste zona fasikulata ve retikularis hücreleri hedefler (Leyden-Rubenstein, 1999).

Kortizolün neredeyse tüm vücut dokularında reseptörleri vardır. Karaciğerin glukoneogenezini ve karbonhidratları glikolizini, yağ dokularındaki lipolizi ve kas dokularında protoplazmayı artırır. Ek olarak, bağışıklık sistemini baskılayarak sıvı ve elektrolit retansiyonuna, hipervolemiye ve hipertansiyona neden olan dolaşım sistemini etkiler. Bu, hiperglisemi, enfeksiyon, hipertansiyon, taşikardi, kızarma ve genellikle anksiyete ile ilişkili baş ağrısı gibi belirli fiziksel durumları ve semptomları açıklayabilir (Anderson vd., 2002; Fogarty vd., 1994; Newport ve Nemeroff, 2000). Dahası, kronik anksiyetede, sürekli sirkülasyonun, lipolizis ürünleri olarak yüksek düzeyde dolaşımdaki yağ asitleri gibi belirli koşullar ile birleşmesi, ateroskleroz riskini artırır. Kalp hızındaki, kan basıncında ve aterosklerozdaki kronik artışlar, kronik anksiyeteye ilişkili birkaç çalışmada gösterilmiş olan bir klinik durum olan koroner kalp hastalığına yol açabilir (Albert vd., 2005; Kawachi vd., 1994; Kubzansky vd., 1998).

Son zamanlardaki araştırmalar, anksiyete bozukluğu olan hastaların, bazı biyo-belirteçlerde sıklıkla düzensizlik yaşadıklarını göstermiştir. Örneğin, travma sonrası stres bozukluğu olan hastaların, belirgin bir şekilde artmış beyin omurilik sıvısı konsantrasyonları (Bremner, et al., 1997) sergiledikleri ve genel anksiyete bozukluğu olan hastaların plazma düzeylerinde anlamlı bir yükselme yaşadıkları belirtilmiştir (Zambellia vd., 2000). Ayrıca, yüksek düzeyde dental anksiyete (Benjamins vd., 1992), panik bozukluğu (Garcia-Leal vd., 2005) ve yaygın anksiyete bozukluğu olan kişilerde tükürük kortisol düzeyinin belirgin yükselmesi dikkat çekmektedir (Mantella vd., 2008).

2.3.4. Anksiyetenin Bilişsel-Davranışçı Modeli

Kaygı doğrudan stres oluşturuculardan kaynaklanmaz. Aksine, bireyin stres oluşturucuların algısına verdiği tepkidir. Stresler bireyin günlük hayatta karşılaştığı fiziksel ve duygusal ya da sosyal uyaranlardır ve gerilim ve zorlanma hissi yaratabilir (McKenzie vd., 2008). Beck ve Clark'ın bilgi işleme kaygısı modeline göre (Beck ve Clark, 1997), stresli durumların olumsuz yorumu, başlangıçta bilişsel modu, organizmanın hayatta

kalmasıyla ilgili bilinçaltı bir psikolojik düzeni harekete geçirir. Öte yandan, stresli bir durumun olumlu bir yanı da mevcut yapının daha fazla gerçeklik temelli yeniden gözden geçirilmesi ve problem çözme gibi uyumsal başa çıkma davranışlarına yol açması için fırsat sağlayan stratejik ve detaylı düşünmeyi desteklemesidir. Lazarus ve Folkman (1996)'a göre, uyarlanabilir ve uyarlanamaz mekanizmalar aracılığıyla birey, stresli uyarıların etkisini ılımlı kılan belirli davranışları gösterir. Uyarlayıcı başa çıkma davranışları, stresli durumun tanımlanmasını, aktif olarak destek aramayı, olası çözümlere ulaşmayı ve durumu çözmek için harekete geçmeyi içerir. Bu tür eylemler stresli durumu çözer ve psikolojik/duygusal uyum ile sonuçlanır. Tersine, uyumsuz (ya da uyarlanamaz) başa çıkma davranışları, stresli durumdan çekilme veya stresli durumun çözümlenememesiyle sonuçlanabilecek ve endişeyle ilişkilendirilebilecek çözüm arayışlarından kaçınma çabalarını içerir. Araştırmacılar olumsuz düşüncenin uyumsuz başa çıkma davranışlarını yordadığını göstermiştir (Molds vd., 2007; Seiffge-Krenke & Klessinger, 2000). Ayrıca, kaçınma ve inkâr gibi uyumsuz başa çıkma davranışlarının, genç yetişkin üniversite öğrencilerinin kaygı düzeyini yordadığı bulunmuştur (Blalock & Joiner, 2000; Heppner vd., 1995).

Özetle, genç yetişkin üniversite öğrencileri anksiyete riskini artıran gelişimsel, psikososyal ve akademik zorluklarla karşı karşıyadır bu tezde ilgili envanter kullanılarak bu popülasyona ait anksiyete seviyeleri hakkında değerlendirmelerde bulunulacaktır.

BÖLÜM 3

YÖNTEM, GÜVENİLİRLİK ANALİZİ VE FAKTÖR ANALİZİ SONUÇLARI

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, 2018-2019 eğitim yılı, güz döneminde, Üsküdar Üniversitesi'nin çeşitli bölümlerinde okuyan öğrencileri, zaman yönetimi becerileri özelinde, depresyon, anksiyete ve stres seviyelerine göre incelemektedir. Çalışma, ilgili envanterlerle elde edilen verilerin çeşitli istatistiksel yöntemlerle karşılaştırılmasına dayanmaktadır. Tezde analiz edilecek olan hipotezler birinci bölümde verilmiştir. Bu hipotezlerin yanı sıra, öğrencilerin zaman yönetimi becerileri, depresyon, anksiyete ve stres seviyeleri ile açıklanacaktır.

3.2. Evren ve Örneklem

Çalışmanın örneklemini Üsküdar Üniversitesi'nin çeşitli bölümlerinde öğrenim gören, lisans ve yüksek lisans öğrencileri oluşturmaktadır. Ölçekler toplamda 159 öğrenciye uygulanmıştır. Bu öğrencilere ait demografik dağılımlar ve ilgili istatistikler "Bulgular" bölümünde paylaşılmıştır. Anketler uygulanırken özellikle cinsiyet dağılımının birbirine yakın olmasına dikkat edilmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

3.3.1. Zaman Yönetimi Envanteri

Britton ve Tesser (1991) tarafından geliştirilen ve Türkçe uyarlaması, güvenilirlik ve geçerlilik analizleri Alay ve Koçak (2003) tarafından yapılan Zaman Yönetimi Envanteri (ZYE) birçok çalışmada kullanılmış, güvenilirlik ve geçerliliği oldukça yüksek bir envanterdir.

Alay ve Koçak (2003), orijinali 35 madde olan Zaman Yönetimi Envanterinin, Türk üniversite öğrencileri için üç alt ölçeğe sahip olduğunu göstermiştir. Bu üç alt ölçek Türk öğrenciler için toplam varyansın % 34'ünü oluşturmakta iken orijinal çalışmada, üç alt ölçek toplam varyansın % 36 olduğu bildirilmiştir.

Faktör 1, gün içinde veya hafta içinde kısa vadede planlama ve uzun vadede planlama ile ilgili maddeleri temsil eder. Bu alt boyuttan yüksek puan alan öğrenciler, zamanlarını iyi organize ettiklerini ve her şeyi göreceli olarak geniş bir zaman aralığında düşündüklerini bildirirler. Faktör 1'de kümelenmiş maddeler kısa ve uzun vadeli planlama ile ilgili olduğundan, bu faktör “Zaman planlama” olarak adlandırılmıştır. Faktör 2, doğada daha fazla tutum içeren maddeleri içermektedir. Bu faktörden yüksek puan alan öğrenciler, zamanlarının yapıcı bir şekilde kullanıldığını ve zamanlarının nasıl harcandığından kendilerinin sorumlu olduğunu belirtirler. Bu faktör “Zaman tutumları” olarak adlandırılmıştır ve orijinal çalışmaya paraleldir. Faktör 3, “zaman kaybı” olarak adlandırılan alışkanlıkların kullanımı ve kişisel zamanın boşa kullanımı ile ilgili kötü zamanlarla alakalı maddelere sahiptir. Zaman kaybı, öğrencilerin okul hedeflerine etkili bir şekilde ulaşmalarını engelleyen herhangi bir şeydir. Bu alt alta yüksek puan alan öğrenciler, zaman içindeki başarılarının düşük olması nedeniyle madde içindeki puanları tersine çevrilmiştir.

3.3.2. Depresyon-Anksiyete-Stres Ölçeği (DASS-42)

Çalışmada, depresyon, anksiyete ve stres için Lovibond and Lovibond (1995) tarafından geliştirilen ve Türkçe uyarlaması ile geçerlilik-güvenilirlik analizleri Bilgel ve Bayram (2010) tarafından yapılan DASS-42 (Depresyon-Anksiyete-Stres Ölçeği) kullanılmıştır.

Bilgel ve Bayram (2010) DASS-42'nin Türkçe versiyonunun güvenilirliğini, yapısını ve yakınsak geçerliliğini incelemek amacıyla bir çalışma gerçekleştirmiştir. DASS-42'nin Türkçe versiyonu, geniş bir üniversite öğrencisi popülasyonuna (N = 1102) demografik değişkenler açısından değişkenlik gösteren ve klinik olmayan bir örnekleme uygulanmıştır. Ölçeğin yakınsak geçerliliği, Hastane Anksiyete ve Depresyon Ölçeği'nin önceden doğrulanmış ve sık kullanılan Türkçe versiyonuyla ilişkilendirilerek incelenmiştir. Bulgular DASS'ın güvenilirliğinin mükemmel olduğunu ve ölçeğin yeterli yakınsak geçerliliğe sahip olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak DASS-42'nin Türkçe versiyonu, değerlendirmeyi amaçladığı yapıların güvenilir ve geçerli bir ölçüsüdür. Bu ölçek klinik olmayan popülasyonda depresyon, anksiyete ve stresi değerlendirmek için yararlı bulunmuştur.

3.4. Veri Analiz Yöntemleri

Bu çalışmanın ana odağı karşılaştırma istatistiklerine dayanmaktadır. Bu doğrultuda SPSS 25 programında, eşleştirilmiş ya da bağımsız örneklem t-testleri, ANOVA, Mann-Whitney ve Kruskal Wallis gibi karşılaştırma yöntemlerinin yanı sıra, korelasyon ve regresyon analizi gibi metotlar kullanılmıştır. Bu yöntemlerle hem demografik verilere göre karşılaştırmalar yapılmış, hem de zaman yönetimi ile depresyon-anksiyete-stres seviyeleri arasındaki korelasyon incelenmiştir.

T-testi ve ANOVA grubun ortalamalarının birbirinden farklı olup olmadığını inceleyen parametrik. T-testi iki grubu karşılaştırırken ANOVA ikiden fazla grup karşılaştırması yapabilir. T-testi ve ANOVA'nın üç varsayımı vardır: bağımsızlık varsayımı (bir grubun elemanları, diğer grupla ilişkili değildir), normallik varsayımı (veriler, bilinmeyen popülasyon araçları ile normal dağılmış popülasyonlardan rastgele çekilir) ve eşit varyans varsayımı (iki grubun popülasyon varyansları eşittir). Çalışmada verilerin bağımsız ve normal dağılım varsayımlarına uydukları kabul edilmiş, varyans homojenliği için ise Levene Testi sonuçlarına bakılmıştır. Eğer veriler Levene Testi'nden geçemezse, parametrik testlerin yanında parametrik olmayan testlerin sonuçları da (Mann-Whitney ve Kruskal Wallis) verilmiştir.

3.5. Faktör Analizi Sonuçları

Daha önceki bölümlerde çalışmada kullanılan ölçeklerin faktör yapıları hakkında bilgi verilmişti. Bu bölümde ise hem ZYE, hem de DASS-42'nin çalışmada kullanılan örneklem özelinde faktör yapısı incelenmiştir.

3.5.1. Zaman Yönetimi Faktör Analizi Sonuçları

Zaman yönetimi envanteri, katılımcıların zaman yönetimi becerilerini toplam puan üzerinden ölçme gücüne sahiptir. Tablo 1, üniversite öğrencilerinin bu ölçekte verdiği cevaplara ait ortalama ve standart sapma gibi betimleyici istatistikleri içermektedir. Madde ortalamalarının yaklaşık 2,5 ile 3 arasında değiştiği görülmektedir.

Tablo 1. Zaman Yönetimi Ölçeği Maddelerine Ait Betimleyici İstatistikler

	Ortalama	Std. Sapma	N
ZY1	2,68	1,375	159
ZY2	2,77	1,321	159
ZY3	2,72	1,212	159
ZY4	2,67	1,236	159
ZY5	2,56	1,145	159
ZY6	2,53	1,146	159
ZY7	2,58	1,182	159
ZY8	2,56	1,261	159
ZY9	2,62	1,226	159
ZY10	2,69	1,159	159
ZY11	2,66	1,168	159
ZY12	2,52	1,141	159
ZY13	2,59	1,186	159
ZY14	2,57	1,065	159
ZY15	2,71	1,099	159
ZY16	2,81	1,133	159
ZY17	2,76	1,255	159
ZY18	2,71	1,133	159
ZY19	2,65	1,191	159
ZY20	2,70	1,235	159
ZY21	2,72	1,174	159
ZY22	2,76	1,144	159
ZY23	2,82	1,167	159
ZY24	2,91	1,133	159
ZY25	2,98	1,225	159
ZY26	2,93	1,313	159
ZY27	2,71	1,144	159

Faktör analizi için gerekli ön test KMO ve Bartlett testidir ve bu testin H0 hipotezi “veriler faktör analizine uygun değildir” şeklinde kurulur. Tablo 2’ye göre bu hipotez reddedildiğinden dolayı çalışmada kullanılan örneklem faktör analizi için elverişlidir ($P<0,05$).

Tablo 2. Zaman Yönetimi Envanteri KMO and Bartlett's Testi

KMO Katsayısı	0,753
Ki-Kare İstatistiği	1202,593
Serbestlik derecesi	351,000
p-değeri	0,000

Tablo 3'e göre ZYE, üç alt ölçeği ile birlikte toplam varyansın %35,27'sini açıklamaktadır. Bu sonuçlar hem orijinal çalışma hem de Türkçe uyarlamasıyla uyumludur.

Tablo 3. Zaman Yönetimi Ölçeği Toplam Açıklanan Varyans

Faktör	Başlangıç Özdeğerleri		
	Toplam	Varyans %	Kümülatif %
1	5,814	21,534	21,534
2	1,910	7,073	28,607
3	1,798	6,660	35,268

3.5.2. DASS-42 Faktör Analizi Sonuçları

Bu bölümde DASS-42'nin faktör analizi sonuçları Depresyon, Anksiyete ve Stres ölçekleri için aynı tablolarda ayrı ayrı verilmiştir. Tablo 4 katılımcıların DASS-42 sorularına verdikleri cevaplara dair ortalama ve standart sapma istatistiklerini alt ölçeklere göre verir. Tablo 5'te ise örneklemin faktör analizine uygunluğu test edilmiş ve H0 hipotezi reddedildiğinden üç ölçeğin de (depresyon-anksiyete-stres) faktör analizi için uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 4. DASS-42 Maddelerine Ait Betimleyici İstatistikler

Depresyon		Anksiyete		Stres	
Madde	Ort.	Madde	Ort.	Madde	Ort.
DAS3	1,31	DAS2	1,51	DAS1	1,6
DAS5	1,41	DAS4	1,47	DAS6	1,56
DAS10	1,42	DAS7	1,35	DAS8	1,33
DAS13	1,43	DAS9	1,39	DAS11	1,42
DAS16	1,73	DAS15	1,28	DAS12	1,35
DAS17	1,45	DAS19	1,49	DAS14	1,49
DAS21	1,49	DAS20	1,31	DAS18	1,49
DAS24	1,17	DAS23	1,21	DAS22	1,37
DAS26	1,14	DAS25	1,1	DAS27	1,29
DAS31	0,97	DAS28	1,21	DAS29	1,23
DAS34	1,56	DAS30	1,14	DAS32	1,14
DAS37	1,4	DAS36	1,39	DAS33	1,04
DAS38	1,43	DAS40	1,25	DAS35	1,47
DAS42	0,89	DAS41	0,96	DAS39	1,34

Tablo 5. DASS-42 için KMO and Bartlett's Testi

İstatistik	Depresyon	Anksiyete	Stres
KMO Katsayısı	0,838	0,882	0,800
Ki-Kare İstatistiği	582,533	678,508	490,177
Serbestlik derecesi	91	91	91
p-değeri	0,000	0,000	0,000

Tablo 6'ya göre Depresyon-Anksiyete-Stres ölçekleri toplam varyansın sırasıyla %32,28, %36,27 ve %29,37'sini açıklamaktadır. Tablo 7 ise DASS-42 ölçeğinde yer alan maddelerin yük değerlerini içermektedir. Yük değerlerinin 0,4'ten büyük olması o ölçek için yeterlidir ve görüldüğü gibi tüm maddelerin yük değerleri bu seviyenin üzerindedir. Dolayısıyla ölçeklerin faktör yapıları çalışma için uygundur ve orijinal çalışmalar iyi uyumludur.

Tablo 6. DASS-42 Ölçekleri Toplam Açıklanan Varyans

Depresyon için Özdeğerler		Anksiyete için Özdeğerler		Stres için Özdeğerler	
Toplam	Varyans	Toplam	Varyans	Toplam	Varyans
4,519	32,282	5,092	36,368	4,112	29,368

Tablo 7. DASS-42 Maddelerine Ait Yük Değerleri

Depresyon		Anksiyete		Stres	
Madde	Yük	Madde	Yük	Madde	Yük
DAS37	0,686	DAS20	0,683	DAS22	0,615
DAS5	0,632	DAS41	0,669	DAS8	0,608
DAS38	0,615	DAS7	0,663	DAS14	0,589
DAS21	0,613	DAS19	0,653	DAS39	0,582
DAS3	0,572	DAS15	0,65	DAS6	0,567
DAS24	0,566	DAS40	0,637	DAS35	0,558
DAS31	0,561	DAS36	0,635	DAS11	0,534
DAS17	0,551	DAS2	0,626	DAS27	0,533
DAS34	0,546	DAS25	0,601	DAS32	0,519
DAS26	0,544	DAS4	0,58	DAS33	0,516
DAS13	0,538	DAS28	0,513	DAS29	0,511
DAS16	0,517	DAS9	0,507	DAS1	0,505
DAS10	0,506	DAS23	0,504	DAS12	0,469
DAS42	0,472	DAS30	0,465	DAS18	0,451

3.6. Güvenilirlik Analizi Sonuçları

Bu bölümde iki ölçeğe ait ait güvenilirlik analizi sonuçlarına yer verilmiştir. Tablo 8'e göre Zaman Yönetimi, Depresyon, Anksiyete ve Stres için güvenilirlik katsayıları (Alfa) sırasıyla 0,839; 0,838; 0,863 ve 0,813'tür. Bu değerler ölçeklerin güvenilirliğinin oldukça yüksek olduğunu göstermektedir.

Tablo 8. Ölçeklere Ait Güvenilirlik Analizi Sonuçları

	Cronbach Alfa	Madde Sayısı
Zaman Yönetimi	0,839	27
Depresyon	0,838	14
Anksiyete	0,863	14
Stres	0,813	14

Tablo 9'da ise ilgili maddeler kaldırıldığında hesaplanan Alfa katsayıları gösterilmiştir. Her ne kadar bazı maddeler kaldırıldığında ilgili ölçeklerin güvenilirlik katsayıları çok küçük oranlarda artsa da daha önceki çalışmalar ölçeğin güvenilirliğini ispatladığından ve meydana gelecek değişiklik çok küçük olacağından buna gerek duyulmamıştır. Örneğin ZY18 silindiğinde ZYE'nin güvenilirlik katsayısı 0,839'dan 0,844'e yükselecektir fakat aradaki 0,005'lik fark gözardı edilebilecek kadar küçüktür.

Tablo 9. Madde Silindiğinde Alfa Katsayıları

Zaman Yönetimi				Depresyon		Anksiyete		Stres	
Madde	Alfa	Madde	Alfa	Madde	Alfa	Madde	Alfa	Madde	Alfa
ZY1	0,832	ZY15	0,833	DAS3	0,827	DAS2	0,853	DAS1	0,804
ZY2	0,831	ZY16	0,839	DAS5	0,823	DAS4	0,856	DAS6	0,800
ZY3	0,831	ZY17	0,831	DAS10	0,831	DAS7	0,851	DAS8	0,796
ZY4	0,827	ZY18	0,844	DAS13	0,829	DAS9	0,859	DAS11	0,802
ZY5	0,830	ZY19	0,834	DAS16	0,830	DAS15	0,851	DAS12	0,806
ZY6	0,829	ZY20	0,833	DAS17	0,828	DAS19	0,852	DAS14	0,797
ZY7	0,831	ZY21	0,837	DAS21	0,825	DAS20	0,850	DAS18	0,808
ZY8	0,831	ZY22	0,841	DAS24	0,827	DAS23	0,859	DAS22	0,796
ZY9	0,828	ZY23	0,838	DAS26	0,829	DAS25	0,854	DAS27	0,802
ZY10	0,830	ZY24	0,838	DAS31	0,828	DAS28	0,858	DAS29	0,803
ZY11	0,829	ZY25	0,839	DAS34	0,828	DAS30	0,861	DAS32	0,803
ZY12	0,832	ZY26	0,840	DAS37	0,819	DAS36	0,852	DAS33	0,803
ZY13	0,832	ZY27	0,843	DAS38	0,824	DAS40	0,853	DAS35	0,800
ZY14	0,832			DAS42	0,833	DAS41	0,851	DAS39	0,799

BÖLÜM 4

BULGULAR

4.1. Demografik Verilerin Dağılımı

Bu bölümde ankete katılan öğrencilerin çeşitli demografik değişkenlere göre nasıl dağılım gösterdikleri açıklanmıştır. Tablo 8’de yer alan verilere göre, örneklemin 86’sı kız, 73’ü erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Bu değerlerin dağılımdaki yüzdesi sırasıyla %54,1 ve %45,9’dur. Bu değerlerin birbirine yakın olması cinsiyete göre karşılaştırmalar yaparken sonuçların daha tutarlı olmasını sağlayacaktır.

Tablo 10. Cinsiyet Değişkeninin Dağılımı

	Frekans	Yüzde	Kümülatif Yüzde
Kadın	86	54,1	54,1
Erkek	73	45,9	100,0
Toplam	159	100,0	

Tablo 9’da yer alan yaş değişkeninin dağılıma ait istatistiklere göre, ankete katılanların %85 kadarı 25 yaş ve altındadır. Örnekleme en çok dağılım gösteren yaş grubu ise %32,7 ile 20-21 yaşlarıdır. Bu grubu %23,3 ile 22-23 yaşları takip etmektedir.

Tablo 11. Yaş Değişkeninin Dağılımı

	Frekans	Yüzde	Kümülatif Yüzde
18-19	27	17,0	17,0
20-21	52	32,7	49,7
22-23	37	23,3	73,0
24-25	24	15,1	88,1
26 ve üzeri	19	11,9	100,0
Toplam	159	100,0	

Tablo 10 öğrencilerin hangi tür liselerden mezun olduklarına dair bilgiler içermektedir. Buna göre öğrencilerin büyük çoğunluğu (%64,2) devlet okullarından mezun olmuşlardır. Özel okullardan mezun olan öğrencilerin sayısı ise 57’dir.

Tablo 12. Lise Türü Değişkeninin Dağılımı

	Frekans	Yüzde	Kümülatif Yüzde
Devlet	102	64,2	64,2
Özel	57	35,8	100,0
Toplam	159	100,0	

Tablo 11, çalışmaya katılan öğrencilerin 2018-2019 eğitim yılı güz dönemi itibariyle kaçınıcı sınıfta olduklarını göstermektedir. Buna göre ankete katılan öğrencilerin %33,3'ü ikinci sınıf, %27'si üçüncü sınıf, 19,5'i ise dördüncü sınıftadır. Lisansüstü seviyesindeki öğrencilerin oranı ise %20,1'dir.

Tablo 13. Sınıf Değişkeninin Dağılımı

	Frekans	Yüzde	Kümülatif Yüzde
2	53	33,3	33,3
3	43	27,0	60,4
4	31	19,5	79,9
Lisansüstü	32	20,1	100,0
Toplam	159	100,0	

Tablo 12'de yer alan istatistikler not ortalaması değişkenine aittir. Buna göre öğrencilerin %38,4'ünün anlık genel not ortalaması 3 ile 4 arasındayken yaklaşık %21'inin ortalaması 0 ile 1 arasındadır.

Tablo 14. Not Ortalaması Değişkeninin Dağılımı

	Frekans	Yüzde	Kümülatif Yüzde
0-1	33	20,8	20,8
1,01-2	24	15,1	35,8
2,01-3	41	25,8	61,6
3,01-4	61	38,4	100,0
Toplam	159	100,0	

Tablo 13, öğrencilerin üniversiteye giriş sıralamasına ait dağılımları göstermektedir. Burada en çok gözlemlenen değer %35,8 ile 100001 ve üzeridir. Öğrencilerin yaklaşık %39'unun derecesi ise 50000 ve altı şeklindedir.

Tablo 15. Üniversite Başarı Sırası Değişkeninin Dağılımı

	Frekans	Yüzde	Kümülatif Yüzde
20000 ve altı	37	23,3	23,3
20001-50000	25	15,7	39,0
50001-100000	40	25,2	64,2
100001 ve üzeri	57	35,8	100,0
Toplam	159	100,0	

Tablo 14', öğrencilerin aylık gelirlerine ait veriler içermektedir. Beklenildiği gibi büyük bir kısmı (%81,8) 5000 TL ve altı civarında gelire sahiptir. %18,2'lik kısmın geliri ise 5000 TL'nin üzerindedir.

Tablo 16. Gelir Durumu Değişkeninin Dağılımı

	Frekans	Yüzde	Kümülatif Yüzde
2000 TL ve altı	47	29,6	29,6
2001 TL - 5000 TL	83	52,2	81,8
5001 TL ve üzeri	29	18,2	100,0
Toplam	159	100,0	

Son olarak Tablo 15, öğrencilerin bu süreçte nerede kaldıklarını ya da yaşadıklarını gösteren istatistikler içermektedir. Örneklemdaki öğrencilerin çoğunluğu (%45,9) ailesi ile yaşamakta iken yurttaki kalanların oranı %18,9'dur.

Tablo 17. Barınma Türü Değişkeninin Dağılımı

	Frekans	Yüzde	Kümülatif Yüzde
Yurt	30	18,9	18,9
Tek başına	32	20,1	39,0
Arkadaşlarla	24	15,1	54,1
Aile ile	73	45,9	100,0
Toplam	159	100,0	

4.2. Zaman Yönetiminin Demografik Verilere Göre Karşılaştırılması

Bu bölümde ankete katılan öğrencilerin Zaman Yönetimi Envanterinden aldıkları skorlar ve bu envanterin üç alt grubuna (Zaman Planlaması, Zaman Tutumları ve Zaman Öldürücüler) ait veriler yukarıda özetlenen demografik verilere göre karşılaştırılmıştır. Bu amaçla hem parametrik testler (Bağımsız Örneklem T-Testi ve ANOVA) hem de parametrik olmayan testler (Mann-Whitney ve Kruskal Wallis) kullanılmıştır. Parametrik testlerin yanı sıra parametrik olmayan testlerin de raporlanmasının sebebi, bazı durumlar için Levene testi ile ölçülen varyans homojenliği varsayımının ihlal edilmesidir.

4.2.1. Zaman Yönetimi ve Cinsiyet

Tablo 16, öğrencilerin Zaman Yönetimi becerilerinin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini test etmektedir. Bu doğrultuda test edilen hipotezler aşağıdaki gibidir:

H1: Üniversite öğrencilerinin “toplam zaman yönetimi” puanları cinsiyete göre farklılık göstermez.

H2: Üniversite öğrencilerinin “zaman planlaması” puanları cinsiyete göre farklılık göstermez.

H3: Üniversite öğrencilerinin “zaman tutumu” puanları cinsiyete göre farklılık göstermez.

H4: Üniversite öğrencilerinin “zaman öldürücüler” puanları cinsiyete göre farklılık göstermez.

Tablo 16’da yer alan sonuçlara göre H1, H2, ve H3 hipotezleri reddedilmiştir ($P>0,05$). Kız öğrencilerin toplam zaman yönetimi puanları ortalaması 77.31 iken erkek öğrencilerin ortalama puanları 67,7’dir. Daha önce de belirtildiği gibi Zaman Yönetimi Envanterinden alınan yüksek puanlar, zamanın daha iyi yönetildiğini gösterir. Dolayısıyla kız öğrencilerin puanları erkek öğrencilerden daha yüksektir ve aradaki fark istatistiksel olarak %99 güven seviyesinde anlamlıdır. Benzer sonuçlar zaman planlaması, zaman tutumu ve zaman öldürücüler alt ölçekleri için de geçerlidir. Bu ölçeklerde de kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha yüksek ortalamalara sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 18. Zaman Yönetimi ve Alt Ölçeklerinin T-Testi ile Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Ölçek	Cinsiyet	N	Ort.	Std. Sapma	t	s.d	P	Levene P
Zaman Yönetimi Toplam	Kadın	86	77,31	8,975	4,523	157,000	0,000	0,000
	Erkek	73	67,7	17,146				
Zaman Planlaması	Kadın	86	44,56	8,4	3,102	157,000	0,002	0,000
	Erkek	73	39,49	12,094				
Zaman Tutumları	Kadın	86	20,19	3,031	3,765	157,000	0,000	0,000
	Erkek	73	17,89	4,599				
Zaman Öldürücüler	Kadın	86	12,57	2,746	5,360	157,000	0,000	0,572
	Erkek	73	10,32	2,516				

Levene test istatistiği için hesaplanan p-değeri ilk üç ölçek için 0,05'ten büyük olduğundan dolayı sonuçların Tablo 17'de veriler Mann-Whitney testine göre değerlendirilmesi daha sağlıklıdır. Burada da zaman yönetimi ana ölçeği ve üç alt ölçek için p-değerleri en az %99 güven seviyesinde anlamlı olduğundan dolayı sonuçlar bağımsız örneklem t-testi ile aynıdır.

Tablo 19. Zaman Yönetimi ve Alt Ölçeklerinin Mann-Whitney Testi ile Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Cinsiyet	N	Rank Ortalama	Rank Toplam	Mann-Whitney	Wilcoxon	Z	P
Kadın	86	88,3	7594	2425,000	5126,000	-2,470	0,014
Erkek	73	70,22	5126				
Kadın	86	91,62	7879,5	2139,500	4845,500	-3,468	0,001
Erkek	73	66,31	4840,5				
Kadın	86	96,29	8281	1738,000	4439,000	-4,876	0,000
Erkek	73	60,81	4439				
Kadın	86	91,4	7860,5	2158,500	4859,500	-3,391	0,001
Erkek	73	66,57	4859,5				

4.2.2. Zaman Yönetimi ve Yaş

Bu bölümde zaman yönetimi ve alt ölçekleri yaş değişkenine göre karşılaştırılmıştır. İlk olarak aşağıdaki H5 hipotezi için test sonuçları Tablo 18'de verilmiştir.

H5: Zaman planlaması yaşa göre farklılık göstermez.

Her ne kadar p-değeri 0.052 olduğundan dolayı yaşa göre farklılık %90 güven seviyesinde anlamlı gibi görünse de Levene test istatistiği için hesaplanan p-değeri 0,05’den küçük ve anlamlı olduğundan dolayı sonuçların ANOVA ile değil Kruskal-Wallis ile değerlendirilmesi gerekir. Buradaki p-değeri 0.05’den büyük olduğundan zaman planlaması yaşa göre farklılık göstermemektedir.

Tablo 20. Zaman Planlaması Alt Ölçeğinin Yaşa Göre Karşılaştırılması

Yaş	N	Ort.	Std. Sapma	F	s.d	P	Levene P
18-19	27	40,48	11,814	2,401	158,000	0.052	0.000
20-21	52	42,83	10,605				
22-23	37	38,81	11,841				
24-25	24	44,96	7,726				
26 ve üzeri	19	46,32	6,351				
Total	159	42,23	10,536				
Kruskal-Wallis Testi				İstatistik	P	s.d.	
				6,716	0,152	4,000	

Tablo 19, “H6: Zaman tutumu yaşa göre farklılık gösterir” hipotezi için oluşturulmuştur. Burada Levene testi 0,05’ten büyük olduğundan dolayı parametrik test sonuçları güvenilirdir. Buna göre p-değeri 0,05’ten küçüktür ve sonuçlar %95 güven seviyesinde anlamlıdır. Dolayısıyla zaman tutumu yaşa göre farklılık gösterir. Kruskal-Wallis test sonuçları da ANOVA ile paraleldir.

Tablo 21. Zaman Tutumu Alt Ölçeğinin Yaşa Göre Karşılaştırılması

Yaş	N	Ort.	Std. Sapma	F	s.d	P	Levene P
18-19	27	18,04	4,033	3,046	158,000	0,019	0,146
20-21	52	19,33	3,984				
22-23	37	18,05	4,352				
24-25	24	19,83	3,239				
26 ve üzeri	19	21,37	3,095				
Total	159	19,13	3,988				
Kruskal-Wallis Testi				İstatistik	P	s.d.	
				9,740	0,045	4,000	

Tablo 20 ise “H7: Zaman öldürücüler yaşa göre farklılık göstermez” hipotezi için hazırlanmıştır. Kruskal-Wallis test istatistiği anlamlı olmadığından H7 hipotezi reddedilememiştir ($P=0,453>0,05$)

Tablo 22. Zaman Öldürücüler Alt Ölçeğinin Yaşa Göre Karşılaştırılması

Yaş	N	Ort.	Std. Sapma	F	s.d	P	Levene P
18-19	27	10.63	2.924	1.133	158.000	0.343	0.088
20-21	52	11.71	2.725				
22-23	37	11.49	3.469				
24-25	24	11.58	2.358				
26 ve üzeri	19	12.37	2.338				
Total	159	11.53	2.866				
Kruskal-Wallis Testi				İstatistik	P	s.d.	
				3.669	0.453	4.000	

Son olarak toplam zaman yönetimi puanları yaşa göre karşılaştırılmış ve “H8: Zaman yönetimi skoru yaşa göre farklılık göstermez” hipotezi test edilmiştir. Levene test istatistiğine göre varyans homojenliği varsayımı ihlal edildiğinden dolayı sonuçların Kruskal-Wallis testine göre değerlendirilmesi gerekmektedir ($P=0,000<0,05$). Kruskal-Wallis sonuçlarına göre zaman yönetimi becerileri yaşa göre farklılık göstermez.

Tablo 23. Toplam Zaman Yönetimi Puanının Yaşa Göre Karşılaştırılması

Yaş	N	Ort.	Std. Sapma	F	s.d.	P	Levene P
18-19	27	69,15	16,776	3,237	158,000	0,014	0,000
20-21	52	73,87	13,317				
22-23	37	68,35	17,145				
24-25	24	76,38	8,737				
26 ve üzeri	19	80,05	5,317				
Total	159	72,9	14,157				
Kruskal-Wallis Testi				İstatistik	P	s.d.	
				7,772	0,100	4,000	

4.2.3. Zaman Yönetimi ve Lise Türü

Bu bölümde analiz edilen hipotezler sırasıyla şu şekildedir:

H9: Üniversite öğrencilerinin “toplam zaman yönetimi” puanları lise türüne göre farklılık göstermez.

H10: Üniversite öğrencilerinin “zaman planlaması” puanları lise türüne göre farklılık göstermez.

H11: Üniversite öğrencilerinin “zaman tutumu” puanları lise türüne göre farklılık göstermez.

H12: Üniversite öğrencilerinin “zaman öldürücüler” puanları lise türüne göre farklılık göstermez.

Tablo 22 ve Tablo 23’de raporlanan hem parametrik hem de parametrik olmayan testlere ait p-değerlerinin tamamı 0,05’ten büyüktür. Dolayısıyla yukarıdaki hipotezlerin hiçbirisi reddedilememiştir. Başta toplam zaman yönetimi olmak üzere, zaman planlaması, zaman tutumu ve zaman harcattırıcılar alt ölçekleri öğrencilerin mezun oldukları lise türüne göre farklılık göstermemektedir ($P>0,05$).

Tablo 24. Zaman Yönetimi ve Alt Ölçeklerinin Lise Türüne Göre Zaman T-testi ile Karşılaştırılması

	Lise Türü	N	Ort.	Std. Sapma	t	s.d.	P	Levene P
Zaman Yönetimi Toplam	Devlet	102	73,21	12,966	0,364	157,000	0,716	0,052
	Özel	57	72,35	16,179				
Zaman Planlaması	Devlet	102	42,46	10,387	0,364	157,000	0,716	0,982
	Özel	57	41,82	10,879				
Zaman Tutumları	Devlet	102	19,13	3,587	0,020	157,000	0,984	0,024
	Özel	57	19,14	4,654				
Zaman Öldürücüler	Devlet	102	11,62	2,962	0,488	157,000	0,986	0,477
	Özel	57	11,39	2,704				

Tablo 25. Zaman Yönetimi ve Alt Ölçeklerinin Lise Türüne Göre Zaman Mann-Whitney ile Karşılaştırılması

	Lise Türü	N	Rank Ortalama	Rank Toplam	Mann-Whitney	Wilcoxon	Z	P
Zaman Yönetimi Toplam	Devlet	102	80,9	8252	2815,000	4468	-0,331	0,741
	Özel	57	78,39	4468				
Zaman Planlaması	Devlet	102	79,39	8097,5	2844,500	8097,5	-0,225	0,822
	Özel	57	81,1	4622,5				
Zaman Tutumları	Devlet	102	80,47	8208	2859,000	4512	-0,174	0,862
	Özel	57	79,16	4512				
Zaman Öldürücüler	Devlet	102	79,35	8094	2841,000	8094	-0,237	0,813
	Özel	57	81,16	4626				

4.2.4. Zaman Yönetimi ve Sınıf

Bu bölümde analiz edilen hipotezler sırasıyla şu şekildedir:

H13: Üniversite öğrencilerinin “toplam zaman yönetimi” puanları sınıfa göre farklılık göstermez.

H14: Üniversite öğrencilerinin “zaman planlaması” puanları sınıfa göre farklılık göstermez.

H15: Üniversite öğrencilerinin “zaman tutumu” puanları sınıfa göre farklılık göstermez.

H16: Üniversite öğrencilerinin “zaman öldürücüler” puanları sınıfa göre farklılık göstermez.

Tablo 24, Tablo 25, Tablo 26 ve Tablo 27’de raporlanan parametrik test değerleri Levene testi ihlal edildiğinden dolayı dikkate alınmamıştır. Yine aynı tablolarda yer alan Kruskal-Wallis test sonuçları, ana ölçek ve üç alt ölçek için de en az %5 anlamlılık seviyesinde anlamlıdır. Dolayısıyla yukarıdaki hipotezlerin tamamı reddedilmiştir ($P < 0,05$). Başta toplam zaman yönetimi olmak üzere, zaman planlaması, zaman tutumu ve zaman öldürücüler alt ölçekleri öğrencilerin hangi sınıfta olduklarına göre farklılık göstermektedir.

Tablo 26. Zaman Planlaması Alt Ölçeğinin Sınıfa Göre Karşılaştırılması

Sınıf	N	Ort.	Std. Sapma	F	s.d.	P	Levene P
2	53	44,4	10,206	7,720	158,000	0,000	0,001
3	43	38,14	10,971				
4	31	38,68	10,986				
Lisansüstü	32	47,59	6,137				
Total	159	42,23	10,536				
Kruskal-Wallis Testi				İstatistik	P	s.d.	
				19,028	0,000	3,000	

Tablo 27. Zaman Tutumu Alt Ölçeğinin Sınıfa Göre Karşılaştırılması

Sınıf	N	Ort.	Std. Sapma	F	s.d.	P	Levene P
2	53	18,96	4,233	3,818	158,000	0,011	0,063
3	43	18,58	3,856				
4	31	18,13	4,193				
Lisansüstü	32	21,13	2,871				
Total	159	19,13	3,988				
Kruskal-Wallis Testi				İstatistik	P	s.d.	
				10,723	0,013	3,000	

Tablo 28. Zaman Öldürücüler Alt Ölçeğinin Sınıfa Göre Karşılaştırılması

Sınıf	N	Ort.	Std. Sapma	F	s.d.	P	Levene P
2	53	11,83	3,197	2,428	158,000	0,068	0,026
3	43	11,7	3,106				
4	31	10,32	2,315				
Lisansüstü	32	12	2,14				
Total	159	11,53	2,866				
Kruskal-Wallis Testi				İstatistik	P	s.d.	
				8,088	0,044	3,000	

Örneğin Tablo 27’de yer alan tanımlayıcı istatistiklere göre, zaman yönetimi puanı en yüksek olan grup lisansüstü öğrencileridir. Onları 75.19 ortalama puanıyla 2. Sınıf öğrencileri takip etmektedir. Diğer üç alt ölçekte de sıralama aynı şekildedir.

Tablo 29. Toplam Zaman Yönetimi Puanının Sınıfa Göre Karşılaştırılması

Sınıf	N	Ort.	Std. Sapma	F	s.d.	P	Levene P
2	53	75,19	14,154	7,996	158,000	0,000	0,002
3	43	68,42	14,393				
4	31	67,13	15,002				
Lisansüstü	32	80,72	7,328				
Total	159	72,9	14,157				
Kruskal-Wallis Testi				İstatistik	P	s.d.	
				20,918	0,000	3,000	

4.2.5. Zaman Yönetimi ve Not Ortalaması

Bu bölümde analiz edilen hipotezler sırasıyla şu şekildedir:

H17: Üniversite öğrencilerinin “toplam zaman yönetimi” puanları not ortalamasına göre farklılık göstermez.

H18: Üniversite öğrencilerinin “zaman planlaması” puanları not ortalamasına göre farklılık göstermez.

H19: Üniversite öğrencilerinin “zaman tutumu” puanları not ortalamasına göre farklılık göstermez.

H20: Üniversite öğrencilerinin “zaman öldürücüler” puanları not ortalamasına göre farklılık göstermez.

Tablo 28, Tablo 29, Tablo 30 ve Tablo 31’de raporlanan parametrik test değerleri Levene testi ihlal edildiğinden dolayı dikkate alınmamıştır. Yine aynı tablolarda yer alan Kruskal-Wallis test sonuçları, ana ölçek ve üç alt ölçek için de en az %5 anlamlılık seviyesinde anlamlıdır. Dolayısıyla yukarıdaki hipotezlerin tamamı reddedilmiştir ($P < 0,05$). Başta toplam zaman yönetimi olmak üzere, zaman planlaması, zaman tutumu ve zaman öldürücüler alt ölçekleri öğrencilerin hangi not ortalamasına göre farklılık göstermektedir.

Tablo 30. Zaman Planlaması Alt Ölçeğinin Not Ortalamasına Göre Karşılaştırılması

Not Ortalaması	N	Ort.	Std. Sapma	F	s.d.	P	Levene P
0-1	33	34,67	11,078	11,317	158,000	0,000	0,000
1,01-2	24	39,13	12,909				
2,01-3	41	45,41	8,399				
3,01-4	61	45,41	7,965				
Total	159	42,23	10,536				
Kruskal-Wallis Testi				İstatistik	P	s.d.	
				21,846	0,000	3,000	

Tablo 28 incelendiğinde not ortalaması arttıkça zaman planlaması puanının da arttığı görülmektedir. Dolayısıyla yüksek başarı iyi zaman planlamasıyla açıklanabilir. Benzer şekilde Tablo 29, not ortalaması arttıkça zaman tutumu puanının da arttığını işaret etmektedir.

Tablo 31. Zaman Tutumu Alt Ölçeğinin Not Ortalamasına Göre Karşılaştırılması

Not Ortalaması	N	Ort.	Std. Sapma	F	s.d.	P	Levene P
0-1	33	15,61	3,122	22,566	158,000	0,000	0,004
1,01-2	24	17,21	4,578				
2,01-3	41	20,44	3,218				
3,01-4	61	20,92	3,002				
Total	159	19,13	3,988				
Kruskal-Wallis Testi				İstatistik	P	s.d.	
				45,313	0,000	3,000	

Tablo 30 ve Tablo 31'deki sonuçlar da diğerlerine paraleldir. Özetle not ortalaması 2'den büyük olan öğrencilerin zaman yönetimi puanları, not ortalaması 2'den düşük olan öğrencilerin puanlarından bariz bir şekilde farklıdır ve bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır.

Tablo 32. Zaman Öldürücüler Alt Ölçeğinin Not Ortalamasına Göre Karşılaştırılması

Not Ortalaması	N	Ort.	Std. Sapma	F	s.d.	P	Levene P
0-1	33	9,82	2,639	10,646	158,000	0,000	0,264
1,01-2	24	10,17	1,88				
2,01-3	41	12,54	2,541				
3,01-4	61	12,33	2,925				
Total	159	11,53	2,866				
Kruskal-Wallis Testi				İstatistik	P	s.d.	
				29,904	0,000	3,000	

Tablo 33. Toplam Zaman Yönetimi Puanının Not Ortalamasına Göre Karşılaştırılması

Not Ortalaması	N	Ort.	Std. Sapma	F	s.d.	P	Levene P
0-1	33	60,09	15,129	22,662	158,000	0,000	0,000
1,01-2	24	66,5	16,832				
2,01-3	41	78,39	9,654				
3,01-4	61	78,66	8,604				
Total	159	72,9	14,157				
Kruskal-Wallis Testi				İstatistik	P	s.d.	
				35,111	0,000	3,000	

4.2.6. Zaman Yönetimi ve Başarı Sırası

Bu bölümde analiz edilen hipotezler sırasıyla şu şekildedir:

H21: Üniversite öğrencilerinin “toplam zaman yönetimi” puanları başarı sırasına göre farklılık göstermez.

H22: Üniversite öğrencilerinin “zaman planlaması” puanları başarı sırasına göre farklılık göstermez.

H23: Üniversite öğrencilerinin “zaman tutumu” puanları başarı sırasına göre farklılık göstermez.

H24: Üniversite öğrencilerinin “zaman öldürücüler” puanları başarı sırasına göre farklılık göstermez.

Tablo 32, Tablo 33 ve Tablo 35’de raporlanan parametrik test değerleri Levene testi ihlal edildiğinden dolayı dikkate alınmamıştır. Tablo 32’ye göre zaman planlaması öğrencilerin başarı sırasına göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık göstermektedir ($P < 0,05$).

Tablo 34. Zaman Planlaması Alt Ölçeğinin Üniversite Giriş Sınavı Başarı Sırasına Göre Karşılaştırılması

Başarı Sırası	N	Ort.	Std. Sapma	F	s.d.	P	Levene P
20000 ve altı	37	43,19	8,188	4,636	158,000	0,004	0,000
20001-50000	25	47,84	7,151				
50001-100000	40	38,3	12,41				
100001 ve üzeri	57	41,91	10,731				
Total	159	42,23	10,536				
Kruskal-Wallis Testi				İstatistik	P	s.d.	
				9,540	0,023	3,000	

Tablo 33 ve Tablo 34’de yer alan zaman tutumları ile zaman öldürücüler puanlarının başarı sırasına göre karşılaştırılmasına ait Kruskal-Wallis testi verileri göstermektedir ki söz konusu iki alt ölçeğe ait değerler %5 seviyede anlamlı değildir ($P > 0,05$). Dolayısıyla üniversite giriş puanı, öğrencilerin mevcut zaman tutumu ve zaman öldürücüler puanlarıyla ilişkili değildir.

Tablo 35. Zaman Tutumu Alt Ölçeğinin Üniversite Giriş Sınavı Başarı Sırasına Göre Karşılaştırılması

Başarı Sırası	N	Ort.	Std. Sapma	F	s.d.	P	Levene P
20000 ve altı	37	19,62	3,04	2,795	158,000	0,042	0,001
20001-50000	25	20,2	2,598				
50001-100000	40	17,65	4,605				
100001 ve üzeri	57	19,39	4,354				
Total	159	19,13	3,988				
Kruskal-Wallis Testi				İstatistik	P	s.d.	
				6,689	0,083	3,000	

Tablo 36. Zaman Öldürücüler Alt Ölçeğinin Üniversite Giriş Sınavı Başarı Sırasına Göre Karşılaştırılması

Başarı Sırası	N	Ort.	Std. Sapma	F	s.d.	P	Levene P
20000 ve altı	37	12,08	2,803	0,689	158,000	0,560	0,591
20001-50000	25	11,64	2,548				
50001-100000	40	11,23	3,034				
100001 ve üzeri	57	11,35	2,937				
Total	159	11,53	2,866				
Kruskal-Wallis Testi				İstatistik	P	s.d.	
				1,740	0,628	3,000	

Son olarak Tablo 35’de yer alan Kruskal-Wallis test istatistiği %95 güven seviyesinde anlamlıdır ($P < 0,05$). Dolayısıyla öğrencilerin toplam zaman yönetimi puanlarının üniversite sınavı başarı sırasına göre farklılık gösterdiği söylenebilir.

Tablo 37. Toplam Zaman Yönetimi Puanının Üniversite Giriş Sınavı Başarı Sırasına Göre Karşılaştırılması

Başarı Sırası	N	Ort.	Std. Sapma	F	s.d.	P	Levene P
20000 ve altı	37	74,89	9,643	4,643	158,000	0,004	0,000
20001-50000	25	79,68	7,42				
50001-100000	40	67,18	16,896				
100001 ve üzeri	57	72,65	15,383				
Total	159	72,9	14,157				
Kruskal-Wallis Testi				İstatistik	P	s.d.	
				9,368	0,025	3,000	

4.2.7. Zaman Yönetimi ve Aylık Gelir

Bu bölümde analiz edilen hipotezler sırasıyla şu şekildedir:

H25: Üniversite öğrencilerinin “toplam zaman yönetimi” puanları aylık gelire göre farklılık göstermez.

H26: Üniversite öğrencilerinin “zaman planlaması” puanları aylık gelire göre farklılık göstermez.

H27: Üniversite öğrencilerinin “zaman tutumu” puanları aylık gelire göre farklılık göstermez.

H28: Üniversite öğrencilerinin “zaman öldürücüler” puanları aylık gelire göre farklılık göstermez.

Tablo 38. Zaman Planlaması Alt Ölçeğinin Aylık Gelire Göre Karşılaştırılması

Gelir	N	Ort.	Std. Sapma	F	s.d.	P	Levene P
2000 TL ve altı	47	42,47	11,624	0,178	158,000	0,837	0,022
2001 TL - 5000 TL	83	42,47	9,377				
5001 TL ve üzeri	29	41,17	12,063				
Total	159	42,23	10,536				
Kruskal-Wallis Testi				İstatistik	P	s.d.	
				0,132	0,936	2,000	

Tablo 39. Zaman Tutumu Alt Ölçeğinin Aylık Gelire Göre Karşılaştırılması

Gelir	N	Ort.	Std. Sapma	F	s.d.	P	Levene P
2000 TL ve altı	47	19,53	3,816	2,050	158,000	0,132	0,739
2001 TL - 5000 TL	83	19,37	4,069				
5001 TL ve üzeri	29	17,79	3,876				
Total	159	19,13	3,988				
Kruskal-Wallis Testi				İstatistik	P	s.d.	
				3,328	0,189	2,000	

Bu bölümde ZYE ve alt ölçekleri aylık gelir değişkenine göre mukayese edilmiştir. Görüldüğü gibi, Tablo 38, Tablo 39, Tablo 40 ve Tablo 41'deki gelire göre ölçek ortalamaları birbirine oldukça yakındır. Bu yakınlık, Kruskal-Wallis test istatistiğinin %5 seviyede anlamlı olmaması ile ispatlanmıştır. Bir başka deyişle, ZYE ve alt ölçekleri, öğrencilerin aylık gelirlerine göre farklılık göstermemektedir.

Tablo 40. Zaman Öldürücüler Alt Ölçeğinin Aylık Gelire Göre Karşılaştırılması

Gelir	N	Ort.	Std. Sapma	F	s.d.	P	Levene P
2000 TL ve altı	47	12,17	3,338	3,969	158,000	0,021	0,095
2001 TL - 5000 TL	83	11,6	2,424				
5001 TL ve üzeri	29	10,31	2,929				
Total	159	11,53	2,866				
Kruskal-Wallis Testi				İstatistik	P	s.d.	
				5,736	0,057	2,000	

Tablo 41. Toplam Zaman Yönetimi Puanının Aylık Gelire Göre Karşılaştırılması

Gelir	N	Ort.	Std. Sapma	F	s.d.	P	Levene P
2000 TL ve altı	47	74,17	15,179	1,204	158,000	0,303	0,019
2001 TL - 5000 TL	83	73,45	12,584				
5001 TL ve üzeri	29	69,28	16,475				
Total	159	72,9	14,157				
Kruskal-Wallis Testi				İstatistik	P	s.d.	
				2,107	0,349	2,000	

4.2.8. Barınma Türü

Son olarak ZYE, aşağıdaki hipotezlerle test edilmiştir:

H29: Üniversite öğrencilerinin “toplam zaman yönetimi” puanları barınma türüne göre farklılık göstermez.

H30: Üniversite öğrencilerinin “zaman planlaması” puanları barınma türüne göre farklılık göstermez.

H31: Üniversite öğrencilerinin “zaman tutumu” puanları barınma türüne göre farklılık göstermez.

H32: Üniversite öğrencilerinin “zaman öldürücüler” puanları barınma türüne göre farklılık göstermez.

Tablo 42. Zaman Planlaması Alt Ölçeğinin Barınma Türüne Göre Karşılaştırılması

Barınma	N	Ort.	Std. Sapma	F	s.d.	P	Levene P
Yurt	30	38,8	12,499	5,345	158,000	0,002	0,000
Tek başına	32	37,72	11,405				
Arkadaşlarla	24	44,29	9,924				
Aile ile	73	44,95	8,39				
Total	159	42,23	10,536				
Kruskal-Wallis Testi				İstatistik	P	s.d.	
				10,937	0,012	3,000	

Tablo 43. Zaman Tutumu Alt Ölçeğinin Barınma Türüne Göre Karşılaştırılması

Barınma	N	Ort.	Std. Sapma	F	s.d.	P	Levene P
Yurt	30	17,03	4,123	15,767	158,000	0,000	0,000
Tek başına	32	16,47	4,204				
Arkadaşlarla	24	20,42	1,932				
Aile ile	73	20,74	3,329				
Total	159	19,13	3,988				
Kruskal-Wallis Testi				İstatistik	P	s.d.	
				31,407	0,000	3,000	

Tablo 42, Tablo 43, Tablo 44 ve Tablo 45, varyans homojenliği varsayımı sağlanamadığından dolayı Kruskal-Wallis testi sonuçlarına göre değerlendirme yapılmasını gerektirmektedir. Tüm p-değerleri 0,05'ten küçük olduğundan dolayı yukarıdaki dört hipotez de reddedilmiştir. Dolayısıyla ZYE ve alt ölçekleri barınma türüne göre farklılık göstermektedir. Betimleyici istatistikler incelendiğinde zaman yönetimi becerileri yüksek olan öğrencilerin aileleri ile yaşadıkları görülmektedir. En düşük zaman yönetimi becerileri ise yurtda yaşayan öğrencilere aittir.

Tablo 44. Zaman Öldürücüler Alt Ölçeğinin Barınma Türüne Göre Karşılaştırılması

Barınma	N	Ort.	Std. Sapma	F	s.d.	P	Levene P
Yurt	30	10,93	3,61	3,802	158,000	0,012	0,023
Tek başına	32	10,47	2,257				
Arkadaşlarla	24	11,42	3,049				
Aile ile	73	12,29	2,525				
Total	159	11,53	2,866				
Kruskal-Wallis Testi				İstatistik	P	s.d.	
				12,171	0,007	3,000	

Tablo 45. Toplam Zaman Yönetimi Puanının Barınma Türüne Göre Karşılaştırılması

Barınma	N	Ort.	Std. Sapma	F	s.d.	P	Levene P
Yurt	30	66,77	17,447	10,697	158,000	0,000	0,000
Tek başına	32	64,66	15,694				
Arkadaşlarla	24	76,13	10,751				
Aile ile	73	77,97	9,939				
Total	159	72,9	14,157				
Kruskal-Wallis Testi				İstatistik	P	s.d.	
				17,408	0,001	3,000	

4.3. Depresyon-Anksiyete ve Stresin Demografik Verilere Göre Karşılaştırılması

Bu bölümde DASS-42 ile toplanan depresyon-anksiyete ve stres verileri demografik özelliklere göre karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmalarda cinsiyet ve lise türüne göre yapılan analizlerde Mann-Whitney, ikiden fazla grup içeren diğer demografik değişkenlere göre yapılan testlerde ise Kruskal-Wallis istatistiği kullanılmıştır.

4.3.1. DASS-42 ve Cinsiyet

Tablo 46'da, cinsiyet değişkeni için depresyon, anksiyete ve stres ölçeklerine dair karşılaştırmalar sunulmuştur. Bu bölümde test edilen hipotezler şu şekildedir:

H33: Öğrencilerin depresyon seviyeleri cinsiyete göre farklılık göstermez.

H34: Öğrencilerin anksiyete seviyeleri cinsiyete göre farklılık göstermez.

H35: Öğrencilerin stres seviyeleri cinsiyete göre farklılık göstermez.

Tablo 46. DASS-42 ve Cinsiyet

Ölçek	Cinsiyet	N	Ort.	Std. Sapma	Mann-Whitney	Z	P
Depresyon	Kadın	86	18,22	8,359	2770,000	-1,277	0,202
	Erkek	73	19,48	6,776			
Anksiyete	Kadın	86	17,69	9,308	2859,000	-0,969	0,333
	Erkek	73	18,48	6,876			
Stres	Kadın	86	19,07	8,023	3038,000	-0,350	0,727
	Erkek	73	19,18	6,438			

Tablo 46 incelendiğinde, p-değerinin üç ayrı ölçek için de 0,05'ten büyük olduğu görülmektedir. Dolayısıyla yukarıdaki üç hipotez de reddedilememiş ve “depresyon-anksiyete-stres seviyeleri cinsiyete göre farklılık göstermez” sonucuna ulaşılmıştır. Zaten aynı tablodaki ortalamalara bakıldığından birbirine çok yakın olduğu görülmektedir.

4.3.2. DASS-42 ve Yaş

Tablo 47’de, yaş değişkeni için depresyon, anksiyete ve stres ölçeklerine dair karşılaştırmalar sunulmuştur. Bu bölümde test edilen hipotezler şu şekildedir:

H36: Öğrencilerin depresyon seviyeleri yaşa göre farklılık göstermez.

H37: Öğrencilerin anksiyete seviyeleri yaşa göre farklılık göstermez.

H38: Öğrencilerin stres seviyeleri yaşa göre farklılık göstermez.

Tablo 47. DASS-42 ve Yaş

Yaş	Depresyon		Anksiyete		Stres	
	N	Ort.	N	Ort.	N	Ort.
18-19	27	18,56	27	18,52	27	20,41
20-21	52	17,42	52	16,92	52	17,52
22-23	37	19,16	37	18	37	19,68
24-25	24	19,75	24	17,33	24	19,17
26 ve üzeri	19	21	19	21,47	19	20,53
Total	159	18,8	159	18,05	159	19,12
Kruskal-Wallis H	4,483		4,291		6,192	
s.d.	4		4		4	
P-değeri	0,345		0,368		0,185	

Tablo 47, üç ölçek için de p-değerlerinin 0,05'ten büyük olduğunu, dolayısıyla ilgili hipotezlerin reddedilemediğini göstermektedir. Bu da bizlere öğrencilerin depresyon, anksiyete ve stres seviyelerinin yaştan bağımsız olduğunu göstermektedir.

4.3.3. DASS-42 ve Lise Türü

Tablo 48'de, lise türü değişkeni için depresyon, anksiyete ve stres ölçeklerine dair karşılaştırmalar sunulmuştur. Bu bölümde test edilen hipotezler şu şekildedir:

H39: Öğrencilerin depresyon seviyeleri lise türüne göre farklılık göstermez.

H40: Öğrencilerin anksiyete seviyeleri lise türüne göre farklılık göstermez.

H41: Öğrencilerin stres seviyeleri lise türüne göre farklılık göstermez.

Tablo 48. DASS-42 ve Lise Türü

Ölçek	Lise Türü	N	Ort.	Std. Sapma	Mann-Whitney	Z	P
Depresyon	Devlet	102	17,68	7,089	2164,500	-2,669	0,008
	Özel	57	20,81	8,316			
Anksiyete	Devlet	102	16,45	7,74	1974,000	-3,354	0,333
	Özel	57	20,91	8,467			
Stres	Devlet	102	17,69	6,902	1962,000	-3,399	0,001
	Özel	57	21,68	7,392			

Depresyon ve stres için p değerleri 0,05'ten küçüktür. Dolayısıyla H39 ve H41 hipotezleri reddedilmiştir. Devlet liselerinden mezun olan öğrencilerin depresyon ve stres seviyeleri özel liselerden mezun olan öğrencilere göre daha düşük bulunmuştur ve bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır. Fakat H40 reddedilemediğinden dolayı öğrencilerin anksiyete seviyeleri mezun oldukları lise türüne göre farklılık göstermez ($P>0,05$).

4.3.4. DASS-42 ve Sınıf

Tablo 49'da, sınıf değişkeni için depresyon, anksiyete ve stres ölçeklerine dair karşılaştırmalar sunulmuştur. Bu bölümde test edilen hipotezler şu şekildedir:

H42: Öğrencilerin depresyon seviyeleri sınıfa göre farklılık göstermez.

H43: Öğrencilerin anksiyete seviyeleri sınıfa göre farklılık göstermez.

H44: Öğrencilerin stres seviyeleri sınıfa göre farklılık göstermez.

Tablo 49. DASS-42 ve Sınıf

Sınıf	Depresyon		Anksiyete		Stres	
	N	Ort.	N	Ort.	N	Ort.
2	53	17,75	53	17,32	53	18,75
3	43	17,4	43	15,7	43	17,09
4	31	21,19	31	20,48	31	21,39
Lisansüstü	32	20,09	32	20,06	32	20,25
Total	159	18,8	159	18,05	159	19,12
Kruskal-Wallis H	5,769		7,645		5,966	
s.d.	3		3		3	
P-değeri	0,123		0,054		0,113	

Yukarıdaki tabloya göre öğrencilerin sınıf düzeyi arttıkça depresyon-anksiyete ve stres düzeyleri de ortalama olarak artmaktadır. Fakat sınıflar arasındaki bu fark her üç ölçek için de istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($P>0,05$). Dolayısıyla öğrencilerin depresyon, anksiyete ve stres düzeylerinin hangi sınıfta olduklarına göre farklılık göstermediğini söyleyebiliriz. Yalnızca anksiyete düzeylerindeki fark %10 anlamlılık düzeyinde anlamlıdır.

4.3.5. DASS-42 ve Not Ortalaması

Tablo 50’de, not ortalaması değişkeni için depresyon, anksiyete ve stres ölçeklerine dair karşılaştırmalar sunulmuştur. Bu bölümde test edilen hipotezler şu şekildedir:

H45: Öğrencilerin depresyon seviyeleri not ortalamasına göre farklılık göstermez.

H46: Öğrencilerin anksiyete seviyeleri not ortalamasına göre farklılık göstermez.

H47: Öğrencilerin stres seviyeleri not ortalamasına göre farklılık göstermez.

Tablo 50. DASS-42 ve Not Ortalaması

Not Ortalaması	Depresyon		Anksiyete		Stres	
	N	Ort.	N	Ort.	N	Ort.
0-1	33	19,91	33	18,97	33	19,21
1,01-2	24	20,63	24	18,58	24	20,08
2,01-3	41	15,51	41	15,44	41	16,15
3,01-4	61	19,69	61	19,1	61	20,69
Total	159	18,8	159	18,05	159	19,12
Kruskal-Wallis H	10,532		6,411		9,092	
s.d.	3		3		3	
P-değeri	0,015		0,093		0,028	

Tablo 50'ye göre öğrencilerin depresyon ve stres düzeylerinde not ortalamalarına göre görülen farklılıklar %5 anlamlılık seviyesinde anlamlıdır. Ortalamalar incelendiğinde görülmektedir ki en düşük depresyon ve stres düzeyi not aralığı 2 ile 3 arasında olan öğrencilere aittir. Öğrencilerin kaygı düzeylerindeki farklılık ise %10 seviyede anlamlıdır. Buradan çıkan sonuçlar göstermektedir ki ortalama düzeyde ya da yeteri kadar başarıya sahip öğrencilerin depresyon-anksiyete ve stres seviyeleri en düşüktür. Buna karşılık not ortalaması çok düşük ya da çok yüksek olan öğrencilerin DASS-42 seviyelerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

4.3.6. DASS-42 ve Başarı Sırası

Tablo 51'de, başarı sırası değişkeni için depresyon, anksiyete ve stres ölçeklerine dair karşılaştırmalar sunulmuştur. Bu bölümde test edilen hipotezler şu şekildedir:

H48: Öğrencilerin depresyon seviyeleri başarı sırasına göre farklılık göstermez.

H49: Öğrencilerin anksiyete seviyeleri başarı sırasına göre farklılık göstermez.

H50: Öğrencilerin stres seviyeleri başarı sırasına göre farklılık göstermez.

Tablo 51. DASS-42 ve Başarı Sırası

Başarı Sırası	Depresyon		Anksiyete		Stres	
	N	Ort.	N	Ort.	N	Ort.
20000 ve altı	37	17,89	37	16,54	37	18,78
20001-50000	25	18,48	25	16,96	25	17,48
50001-100000	40	19,38	40	18,33	40	19,38
100001 ve üzeri	57	19,12	57	19,32	57	19,88
Total	159	18,8	159	18,05	159	19,12
Kruskal-Wallis H	1,415		3,29		2,981	
s.d.	3		3		3	
P-değeri	0,702		0,349		0,395	

Tüm p-değerleri 0,05'ten büyük olduğu için ilgili hipotezler reddedilememiştir. Dolayısıyla öğrencilerin DASS-42 seviyeleri üniversite giriş sınavı başarı puanından bağımsızdır.

4.3.7. DASS-42 ve Aylık Gelir

Tablo 52'de, aylık gelir değişkeni için depresyon, anksiyete ve stres ölçeklerine dair karşılaştırmalar sunulmuştur. Bu bölümde test edilen hipotezler şu şekildedir:

H51: Öğrencilerin depresyon seviyeleri aylık gelire göre farklılık göstermez.

H52: Öğrencilerin anksiyete seviyeleri aylık gelire göre farklılık göstermez.

H53: Öğrencilerin stres seviyeleri aylık gelire göre farklılık göstermez.

Tablo 52. DASS-42 ve Aylık Gelir

Gelir	Depresyon		Anksiyete		Stres	
	N	Ort.	N	Ort.	N	Ort.
2000 TL ve altı	47	18,72	47	18,15	47	20,21
2001 TL - 5000 TL	83	18,51	83	17,7	83	18,35
5001 TL ve üzeri	29	19,76	29	18,9	29	19,55
Total	159	18,8	159	18,05	159	19,12
Kruskal-Wallis H	0,97		0,352		2,482	
s.d.	2		2		2	
P-değeri	0,616		0,838		0,289	

H51, H52 ve H53 reddedilemediğinden dolayı öğrencilerin depresyon, anksiyete ve stres düzeyleri aylık gelirlerinden bağımsızdır ($P>0,05$).

4.3.8. DASS-42 ve Barınma Türü

Tablo 53’de, barınma türü değişkeni için depresyon, anksiyete ve stres ölçeklerine dair karşılaştırmalar sunulmuştur. Bu bölümde test edilen hipotezler şu şekildedir:

H51: Öğrencilerin depresyon seviyeleri barınma türüne göre farklılık göstermez.

H52: Öğrencilerin anksiyete seviyeleri barınma türüne göre farklılık göstermez.

H53: Öğrencilerin stres seviyeleri barınma türü görene farklılık göstermez.

Tablo 53. DASS-42 ve Barınma Türü

Barınma Türü	Depresyon		Anksiyete		Stres	
	N	Ort.	N	Ort.	N	Ort.
Yurt	30	19,57	30	18,43	30	18,8
Tek başına	32	20,75	32	19,5	32	18,78
Arkadaşlarla	24	17,25	24	17,79	24	19,17
Aile ile	73	18,14	73	17,34	73	19,38
Total	159	18,8	159	18,05	159	19,12
Kruskal-Wallis H	3,5		0,654		0,075	
s.d.	2		2		2	
P-değeri	0,174		0,721		0,963	

Üç ölçek için de p-değeri 0,05'ten büyük olduğundan dolayı öğrencilerin barınma şekilleri ya da yaşadıkları yerler, depresyon, anksiyete ya da stres düzeylerini anlamlı bir şekilde etkilememektedir. Buna rağmen tek başına yaşayan öğrencilerin depresyon ve anksiyete seviyelerinin ortalaması en yüksektir.

4.4. Korelasyon Analizi

Bu bölümde, ZYE ve DASS-42 için gerekli korelasyon ve regresyon analizlerine yer verilmiştir. İlk olarak ölçeklerin kendi içlerindeki korelasyonlar hesaplanmış, ardından ZYE ile DASS-42 arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla iki ölçek arasındaki karşılaştırmalar yapılmıştır.

Tablo 54, ZYE ve alt ölçeklerinin birbirleriyle ilişkisini gösteren korelasyon değerlerini göstermektedir. Beklenildiği gibi tüm alt ölçekler ZYE'nin toplam puanı ile pozitif yönde, güçlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkiye sahiptir. Zaman planlaması ile zaman tutumları arasındaki korelasyon değeri 0,529 iken zaman öldürücüler ile arasındaki korelasyon katsayısı 0,211'dir. Bunun yanında zaman tutumları ile zaman öldürücüler arasındaki değer 0,354'tür. Bu sonuçlar ZYE'nin orijinal versiyonunda ve Türkçe uyarlamasında olduğu gibi alt ölçeklerin de birbirleriyle anlamlı bir ilişkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Tablo 54. Zaman Yönetimi ve Alt Ölçekleri İçin Korelasyon Analizi

		Zaman Planlaması	Zaman Tutumları	Zaman Öldürücüler	Zaman Yönetimi Toplam
Zaman Planlaması	Korelasyon	1	0,529**	0,211**	0,936**
	p-değeri		0,000	0,007	0,000
Zaman Tutumları	Korelasyon		1	0,354**	0,747**
	p-değeri			0,000	0,000
Zaman Öldürücüler	Korelasyon			1	0,459**
	p-değeri				0,000
Zaman Yönetimi Toplam	Korelasyon				1
	p-değeri				

** Korelasyon katsayısı %1 seviyede anlamlıdır.

Tablo 55 ise, öğrencilerin depresyon, anksiyete ve stres seviyelerinin birbirleriyle olan ilişkisine dair korelasyon verilerine içermektedir. Depresyon ile Anksiyete arasındaki korelasyon %86, Depresyon ile Stres arasındaki korelasyon %81 ve Anksiyete ile Stres arasındaki korelasyon ise %79'dur. Tüm korelasyonlar %1 seviyede anlamlıdır. Daha önce literatür başlıklarında da belirtildiği gibi bu üç gösterge birbiriyle oldukça güçlü bir ilişkiye sahiptir.

Tablo 55. DASS-42 İçin Korelasyon Analizi

		Depresyon	Anksiyete	Stres
Depresyon	Korelasyon	1	0,862**	0,808**
	p-değeri		0,000	0,000
Anksiyete	Korelasyon		1	0,787**
	p-değeri			0,000
Stres	Korelasyon			1
	p-değeri			

** Korelasyon katsayısı %1 seviyede anlamlıdır.

Tablo 56'da ise ZYE ile DASS-42 ölçekleri arasındaki korelasyon analizine yer verilmiştir. Beklenildiği gibi zaman yönetimi becerileri ile depresyon-anksiyete ve stres arasında negatif yönlü bir ilişki mevcuttur. ZYE-Depresyon arasındaki korelasyon -%27, ZYE ile Anksiyete arasındaki korelasyon -%24 ve ZYE ile Stres arasındaki korelasyon -%25'ttir. Tüm değerler %1 seviyede anlamlıdır. Bu sonuçlar göstermektedir ki öğrencilerin depresyon, anksiyete ve stres seviyeleri, birlikte ya da ayrı ayrı arttıkça zaman yönetimi becerileri azalmaktadır. Ya da tam tersi durumda zaman yönetimi becerileri artmaktadır.

Tablo 56. Zaman Yönetimi ve Depresyon-Anksiyete-Stres

Ölçek	Zaman Yönetimi Toplam	
	Korelasyon	p-değeri
Depresyon	-0,272**	0,001
Anksiyete	-0,244**	0,002
Stres	-0,248**	0,002

BÖLÜM 5

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu tezde, üniversite öğrencilerinin zaman yönetimi becerileri hem çeşitli demografik verilerle karşılaştırılmış hem de depresyon, anksiyete ve stres gibi değişkenlerle analiz edilmiştir. Üniversite öğrencilerinin akademik başarıları zamanı etkin kullanma becerileriyle oldukça ilişkilidir. Çünkü zaman yönetimi birçok alanda olduğu gibi üniversite öğrencilerinin eğitim hayatında da oldukça önemli bir konumda yer almaktadır. Üniversite hayatında zamanını iyi yöneten öğrencilerin hem akademik hem de sosyal alanlarda daha başarılı oldukları bir önceki bölümde vurgulanmıştır. Dolayısıyla söz konusu duruma olumlu ya da olumsuz yönde etki eden faktörler incelenmesi gereken konular arasında yer almaktadır. Üniversite öğrencilerinin %60 kadarı depresyon, anksiyete ve uyumsuzluk gibi psikolojik faktörlerden oldukça etkilenmektedir. Dolayısıyla bu olumsuz etkiler, öğrencilerin zaman yönetimi tamamiyle yerle bir ederek kendilerini bir çıkmaza sürükleyebilir (Buchanan, 2012; Kessler vd., 2007).

Bu bilgiler ışığında çalışmada ilk olarak ölçeklerden toplanan veriler demografik özelliklere göre karşılaştırılmış ve aşağıdaki ana sonuçlar elde edilmiştir:

- Üniversite öğrencilerinin zaman yönetimi becerileri cinsiyete göre farklılaşmaktadır. Çalışmada kız öğrencilerin zaman yönetimi skorları erkek öğrencilere göre anlamlı bir şekilde yüksek bulunmuştur.
- Üniversite öğrencilerinin zaman yönetimi becerileri farklı yaş gruplarına göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Farklı yaş grupları farklı zaman yönetimi becerilerine sahiptir.
- Öğrencilerin mezun oldukları lise türünün zaman yönetimi becerileri üzerinde anlamlı bir etkisi yoktur.
- Öğrencilerin zaman yönetimi puanları kaçınıcı sınıfta olduklarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.
- Zaman yönetimi ve not ortalaması arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Çalışmada ele alınan popülasyonda zaman yönetimi puanları yüksek olan

öğrencilerin not ortalamalarının da yüksek olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde üniversite sınavı başarı sıralaması da zaman yönetiminde öğrencilerin farklılaşma gösterdiği bir değişkendir.

- Öğrencilerin zaman yönetimi becerileri ile aylık gelirleri arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir.
- Öğrencilerin barınma tercihleri zaman yönetimlerini etkilemektedir.

Öğrencilerin zaman yönetimi becerileri ile akademik başarıları arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek için geçmişte çeşitli çalışmalar yapılmıştır (Bonhomme, 2007; Cemaloğlu ve Filiz, 2010; Hamzah vd., 2014). Her üç çalışma da zaman yönetimi becerileri ile öğrencilerin akademik başarıları arasında anlamlı ilişkiler tespit etmişlerdir. Bunun yanı sıra Barling vd. (1996) akademi ve işle ilgili performans sonuçları arasında zaman yönetimi açısından farklılık olduğunu belirtmişler; okul notları ve ders çalışma alışkanlıklarının zaman yönetiminden olumlu yönde etkilendiğini ortaya koymuşlardır. Yukarıdaki bulgular bu çalışmayla paraleldir.

Çalışmada incelenen bir başka envanter DASS-42'dir. Bu envanter depresyon, anksiyete ve stresi tek bir ölçeğin alt grupları olarak değerlendirmektedir ve literatürde birçok çalışmada kullanılmıştır. DASS-42 ölçeğinin psikometrik araştırmasının yapıldığı Bilgel ve Bayram (2010)'da ortalama kaygı ve stres puanları kadınlarda erkeklere göre anlamlı derecede yüksek bulunmuşken, ortalama depresyon puanları anlamlı olarak farklı bulunmamıştır. Bu çalışmada ise DASS-42 özelinde yapılan demografik çıkarımlar şu şekildedir:

- Kız ve erkek öğrencilerin depresyon, anksiyete ve stres seviyeleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Anksiyete ve stres yönüyle bu bulgular Bilgel ve Bayram (2010) ile çelişse de genel itibarıyla Lovibond ve Lovibond (1995) ile uyumludur.
- Öğrencilerin depresyon, anksiyete ve stres düzeyleri yaşa göre farklılaşmamaktadır.
- Öğrencilerin depresyon ve stres seviyeleri kaçınıcı sınıfta olduklarına göre anlamlı bir şekilde değişmemektedir. Fakat öğrencilerin anksiyete seviyeleri sınıfa göre farklılaşmaktadır. En düşük kaygı ortalaması üçüncü sınıf öğrencilerine aitken en yüksek kaygı dördüncü sınıf öğrencilerindedir.

- Öğrencilerin not ortalamaları depresyon, anksiyete ve stres düzeyleri için anlamlı bir yordayıcıdır. En düşük depresyon, anksiyete ve stres ortalamaları, genel not ortalaması 2 ile 3 arasında olan öğrencilerde gözlenmiştir.
- Öğrencilerin DASS-42 seviyeleri üniversite giriş sınavı başarı sıralarına göre değişmemektedir.
- Öğrencilerin barınma tercihlerinin depresyon, anksiyete ve stres seviyeleri üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmamaktadır.

Literatürde bir grup çalışmada, zaman yönetiminin depresyon ve stresle ilişkisi üzerine araştırmalar yapılmıştır (Adams ve Jex, 1999; Davis, 2000; Jex ve Elacqua, 1999; Francis vd., 1999; Macan, 1994; Bond ve Feather, 1988). Bu çalışmaların ortak sonucu zaman yönetiminin depresyon, anksiyete ve stres ile negatif yönlü bir ilişkiye sahip olduğudur. Bu tezde elde edilen bulgular belirtilen çalışmalarla uyumludur. Öğrencilerin zaman yönetimi puanları ile DASS-42 puanları arasındaki korelasyon -0.25 ile -0.27 arasında değişmektedir ve bu değerler istatistiksel olarak anlamlıdır.

Özetle bu tezde, üniversite öğrencilerinin zaman yönetimi becerileri Britton ve Tesser (1991) tarafından geliştirilen Zaman Yönetimi Envanteri (ZYE) depresyon-anksiyete-stres seviyeleri Lovibond and Lovibond (1995) tarafından geliştirilen Depresyon-Anksiyete-Stres Ölçeği (DASS-42) ile ölçülmüştür. Bu envanterlerle elde edilen veriler öğrencilerin çeşitli demografik özelliklerine göre karşılaştırılmıştır. Bulgulara göre üniversite öğrencilerinin zaman yönetimi becerileri, cinsiyet, yaş, akademik başarı ve barınma tercihlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre zamanı daha etkin kullandıkları tespit edilirken, zaman yönetiminin akademik başarı ile arasında güçlü ve pozitif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir. Zaman yönetimi, yaşa göre de anlamlı bir şekilde farklılaşsa da bu ilişki tam doğrusal değildir. Öğrencilerin gelir seviyelerinin ise zaman yönetimlerini etkilemedikleri bulunmuştur.

Çalışmada DASS-42 ile elde edilen sonuçlar ise depresyon, anksiyete ve stresin cinsiyetten bağımsız olduğunu ortaya koymuştur. Benzer şekilde yaş ve barınma tercihleri de öğrencilerin depresyon-anksiyete-stres düzeylerini etkilememektedir. Fakat DASS-42 puanları öğrencilerin akademik başarılarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.

Son olarak literatürle uyumlu olacak şekilde, öğrencilerin zaman yönetimi becerileri ile depresyon-anksiyete ve stres seviyeleri arasında negatif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir. Bir başka ifadeyle depresyon, anksiyete ya da stres seviyesi yüksek olan öğrencilerin zaman yönetimi becerileri düşüktür.



KAYNAKÇA

- Adams, G.A. and Jex, S.M. (1997), “*Confirmatory factor analysis of the time management behaviour scale*”, *Psychological Reports*, Vol. 80, pp. 225-6.
- Adams, G.A. and Jex, S.M. (1999), “*Relationships between time management, control, work-family conflict, and strain*”, *Journal of Occupational Health Psychology*, Vol. 1, pp. 72-7.
- Alay, S., & Kocak, S. (2002). Validity and reliability of time management questionnaire. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(22).
- Al-Gelban, K. S., Al-Amri, H. S., & Mostafa, O. A. (2009). Prevalence of depression, anxiety and stress as measured by the depression, anxiety, and stress scale (DASS-42) among secondary school girls in Abha, Saudi Arabia. *Sultan Qaboos University Medical Journal*, 9(2), 140.
- Andıç, H. (2009). Üniversite öğrencilerinin zaman yönetimi becerileri ile akademik başarıları arasındaki ilişki. *Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar*, 65.
- Barling, J., Kelloway, E.K. and Cheung, D. (1996), “*Time management and achievement striving interact to predict car sale performance*”, *Journal of Applied Psychology*, Vol. 81, pp. 821-6.
- Başak, T., Uzun, Ş., & Arslan, F. (2008). Hemşirelik yüksek okulu öğrencilerinin zaman yönetimi becerileri. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 7(5), 429-434.
- Bilgel, N., & Bayram, N. (2010). Turkish Version of the Depression Anxiety Stress Scale (DASS-42): Psychometric Properties. *Archives of Neuropsychiatry/Noropsikiatri Arsivi*, 47(2).
- Bilgel, N., & Bayram, N. (2010). Turkish Version of the Depression Anxiety Stress Scale (DASS-42): Psychometric Properties. *Archives of Neuropsychiatry/Noropsikiatri Arsivi*, 47(2).
- Blanchard, K.H. and Johnson, S. (1982), *The One Minute Manager*, William Morrow & Co., New York, NY.
- Bond, M. and Feather, N. (1988), “*Some correlates of structure and purpose in the use of time*”, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 55, pp. 321-9.

- Britton, B.K. and Tesser, A. (1991), “*Effects of time-management practices on college grades*”, *Journal of Educational Psychology*, Vol. 83, pp. 405-10.
- Burt, C.D.B. and Kemp, S. (1994), “*Construction of activity duration and time management potential*”, *Applied Cognitive Psychology*, Vol. 8, pp. 155-68.
- Claessens, B.J.C., van Eerde, W., Rutte, C.G. and Roe, R.A.(2004), “*Planning behavior and perceived control of time at work*”, *Journal of Organizational Behavior*, Vol. 25, pp. 937-50.
- Conway, N. and Briner, R.B. (2002), “*A daily diary study of affective responses to psychological contract breach and exceeded promises*”, *Journal of Organizational Behaviour*, Vol. 23, pp. 287-302.
- Çelik-Menderes, H. (2009). Üniversite öğrencilerinin başarı amaç oryantasyonlarının stresle başa çıkma tarzları, duygulanım durumları ve akademik başarılarına göre incelenmesi. *Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.*
- Davis, M.A. (2000), “*Time and the nursing home assistant: relations among time management, perceived control over time, and work-related outcomes*”, paper presented at the Academy of Management, Toronto.
- Deniz, M. E., & Akdoğan, A. (2014). Farklı depresyon anksiyete stres düzeylerine sahip üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının incelenmesi. *PSIDE Psikolojik Danışma ve Eğitim Dergisi*, 1(1).
- Drucker, P.F. (1967), *The Effective Executive*, Harper & Row, New York, NY. [Google Scholar]
- Erdul, G. (2005). Üniversite öğrencilerinin zaman yönetimi becerileri ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişki. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi, Bursa.*
- Fox, M.L. and Dwyer, D.J. (1996), “*Stressful job demands and worker health: an investigation of the effects of self-monitoring*”, *Journal of Applied Social Psychology*, Vol. 25, pp. 1973-95.
- Francis-Smythe, J.A. and Robertson, I.T. (1999a), “*On the relationship between time management and time estimation*”, *British Journal of Psychology*, Vol. 90, pp. 333-47.

- Francis-Smythe, J.A. and Robertson, I.T. (1999b), “*Time-related individual differences*”, *Time & Society*, Vol. 8, pp. 273-92.
- Jex, J.M. and Elacqua, T.C. (1999), “*Time management as a moderator of relations between stressors and employee strain*”, *Work & Stress*, Vol. 13, pp. 182-91.
- Kaufman, C.J., Lane, P.M. and Lindquist, J.D. (1991), “*Time congruity in the organization: a proposed quality of life framework*”, *Journal of Business and Psychology*, Vol. 6, pp. 79-106.
- Kaufman-Scarborough, C. and Lindquist, J.D. (1999), “*Time management and polychronicity: comparisons, contrasts, and insights for the workplace*”, *Journal of Managerial Psychology*, Vol. 14, pp. 288-312.
- Lovibond, P. F., & Lovibond, S. H. (1995). The structure of negative emotional states: Comparison of the Depression Anxiety Stress Scales (DASS) with the Beck Depression and Anxiety Inventories. *Behaviour research and therapy*, 33(3), 335-343.
- Macan, T.H. (1994), “*Time management: test of a process model*”, *Journal of Applied Psychology*, Vol. 79, pp. 381-91.
- Macan, T.H. (1996), “*Time-management training: effects on time behaviours, attitudes, and job performance*”, *The Journal of Psychology*, Vol. 130, pp. 229-36.
- Macan, T.H., Shahani, C., Dipboye, R.L. and Philips, A.P.(1990), “*College students time management: correlations with academic performance and stress*”, *Journal of Educational Psychology*, Vol. 82, pp. 760-8.
- Mitchell, T.R. and James, L.R. (2001), “*Building better theory: time and the specification of when things happen*”, *Academy of Management Review*, Vol. 26, pp. 530-47.
- Mudrack, P. (1997), “*The structure of perceptions of time*”, *Educational and Psychological Measurement*, Vol. 57, pp. 222-40.
- Orlikowsky, W.J. and Yates, J. (2002), “*Its about time: temporal structuring in organizations*”, *Organization Science*, Vol. 13, pp. 684-700.

- Palmer, D.K. and Schoorman, F. (1999), “*Unpackaging the multiple aspects of time in polychronicity*”, *Journal of Managerial Psychology*, Vol. 14 Nos 3-4, pp. 323-44.
- Richards, J.H. (1987), “*Time management-a review*”, *Work & Stress*, Vol. 1, pp. 73-8.
- Sabelis, I. (2001), “*Time management: paradoxes and patterns*”, *Time & Society*, Vol. 10, pp. 387-400.
- Sakelaris, T.L. (1999), *Effects of Self-managed Study Skills Intervention on Homework and Academic Performance of Middle School Students with Attention Deficit Hyperactivity Disorder*, University of Oregon, Eugene, OR.
- Sansone, C. and Harackiewicz, J.M. (1996), “*‘I dont feel like it’: the function of interest in self-regulation*”, in Martin, L.L. and Tesser, A. (Eds), *Striving and Feeling: Interactions Among Goals, Affect, and Self-Regulation*, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, NJ, pp. 203-28.
- Simons, D.J. and Galotti, K.M. (1992), “*Everyday planning: an analysis of daily time management*”, *Bulletin of the Psychonomic Society*, Vol. 30, pp. 61-4.
- Slaven, G. and Totterdell, P. (1993), “*Time management training: does it transfer to the workplace?*”, *Journal of Managerial Psychology*, Vol. 8, pp. 20-8.
- Sonntag, S. and Schmidt-Braße, U. (1998), “*Expertise at work: research perspectives and practical interventions for ensuring excellent performance at the workplace*”, *European Journal of Work and Organizational Psychology*, Vol. 7, pp. 449-54. [Crossref], [Google Scholar]
- Strongman, K.T. and Burt, C.D.B. (2000), “*Taking breaks from work: an exploratory inquiry*”, *Journal of Psychology*, Vol. 134, pp. 229-42. [Crossref], [ISI], [Google Scholar]
- Sweidel, G.B. (1996), “*A project to enhance study skills and time management*”, *Teaching of Psychology*, Vol. 23, pp. 246-8.
- Symon, G. (1999), “*Qualitative research diaries*”, in Symon, G. and Cassel, C. (Eds), *Qualitative Methods and Analysis in Organizational Research: A Practical Guide*, Sage Publications Ltd, London, pp. 94-117.
- Teuchmann, K., Totterdell, P. and Parker, S.K. (1999), “*Rushed, unhappy, and drained: an experience sampling study of relations between time pressure,*

- perceived control, mood, and emotional exhaustion in a group of accountants*”, *Journal of Occupational Health Psychology*, Vol. 4 No. 1, pp. 37-54.
- Trueman, M. and Hartley, J. (1996), “*A comparison between the time management skills and academic performance of mature and traditional-entry university students*”, *Higher Education*, Vol. 32, pp. 199-215.
- Van Eerde, W. (2003), “*Procrastination at work and time management training*”, *Journal of Psychology*, Vol. 137, pp. 421-34.
- Vandewalle, D., Brown, S.P., Cron, W.L. and Slocum, J.W. Jr(1999), “*The influence of goal orientation and self-regulation tactics on sales performance: a longitudinal field test*”, *Journal of Applied Psychology*, Vol. 84, pp. 249-59.
- Vodanovich, S.J. and Seib, H.M. (1997), “*Relationship between time structure and procrastination*”, *Psychological Reports*, Vol. 80, pp. 211-5.
- Williams, R.L., Verble, J.S., Price, D.E. and Layne, B.H. (1995), “*Relationship between time management practices and personality indices and types*”, *Journal of Psychological Type*, Vol. 34, pp. 36-42.
- Woolfolk, A.E. and Woolfolk, R.L. (1986), “*Time management: an experimental investigation*”, *Journal of School Psychology*, Vol. 24, pp. 267-75.
- Wratcher, M.A. and Jones, R.O. (1988), “*A time management workshop for adult learners*”, *Journal of College Student Personnel*, Vol. 27, pp. 566-7.
- Wright, T.A. (2002), “*Dialogue: the importance of time in organizational research*”, *Academy of Management Journal*, Vol. 45, pp. 343-5.
- Zaheer, S., Albert, S. and Zaheer, A. (1999), “*Time scales and organizational theory*”, *Academy of Management Review*, Vol. 24, pp. 725-41.
- Zijlstra, F.R.H., Roe, R.A., Leonora, A.B. and Krediet, I. (1999), “*Temporal factors in mental work: effects of interrupted activities*”, *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, Vol. 72, pp. 163-85.

EKLER

EK 1: Sosyodemografik Veri Formu

Cinsiyetiniz

- Kadın
 Erkek

- 50001-100000
 100001 ve üzeri

Yaşınız

..... (Belirtiniz)

Mezun olunan lise türü

- Devlet
 Özel
 Açıköğretim
 Diğer (Belirtiniz)

Aylık ortalama gelir durumunuz

- 1000 TL ve altı
 1001 TL - 2000 TL
 2001 TL - 3000 TL
 3001 TL - 4000 TL
 4001 TL - 5000 TL
 5001 TL ve üzeri

Sınıf

- 2
 3
 4
 Lisansüstü

Anne eğitim durumu

- Okur-yazar
 İlköğretim
 Lise veya dengi
 Önlisans
 Lisans
 Lisansüstü

Bölüm

.....
(Belirtiniz)

Güncel ağırlıklı not ortalaması

.....
(Belirtiniz)

Baba eğitim durumu

- Okur-yazar
 İlköğretim
 Lise veya dengi
 Önlisans
 Lisans
 Lisansüstü

Üniversite giriş başarı sırası

- 10000 ve altı
 10001-20000
 20001-50000

Barınma türü

- Yurt
 Öğrenci evi -tek
 Öğrenci evi -arkadaşlarla
 Ailenin yanında
 Diğer
(Belirtiniz)

EK 2: Zaman Yönetimi Envanteri

<i>1</i> <i>(Hiç)</i>	<i>2</i> <i>(Nadiren)</i>	<i>3</i> <i>(Bazen)</i>	<i>4</i> <i>(Sık sık)</i>	<i>5</i> <i>(Her zaman)</i>
--------------------------	------------------------------	----------------------------	------------------------------	--------------------------------

No		1	2	3	4	5
1	Güne başlamadan önce gününüzü planlar mısınız?					
2	Hafta başlarında her hafta için bir dizi amaçlar saptar mısınız?					
3	Her gün planlama için zaman harcar mısınız?					
4	Her gün kendiniz için bir takım amaçlar belirler misiniz?					
5	Her gün yapmak zorunda olduğunuz şeylerin listesini yapar					
6	Okul günlerinizde yapmak zorunda olduğunuz aktivitelerin					
7	Bir sonraki hafta için ne başlamak istediğiniz net olarak belirgin					
8	Çalışmalarınızı bitirmek için kendinize tarih saptar mısınız?					
9	Çok uğraş gerektiren çalışmalarınız için en iyi zamanınızı					
10	Sizin için önemli tarihleri (örn., sınav tarihleri, ödev teslim tarihleri					
11	Bir akademik dönem için bir dizi amaçlar belirler misiniz?					
12	Makaleleri şimdi gerekli olmasalar bile gelecekte olabilir diye					
13	Yakın tarihte sınavınız olmasa bile, ders notlarınızı düzenli olarak					
14	Üzerinde çalışabileceğiniz şeyleri boş zaman bulduğunuzda					
15	Önceliklerinizi belirler ve onlara uyar mısınız?					
16	Her hafta sizinle ilgili olan şeyleri önceden bir plan yapmadan ve					

17	Zamanınızı yapıcı olarak kullanır mısınız?					
18	Zamanınızı planlama işinde kendinizi geliştirmeye ihtiyaç duyuyor					
19	Genel olarak kendi zamanınızı kendiniz planladığınızı hissediyor					
20	Genellikle amaçlarınızın hepsini size verilen hafta içerisinde					
21	Küçük kararları çabucak verebiliyor musunuz?					
22	İnsanlara hayır diyememekten ötürü kendinizi sık sık okul işlerinizi					
23	Yapacak bir şeyiniz yoksa kendinizi uzun süre bekliyor durumda					
24	Normal bir okul gününde, kendi özel işlerinizle okul işlerinden daha					
25	Fayda sağlamayan alışkanlıklara veya aktivitelere devam					
26	Günde ortalama bir paket sigara içiyor musunuz?					
27	Önemli okul ödevinin son teslim gününden bir gece önce hala					

EK 3: DASS-42

1 <i>(Hiçbir zaman)</i>	2 <i>(Bazen ve arasıra)</i>	3 <i>(Oldukça sık)</i>	4 <i>(Her zaman)</i>
-----------------------------------	---------------------------------------	----------------------------------	--------------------------------

No	Son 1 haftadaki durumunuzu göz önünde bulundurduğunuzda;	1	2	3	4
1	Oldukça önemsiz şeyler için üzülmediğimi farkettim				
2	Ağzımda kuruluk olduğunu farkettim				
3	Hiç olumlu duygu yaşamadığımı farkettim				
4	Soluk almada zorluk çektim (<i>örneğin fizik egzersiz yapmadığım halde aşırı hızlı nefes alma, nefessiz kalma gibi</i>)				
5	Hiçbir şey yapamaz oldum				
6	Olaylara aşırı tepki vermeye meyilliyim				
7	Bir sarsaklık duygusu vardı (<i>sanki bacaklarım beni taşıyamayacakmış gibi</i>)				
8	Kendimi gevşetip salıvermek zor geldi				
9	Kendimi, beni çok tedirgin ettiği için sona erdiğinde çok rahatladığım durumların içinde buldum				
10	Hiçbir beklentimin olmadığı hissine kapıldım				
11	Keyfimin pek kolay kaçırılabilmediği hissine kapıldım				
12	Sinirsel enerjimi çok fazla kullandığımı hissettim				
13	Kendimi üzgün ve depressif hissettim				

14	Herhangi bir şekilde geciktirildiğimde (<i>asansörde, trafik ışıklarında, bekletildiğimde</i>) sabırsızlandığımı hissettim				
15	Baygınlık hissine kapıldım				
16	Neredeyse her şeye karşı olan ilgimi kaybettiğimi hissettim				
17	Birey olarak değersiz olduğumu hissettim				
18	Alınan olduğumu hissettim				
19	Fizik egzersiz veya aşırı sıcak hava olmasa bile belirgin biçimde terlediğimi gözledim (<i>örneğin ellerim terliyordu</i>)				
20	Geçerli bir neden olmadığı halde korktuğumu hissettim				
21	Hayatın değersiz olduğunu hissettim				
22	Gevşeyip rahatlamakta zorluk çektim				
23	Yutma güçlüğü çektim				
24	Yaptığım işlerden zevk almadığımı farkettim				
25	Fizik egzersiz söz konusu olmadığı halde kalbimin hareketlerini hissettim (<i>kalp atışlarımın hızlandığını veya düzensizleştiğini hissettim</i>)				
26	Kendimi perişan ve hüzünlü hissettim				
27	Kolay sinirlendirilebildiğimi farkettim				
28	Panik haline yakın olduğumu hissettim				
29	Bir şey canımı sıktığında kolay sakinleşemediğimi farkettim				
30	Önemsiz fakat alışkın olmadığım bir işin altından kalkamayacağım korkusuna kapıldım				

31	Hiçbir şey bende heyecan uyandırmıyordu				
32	Bir şey yaparken ikide bir rahatsız edilmeyi hoş göremediğimi farkettim.				
33	Sinirlerimin gergin olduğunu hissettim				
34	Oldukça değersiz olduğumu hissettim				
35	Beni yaptığım işten alıkoyan şeylere dayanamıyordum				
36	Dehşete düştüğümü hissettim				
37	Gelecekte ümit veren bir şey göremedim				
38	Hayatın anlamsız olduğu hissine kapıldım				
39	Kışkırtılmakta olduğumu hissettim				
40	Panikleyip kendimi aptal durumuna düşüreceğim durumlar nedeniyle endişelendim.				
41	Vücudumda (<i>örneğin ellerimde</i>) titremeler oldu.				
42	Bir iş yapmak için gerekli olan ilk adımı atmada zorlandım				

EK 4: Özgeçmiş

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı: Havva TECER

Adres: Beylikdüzü – İSTANBIL

Telefon: 05326442734

E mail: havva.tecer@hotmail.com



Cinsiyet: Bayan

Doğum Tarihi: 10.03.1979

Medeni Durumu: Evli

Uyruk: T.C

EĞİTİM BİLGİLERİ

2017 2019 Üsküdar Üniversitesi Klinik Psikoloji Yüksek Lisans

2017 Yıldız Teknik Üniversitesi Pedagojik Formasyon

2014 2017 Haliç Üniversitesi Psikoloji Bölümü Mezun

İŞ DENEYİMİ

2015 2018 Çapa Tıp Fakültesi (Nöropsikoloji Alanı Staj)

Badem Şekeri KINDERGARTEN (Anaokulu İş)

EMA Psikolojik Danışmanlık Merkezi (Özel Danışan)

NPİSTANBUL Beyin Hastanesi (Staj)

2017 Özel Fransız Lape Hastanesi (Staj)

2016 Özel Ataköy Hastanesi (Staj)

BİLGİSAYAR BİLGİSİ

Office Programları

SEMİNER VE KURSLAR

İstanbul Bilgi Üniversitesi Aile Terapisi Semineri (Ergenli Aileler Terapisti)

Sinir Bilim Akademisi (Nörobiyolojisi Semineri)

Genç Psikologlar Zirvesi (Mülteci Göç Travma)

İstanbul Gelişim Üniversitesi (Duyguların Rengi)

ALDIĞI EĞİTİMLER

MMPI Kişilik Testi(Minnesota çok yönlü kişilik envanteri) (Türk Psikologlar Derneği)

Nöropsikolojik Değerlendirme Testleri (Türk Psikologlar Derneği)

TAT(Tematik Algı Testi) (Yeniden Derneği)

ŞEMA Terapi Eğitimi (H.Alp KARAOSMANOĞLU)

WISC-4 (Wechler çocuklar için zeka ölçeği) (Türk Psikologlar Derneği)

BDT (Bilişsel Davranışçı Terapi) (Prof.Dr. Murat ATMACA)

AİLE DANIŞMANLIĞI (MEB)

CİNSEL TERA (PsikoTerapi İst.)

AGTE(Ankara Gelişim Envanteri)

Frostig Görsel Algı Testi

Kelime Söyleyiş Testi

Frankfurter Dikkat Testi

Catell 2A-3A Zeka Testi

Peabody Resim Kelime Eşleştirme Testi

Metropolitan Okul Olgunluęu Testi

Okul Hazıroluřluk Testi

Porteus Labirent Testi

Kent E.G.Y. Zeka Testi

CAT

Yale-Brown OKB Ölçeği

Bender Gestalt Görsel Algı

Louissa Duss Psikanalitik Hikaye Testi

ÖLÇEKLER VE KISA FORMLAR

Kınder Angst Korku Testi

Öğrenme Güçlük Belirti Tarama Envanteri

Burdon Dikkat Testi

Sınav Kaygı Ölçeği

Gessel Gelişim Figürleri Testi

Çocuklar İçin Anksiyete Ölçeği

Çocuklar İçin Depresyon Ölçeği

Çocuklar İçin Kaygı Bozuklukları Ölçeği

Çocuklar İçin Dehb Ölçeği

Beier Cümle Tamamlama Testi



T.C.
ÜSKÜDAR ÜNİVERSİTESİ
GİRİŞİMSSEL OLMAYAN ARAŞTIRMALAR
ETİK KURULU BAŞKANLIĞI

SAYI: B.08.6.YÖK.2.ÜS.0.05.0.06 /2018/809

25/09/2018

Dr.Öğr.Üyesi Habib ERENŞOY
(Havva TECER)

Üsküdar Üniversitesi Girişimsel Olmayan Araştırmalar Etik Kurulunun 03/09/2018 tarihinde yapılan 10 No.lu toplantısında “Üsküdar Üniversitesi Öğrencilerinin Zaman Yönetimi Becerilerinin Depresyon-Anksiyete-Stres Seviyeleri İle İlişkisi” adlı araştırma projenizin etik açıdan uygun olduğuna karar verilmiştir.

Bilgilerinize rica ederim.


Doç.Dr.Cumhur TAŞ
Girişimsel Olmayan Araştırmalar
Etik Kurulu Başkanı