



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

**GÜNDÜZ VE AKŞAM DERSLERİNE DEVAM EDEN ÜNİVERSİTE
ÖĞRENCİLERİNİN, PSİKOLOJİK İHTİYAÇ DOYUMU,
ALGILANAN STRES DÜZEYLERİ VE AKADEMİK ERTELEME
DAVRANIŞLARI YÖNÜNDEN KARŞILAŞTIRILMASI**

ARDA TUNAY ÇELİK

TEZ DANIŞMANI: Dr. Öğr. Üyesi Başak AYIK

İstanbul, 2018

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

**GÜNDÜZ VE AKŞAM DERSLERİNE DEVAM EDEN ÜNİVERSİTE
ÖĞRENCİLERİNİN, PSİKOLOJİK İHTİYAÇ DOYUMU,
ALGILANAN STRES DÜZEYLERİ VE AKADEMİK ERTELEME
DAVRANIŞLARI YÖNÜNDEN KARŞILAŞTIRILMASI**

**ARDA TUNAY ÇELİK
164102086**

TEZ DANIŞMANI: Dr. Öğr. Üyesi Başak AYIK

İstanbul, 2018



T.C.
ÜSKÜDAR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

YÜKSEK LİSANS TEZ SINAV TUTANAĞI

GENEL BİLGİLER

| | |
|--------------------|--|
| Öğrenci No | : 164102086 |
| Öğrenci Adı Soyadı | : Arda Tunay ÇELİK |
| Anabilim Dalı | : Klinik Psikoloji |
| Tez Danışmanı | : Dr. Öğr. Üyesi Başak AYIK |
| Tezin Başlığı | : GÜNDÜZ VE AKŞAM DERSLERİNE DEVAM EDEN ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN, PSİKOLOJİK İHTİYAÇ DOYUMU, ALGILANAN STRES DÜZEYLERİ VE AKADEMİK ERTELEME DAVRANIŞLARI YÖNÜNDEN KARŞILAŞTIRILMASI |

TEZ SAVUNMA SINAVI TUTANAĞI

| | | | |
|--|--|-------|---------|
| Toplantı Tarihi | : 31.10.2018 | Saati | : 13:00 |
| Öğrenci Savunmaya | : <input checked="" type="checkbox"/> GELDI | | |
| <p>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. Yapılan değerlendirmeler sonunda adayın tez çalışmasıyla ilgili aşağıdaki kararı,</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> OY BİRLİĞİ <input type="checkbox"/> OY ÇOKLUGU</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Yapılan savunma sınavında adayın başarılı bulunması sonucunda tez KABUL edilmiştir.</p> <p><input type="checkbox"/> Yapılan savunma sınavı sonucunda tezin DÜZELTİLMESİ için ay EK SÜRE verilmesinin Enstitü Müdürlüğüne önerilmesi kararı alınmıştır. (en fazla 3 ay)</p> <p><input type="checkbox"/> Yapılan savunma sınavının sonucunda tezin REDDEDİLMESİ kararı alınmıştır.</p> | | | |
| Savunmada Tezin Başlığı | : <input checked="" type="checkbox"/> Değişmedi. <input type="checkbox"/> Değişti. | | |
| Tezin Yeni Başlığı | : | | |
| Öğrenci Savunmaya | : <input type="checkbox"/> GELMEDI | | |
| <p>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,</p> <p><input type="checkbox"/> OY BİRLİĞİ ile REDDEDİLMİŞTİR.</p> | | | |

ile almıştır.

| Tez Sınavı Jürisi | Unvanı, Adı Soyadı | İmza |
|-------------------|------------------------------------|------|
| Danışman Üye | Dr. Öğr. Üyesi Başak AYIK | |
| Üye | Dr. Öğr. Üyesi Barış Önen ÜNSALVER | |
| Üye | Doç. Dr. Korhan ULUCAK | |

YEMİN METNİ

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “Gündüz ve akşam derslerine devam eden üniversite öğrencilerinin, psikolojik ihtiyaç doyumu, algılanan stres düzeyleri ve akademik erteleme davranışları yönünden karşılaştırılması” 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.

17.10.2018

Arda Tunay ÇELİK

ÖNSÖZ

Tezimin her aşamasında sabırla ve destekleri ile yanımda olan, kendisine ihtiyaç duyduğum her zaman bilgi ve deneyimlerini benimle paylaşan ve her zaman ve her koşulda beni motive eden tez danışmanım Sayın Dr. Öğr. Üyesi Başak Ayık'a bana olan inancı ve anlayışı için sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Bu çalışmam süresince yanımda olan ve her zaman maddi ve manevi desteğini esirgemeyen çok değerli aileme tüm içtenliğimle teşekkür ederim.

Arda Tunay ÇELİK



ÖZET

ÇELİK, Arda Tunay, Yüksek Lisans, İstanbul, 2018

Gündüz ve akşam derslerine devam eden üniversite öğrencilerinin psikolojik ihtiyaç doyumu algılanan stres düzeyleri ve akademik erteleme davranışları yönünden karşılaştırılması

Gece veya gündüz eğitim almanın beyindeki sirkadiyen nörokimyasal farklılıklara bağlı değişken öğrenme süreçlerine yol açması yanında fiziksel etkenlere bağlı birtakım farklılıklar da doğurabileceği bilinmektedir. Araştırmamızda gündüz ve akşam derslerine devam eden üniversite öğrencilerinin psikolojik ihtiyaç doyumu, algılanan stres düzeyleri ve akademik erteleme davranışları yönünden karşılaştırılması amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda 112 gündüz ve 112 akşam derslerine devam eden olmak üzere toplam 224 öğrenciye sosyodemografik bilgi formu, temel psikolojik ihtiyaçlar ölçeği, algılanan stres ölçeği ve akademik erteleme ölçeğinden oluşan veri toplama aracı uygulanmıştır. Araştırma kapsamında gündüz ve akşam derslerine devam eden öğrencilerin psikolojik ihtiyaç doyumları, algılanan stres düzeyleri ve akademik erteleme davranışları t-test ile karşılaştırılmıştır. Bununla birlikte gruplar içinde psikolojik ihtiyaç doyumu, algılanan stres ve akademik erteleme arasındaki ilişkinin ortaya koyulabilmesi için Pearson korelasyon analizi yapılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre gündüz derslerine devam eden öğrencilerde psikolojik ihtiyaç doyumu faktörlerinden özerklik, yeterlilik ve ilişkili olma daha yüksektir. Diğer taraftan akşam derslerine devam eden öğrencilerde ise algılanan stres ve akademik erteleme davranışı daha yüksek bulunmuştur. Bu bulgulara ek olarak hem gündüz hem de akşam derslerine devam eden öğrencilerde psikolojik ihtiyaç doyumu ile algılanan stres ve akademik erteleme davranışı arasında zıt yönlü ilişkiler bulunurken; algılanan stres ve akademik erteleme arasında paralel yönde ilişki bulunmuştur.

Anahtar kelimeler: Psikolojik ihtiyaç doyumu, algılanan stres, akademik erteleme.

ABSTRACT

ÇELİK, Arda Tunay, Master, Istanbul, 2018

Comparison of psychological needs satisfaction, perceived stress levels and academic procrastination behaviors of university students attending day and evening classes

It is known that night or day training can lead to variable learning processes due to circadian neurochemical differences, as well as some differences depending on physical factors. It is aimed to compare the university students who attend day and evening classes in our research in terms of psychological needs satisfaction, perceived stress levels and academic procrastination behaviors. For this purpose, data collection tool consisting of 224 students Sociodemographic Information Form, Basic Psychological Needs Scale, Perceived Stress Scale and Academic Procrastination Scale were applied, including 112 days and 112 evening classes. Psychological needs satisfaction, perceived stress levels and academic procrastination behaviors of students attending day and evening classes were compared with t-test. However, a Pearson correlation analysis was conducted to determine the relationship between psychological needs satisfaction, perceived stress and academic procrastination in the groups.

According to the findings obtained from the research, the students who attend the daytime lessons are more autonomous, competent and related than the psychological need satisfaction factors. On the other hand, perceived stress and academic procrastination behaviors were found higher in students attending evening classes. In addition to these findings, students who attend both day and evening classes had opposite directions between psychological needs satisfaction and perceived stress and academic procrastination behaviors; there was a similar relationship between perceived stress and academic procrastination.

Keywords: Psychological need satisfaction, perceived stress, academic procrastination.

İÇİNDEKİLER

Sayfa:

| | |
|---|-------------|
| YEMİN METNİ..... | i |
| ÖNSÖZ..... | ii |
| ÖZET..... | iii |
| ABSTRACT | iv |
| İÇİNDEKİLER | v |
| TABLolar DİZİNİ | viii |
| 1. GİRİŞ | 1 |
| 2. GENEL BİLGİLER..... | 3 |
| 2.1. Öz-belirleme Kavramı..... | 3 |
| 2.2. İhtiyaç Kavramı..... | 4 |
| 2.3. Öz-belirleme Kuramı | 10 |
| 2.3.1. Bilişsel Değerlendirme Kuramı..... | 10 |
| 2.3.2. Organizmik Bütünleşme Kuramı | 11 |
| 2.3.3. Nedensellik Yönelimi Kuramı | 12 |
| 2.3.4. Hedef İçerik Kuramı | 13 |
| 2.3.5. Temel İhtiyaçlar Kuramı | 14 |
| 2.3.5.1. Özerklik..... | 15 |
| 2.3.5.2. Yeterlilik | 16 |
| 2.3.5.3. İlişkili Olma | 17 |
| 2.4. Stres..... | 18 |
| 2.4.1. Stres Kuramları | 19 |
| 2.4.1.1. Etkileşim Kuramı | 19 |
| 2.4.1.2. Psikanalitik Kurama Göre Stres | 20 |
| 2.4.1.3. Davranışçı Yaklaşım Göre Stres | 20 |
| 2.4.1.4. Varoluşçu Kurama Göre Stres | 21 |
| 2.4.1.5. Kognitif Kurama Göre Stres | 22 |
| 2.4.1.6. Fizyolojik Stres Kuramı | 23 |
| 2.4.2. Stres Belirtileri | 24 |

| | |
|---|-----------|
| 2.4.3. Stres Kaynakları | 25 |
| 2.4.4. Stresle Başa Çıkma | 25 |
| 2.5. Erteleme Kavramı ve Akademik Erteleme Davranışı | 27 |
| 2.5.1. Erteleme | 27 |
| 2.5.1.1. Psikoanalitik Yaklaşım | 28 |
| 2.5.1.2. Psikedinamik Yaklaşım | 29 |
| 2.5.1.3. Davranışçı Yaklaşım | 29 |
| 2.5.1.4. Bilişsel Yaklaşım | 29 |
| 2.5.1.5. Varoluşçu Yaklaşım | 30 |
| 2.5.1.6. Gestalt Yaklaşımı | 30 |
| 2.5.2. Akademik Erteleme Davranışı | 30 |
| 3. YÖNTEM..... | 33 |
| 3.1. Araştırmanın Amacı | 33 |
| 3.2. Evren ve Örneklem | 33 |
| 3.3. Veri Toplama Araçları | 33 |
| 3.3.1. Sosyodemografik Bilgi Formu | 33 |
| 3.3.2. Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği | 33 |
| 3.3.3. Algılanan Stres Ölçeği | 34 |
| 3.3.4. Akademik Erteleme Davranışı Ölçeği | 34 |
| 3.4. Model ve Hipotezler..... | 34 |
| 3.5. Verilerin Analizi..... | 35 |
| 3.6. Araştırmanın Varsayımları..... | 36 |
| 3.7. Araştırmanın Sınırlılıkları | 36 |
| 4. BULGULAR..... | 37 |
| 4.1. Betimleyici İstatistikler | 37 |
| 4.2. Gündüz Derslerine Devam Eden Öğrencilerde Psikolojik İhtiyaç Doyumu, Algılanan Stres Düzeyi ve Akademik Erteleme Davranışı İlişkisi | 39 |
| 4.3. Akşam Derslerine Devam Eden Öğrencilerde Psikolojik İhtiyaç Doyumu, Algılanan Stres Düzeyi ve Akademik Erteleme Davranışı İlişkisi | 40 |
| 4.4. Gündüz ve Akşam Derslerine Devam Eden Öğrencilerin Psikolojik İhtiyaç Doyumu, Algılanan Stres Düzeyi ve Akademik Erteleme Davranışı Özelliklerinin Karşılaştırılması | 41 |

| | |
|----------------------------------|-----------|
| 5. TARTIŞMA | 42 |
| 6. SONUÇ VE ÖNERİLER..... | 47 |
| KAYNAKÇA | 49 |
| EKLER..... | 62 |
| ÖZGEÇMİŞ..... | 67 |



TABLolar DİZİNİ

Sayfa:

| | |
|--|----|
| Tablo 2. 1. Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi | 8 |
| Tablo 3. 1. Normallik Test Sonuçları | 35 |
| Tablo 4. 1. Örnekleme İlişkin Özellikler | 37 |
| Tablo 4. 2. Araştırma Ölçeklerinin Betimleyici İstatistik Tablosu | 38 |
| Tablo 4. 3. Gündüz Eğitim Alan Katılımcıların Psikolojik İhtiyaç Doyumu, Algılanan Stres Düzeyi ve Akademik Erteleme Davranışı İlişkisi | 39 |
| Tablo 4. 4. Akşam Eğitim Alan Katılımcıların Psikolojik İhtiyaç Doyumu, Algılanan Stres ve Akademik Erteleme İlişkisi | 40 |
| Tablo 4. 5. Gündüz ve Akşam Grubundaki Katılımcıların Psikolojik İhtiyaç Doyumu, Algılanan Stres Düzeyi ve Akademik Erteleme Davranışı Özelliklerinin Karşılaştırılması | 41 |

1. GİRİŞ

İş hayatının ortaya çıkardığı gereklilikler çerçevesinde üniversite eğitime olan talep her geçen gün artmaktadır. İş yaşamı ile birlikte üniversite hayatını da yürüterek bu talepte bulunan birçok kişi, gündüz eğitimi yerine akşam derslerine devam etmektedir. Gece veya gündüz eğitim almanın beyindeki sirkadiyen nörokimyasal farklılıklara bağlı değişken öğrenme süreçlerine yol açması yanında fiziksel etkenlere bağlı birtakım farklılıklar da doğurabileceği bilinmektedir (Nagano ve ark., 2013). Özellikle günün yorgunluğundan sonra devam edilen bu derslerin bireyde çeşitli olumsuzlukları da doğurduğu düşünülmektedir. Bu faktörlerin başında kişinin psikolojik ihtiyaçlarını karşılayamaması, stresli bir yaşantıya maruz kalması ve zaman yetersizliğini gerekçe göstererek akademik erteleme davranışı sergilemesi gösterilebilir.

Psikolojik ihtiyaç insanın gelişimi ve çevresiyle uyumsal bir ilişki kurabilmesi için gereken önemli koşulların eksikliği ile kendini göstermektedir. Psikolojik ihtiyaç Murray (1938) tarafından “memnuniyetimizi arttırma ve memnuniyetsizlik gibi durumlarda algımızı ve davranışımızı organize eden beyindeki bir güç” olarak tanımlanırken, Deci ve Ryan (1985) tarafından “biyolojik ya da psikolojik bir gerginliğin; bireyi bir amaca doğru harekete geçiren yoksunluk durumu” olarak tanımlanmaktadır. Psikolojik ihtiyaçlar yaşantılar sonucu meydana gelmekte ve ileriki yaşlarda davranışları daha çok etkilemektedirler. Bu yüzden psikolojik ihtiyaçlar, fizyolojik ihtiyaçlardan farklı olarak toplumdan topluma belli oranda değişiklik göstermektedirler. İçinde yaşanılan toplumun ve çeşitli yaşantıların etkisiyle her kültürde psikolojik ihtiyaçlar bakımından değişiklik görülebilmektedir. Bu sebeple psikolojik ihtiyaçlar bireylerde bireysel farklılığın oluşmasını da sağlamaktadır (Kermen ve Sarı, 2014).

Stres, organizma (birey, grup veya organizasyon) ile çevre (fiziksel ve sosyal sistem) arasında bir ilişki vardır. Stres, bir organizmanın çevreden gelen taleplerle baş etme mekanizmaları arasında bir dengesizlik olduğu zaman ortaya çıkmaktadır. Stresin ortaya çıktığı durumlarda birey olumsuz etkilenebilmektedir (Bedewy ve Gabriel, 2015).

Akademik erteleme davranışı, kişinin yerine getirmesi gereken akademik görevlerini zamanında yapmamış olmasına bağlı olarak, yüksek düzeyde stres yaşayana

kadar bu görevleri yapmaya başlamama olarak tanımlamaktadır. Solomon ve Rothblum (1984), net bir ifadeyle, akademik erteleme davranışını sınava hazırlanma, dönem ödevi hazırlama, okulla ilgili idari işler, katılım görevi gibi temel akademik görevlerin belli sebeplerle geciktirilmesi olarak tanımlanmaktadır. Erteleme davranışı akademik başarı için bir engeldir. Çünkü öğrencinin yaşantısında önemli stres ve olumsuz yaşantıların artışına sebep olan, öğrenmedeki niceliği ve niteliği azaltan bir etkidir (Çelik ve Odacı, 2015).

Bu noktadan hareketle planlanan çalışmada gündüz ve akşam derslerine devam eden üniversite öğrencilerinin psikolojik ihtiyaç doyumu, algılanan stres düzeyleri ve akademik erteleme davranışlarının karşılaştırılmaktadır. Literatürde öğrencilerde bu değişkenleri araştıran bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle araştırmadan elde edilen bulgular ile literatürdeki bu boşluğun doldurulacağı düşünülmektedir.

2. GENEL BİLGİLER

2.1. Öz-belirleme Kavramı

Öz-belirleme kuramı kavramlarından biri olan öz-belirleme, siyaset, felsefe, eğitim psikoloji gibi çok geniş alanlarda incelenen bir kavramdır. Siyasette öz belirleme halkların, sömürgelerin, kendi geleceklerini ve kaderlerini tayin hakkı olarak tanımlanmıştır. Hukuksal bir kavram olarak öz-belirleme bir hak olarak kabul edilir. Uluslararası hukukta ise sömürgeciliğe son verme, ulusları baskı ve boyunduruktan kurtarma ve ırkçı yaklaşımlara karşı bir yöntem olarak kabul edilmektedir (Uz, 2007). Öz-belirleme ile özgürlük eş kavramlar kabul edilir (Kütükçü, 2004). Devletler, halklar öz-belirleme hakkını diğer devletlerden bağımsız bir şekilde kullanır (Kılınç,2008).

Wehmeyer (1999), eğitimde öz belirlemeyi kişinin kendini yönetebilmesi yani özerk davranabilmesi, yaşamını kontrol edebilmesi, olarak tanımlamıştır. Ayrıca öz belirleme kişi hedeflerini belirlemesine izin veren yeteneklerini, tutumlarını ve bu hedefleri gerçekleştirmek için yapılan girişimleri de anlatır (Ward, 2005). Eğitimde öz-belirleme öğrencinin öz belirleyicilik kapasitesini arttırmaya, kendi amacını belirleme davranışını desteklemeye, problem çözme, karar verme ve kendini savunma becerilerini geliştirmeye odaklanır. Buna ek olarak öz-belirleme ortaya çıkan fırsatlarda öğrencilerde geliştirilmek istenen bu becerilerin kullanılmasıyla da ilgilenir (Wehmeyer, 2004).

Öz-belirleme kavramı özel eğitim alanında da kullanılmaktadır. Wehmeyer (2005) öz-belirleme kavramının engelli bireyler için de geçerli olduğunu belirtmiştir. Özel eğitimde öz belirleme, kişinin kendini ilgilendiren konularda daha istekli davranmasına yardım edilerek sağlanır. Eğer engelli birey hayatında onu ilgilendiren konularda karar almakta zorlanıyorsa, onun istekleri, özellikleri göz önüne alınarak, ilgileri, yetenekleri, değerleri, becerileri geliştirmeye çalışılır. Öz-belirleyiciliğin sağlanabilmesi için kişi kendi istekleri ve iradesiyle davranması konusunda desteklenir. Deci (2003) öz-belirleyici davranışta bulunmayı, davranışın sonucuna etki edebilmek olarak tanımlamıştır. Deci'ye göre çevre engelli bireyin davranışının sonucuna etki etmesine olanak tanıyorsa, birey öz-belirleyici davranabilir.

Wehmeyer (1999) öz belirleyici kişilik özelliklerinin dört tane olduğunu belirtmiş, bunları öz-belirleyiciliğin gerekli karakteristik özellikleri olarak adlandırmıştır. Bu gerekli özellikler özerkçe davranabilme (act autonomously), kendi davranışlarını düzenleme (self-regulation), psikolojik güçlülük (psychologically empowered) ve kendini gerçekleştirme (self realizing)dir. Ayrıca yaş, fırsatlar, kapasite, kişinin içinde bulunduğu şartlar, kişinin istekleri ve çevre bu karakteristik özelliklerin ne derece kullanılacağı üzerinde etkilidir.

Öz-belirme kavramı psikolojide hiçbir baskı olmadan ve mecburiyet hissetmeden kişinin kendi seçimlerini özgürce yapabilmesi olarak tanımlanır. Öz belirleyici olmak kişinin aktivitelerinde kendi isteklerini göz önüne alması, kendi seçimini yapması, bu seçimlerinin arkasına durmasıdır. Öz belirleyici olduklarında bireyler uyumlu davranırlar kendilerini ifade ederler (Deci, 1992). Deci ve Ryan'a (1985) göre öz-belirleme bir kapasiteden çok bir ihtiyaç olarak görülür. Öz-belirleme organizmayı istenilen davranışı yapmaya sevk eden temel ve içsel bir özelliktir.

2.2. İhtiyaç Kavramı

İnsan yaşamına yön veren ve özellik katan çeşitli güdüler vardır. Güdülenme sürecinin özünü oluşturan güdü, “bireyi harekete geçiren itici kuvvet” olduğuna göre insan uyarılma sonucu ortaya çıkan ihtiyacını tatmine yönelir. İnsanların yaşamlarını devam ettirebilmesi; biyolojik, psikolojik ve sosyal ihtiyaçlarının yeterince tatmin edilmesine bağlıdır. İhtiyaçların tatmini bireyde huzur, haz ve doyum meydana getirecektir. Her insan, yaşamını daha değerli ve anlamlı kılmak için kendine özgü ihtiyaçlar yaratacaktır. Yeni bir ihtiyacın ortaya çıkıp, yeniden doyumun gerçekleşmesi ile organizmanın biyolojik ve ruhsal dengesi sağlanmış olacaktır (Aytaç, 2000).

Organizma, yaşamını sürdürebilmesi için su gibi bir madde ya da uyku gibi bir koşuldan mahrum bırakılmışsa, organizmanın içinde bulunduğu bu durumuna ve bu durumu giderme isteğine ihtiyaç denir (Cüceloğlu,2005). Türk Dil Kurumu (2012), ihtiyaç kavramı ile gereksinim kavramını eş anlamlı olarak görmüş ve karşılandığında haz, karşılanmadığında acı ve hüznün veren; karşılandıkça şiddetini kaybeden; zaman içinde kendini tekrarlayan; alışkanlık haline gelebilen; sınırsız ve öznel olan duygu olarak

tanımlamıştır (TDK, 2018). Budak (2003), ihtiyacı doyurulmanın isteğın, içsel arzunun ve a organik bir eksikliğın yarattığı içsel bir gerginlik olarak tanımlamıştır. Bu ihtiyaçlar hem organik hem de başarı, öğrenme, sevgi, şefkat, dostluk gibi psikolojik de olabilir.

İhtiyaç kavramı açıklanırken, bu kavramı güdü, dürtü ve içgüdü kavramların ayırt etmek gerekir. Güdü, bir davranışı başlatan, bu davranışa yön veren ve bu davranışın sürekliliğini sağlayan içsel (bireye ait) bir güç olarak tanımlanmakta; bir güdü tarafından başlatılıp, bir güdü tarafından yönlendirilen davranışa güdusel davranış denmektedir (Özkalp ve ark., 2002). Morgan (2000) güdü kavramını davranışı harekete geçirici, dürtü ve ihtiyaçları içine alan genel bir kavram olarak tanımlamıştır. Açlık, susuzluk, cinsellik gibi fizyolojik kökenli güdülere dürtü (drive) denmektedir (Öncül, 2000). İçgüdüler öğrenilmemiş, değişmeyen, kalımsal olarak türe özgü, kalıplaşmış davranış örneklerini doğuran ve sürdüren güçlerdir (Öztürk ve Uluşahin, 2008).

İnsanlara özgü başarıma isteğı gibi yüksek dürtüleri ise ihtiyaç denmektedir (Cüceloğlu, 2005). İhtiyaç kavramına açıklama getirmeye çalışılan kavramlardan biri de homeostazis kavramıdır. Bu kavram canlıların değişik çevre koşullarında vücudunu ayarlaması olarak adlandırılır. Canlılar bunu belirli sıcaklıkta yaşayarak, su, hava gibi ihtiyaçlarını karşılayarak yerine getirirler. Homeostatik dengenin sağlanabilmesi için bu ihtiyaçların karşılanması gerekir. (Baymur,1994).

Cüceloğlu (2005)'e göre homeostatik denge bir binanın iç ısını dengede tutan termostat gibi yaşamımız için gerekli koşulları sürekli dengede tutar. Belirli türden maddeler kanda eksilip denge bozulursa, homeostatik denge, acıktığımızı veya susadığımızı kandaki eksik maddeler aracılığı ile bize bildirir. Gerektiği miktarda yiyecek alındığında homeostatik denge doyulduğunu haber verir ve yeme kesilir.

Birçok kuramcı insanların temel psikolojik ihtiyaçlarını anlamak için çalışmalar yapmışlardır. Bu çalışmalar McDougall'ın çalışmalarıyla temellenmiştir. İlerleyen yıllarda Freud İçgüdüler Kuramı'nda, Maslow İhtiyaçlar Hiyerarşisi'nde insanların ihtiyaçları hakkında görüşlerini açıklamışlardır. Bu kuramcılara ve çalışmalarına ek olarak Gregor'un X ve Y Kuramı, Herzberg'in Çift Faktör Kuramı, Alderfer'in Erg Kuramı, McClelland'ın Başarı İhtiyacı hakkındaki görüşleri, Eric Fromm'un İhtiyaçlar Kuramı, Roo'nun İhtiyaç Yaklaşımı, Murray'ın ihtiyaçlar hakkındaki görüşleri,

Glasser'in Gerçeklik Terapisi dahilinde çalıştığı Seçim/Kontrol Teorisi, Deci ve Ryan'ın Temel Psikolojik İhtiyaçlar Kuramı örnek verilebilir.

Glasser ihtiyaçlar hakkındaki görüşlerini Seçim/Kontrol Teorisinde ele alır. Davranışların dış kontrolden kişinin kendi seçimlerine dönmesi gerektiğine vurgu yapar. Glasser insanların davranışlarının kökeninin genlerde olduğunu ve yine davranışlarımızda seçim yapabilme gücünün genlerimizden geldiğini savunmuştur. Davranışlarımız amacı kendimizi iyi hissetmektir. Kendimizi kötü hissetmekten kaçınıyoruz. Davranışlarımızda asıl olan mümkün olduğu kadar ve mümkün olduğu her zaman kendimizi iyi hissetmektir (Glasser,2002).

Glasser(1999) Seçim/Kontrol Teorisinde tüm insanların beş temel ihtiyaçla dünyaya geldiklerini belirtmektedir. Bu ihtiyaçlar tüm insanlar için aynıdır. Bunlar yaşamını sürdürme, sevgi, güç, eğlence ve özgürlüktür. Yaşamımız boyunca bu ihtiyaçları sağlama çalışırız. Glasser'e göre (2002) bu ihtiyaçlar ertelenebilir ama inkar edilemezler. Tatmin edilip edilmediğinin kararını sadece biz verebiliriz. Başkalarına yardımcı olabiliriz ama kimsenin ihtiyaçlarını tatmin edemeyiz.

Teoride insanların ihtiyaçlarını doyururken farklılıklar alabileceğini, bazı insanların ihtiyaçlarını doyurma isteklerinin daha güçlü olabileceğine vurgu yapılmaktadır; fakat bu ayrım önemsiz görülmektedir. İnsanlar güç, eğlence ve özgürlük isterler ve tehlikede olduklarında hayatta kalmak için çabalarlar; fakat farklılık gösterilen nokta bu ihtiyaçların doyurulmasında ne kadar başarılı olunduğudur (Glasser, 1999).

Seçim teorisi insanların sosyal varlıklar olmaları nedeniyle, hem sevgi almaları hem sevgi vermeleri üzerine kurulmuştur. Sevgi ve ait olma duygusu en temel ihtiyaçlar olarak görülür. Sevgi aynı zamanda karşılınması en güç ihtiyaçtır; çünkü bu ihtiyacı karşılayabilmemiz için bizimle işbirliği yapabilecek insan gereklidir. Seçim teorisine göre kişilerin problemlerinin çoğu, yaşamlarındaki önemli insanlardan en az biriyle doyurucu ve başarılı bir ilişki kuramamalarından ya da diğer insanlara yaklaşım onlara bağlanamamalarından kaynaklanmaktadır (Corey, 2008).

Glasser (2000) beş temel ihtiyacı açıklamak için öğretmen-öğrenci ilişkisini ele almıştır. Seçim/Kontrol Teorisi'ne göre bir durumu/kişiyi ne kadar iyi bilirsek ve bu

durum/kişiden ne kadar çok hoşlanırsak bu durum ve kişi için o kadar sıkı çalışırız. İlgi duyduğumuz (ait olma), saygı duyduğumuz ve bize saygı duyan (güç), birlikte neşelendiğimiz (eğlence), kendi başımıza düşünmemize ve davranmamıza olanak tanıyan (özgürlük) ve yaşam güvencemizi arttırmamıza yardım eden (yaşama/hayatta kalma) durumlar ve kişiler için o kadar sıkı çalışırız.

Seçim Teorisi'nde Glasser davranışların dıştan kontrol edilmesinden çok, kişinin seçimler yapmasının önemi üzerinde durmaktadır. İnsanların evrensel ihtiyaçları içinde yaşamını sürdürme, sevgi, güç, eğlence ve özgürlük olduğunu belirtmektedir. Davranışlarımızın amacı kendimizi iyi hissetmek ve kötü hissetmekten kaçınmaktır. Kişiler psikolojik sağlıklarını bu ihtiyaçlarını doyurarak sağlamaktadırlar. Bu ihtiyaçların doyurulmasında, bireylerin sahip oldukları çevre kontrol edici yerine destekleyici ve bireylerin özgürce seçimler yapmasına olanak sağlayan bir çevre ise bireyler kendilerini psikolojik olarak daha iyi görürler.

İhtiyaçlar hakkındaki bir diğer görüş ise Maslow'un ihtiyaçları bir hiyerarşi içinde incelediği görüşleridir. Maslow'a (1982) göre bu ihtiyaçlar fizyolojik ihtiyaçlar, güvenlik ihtiyacı, sevgi ve ait olma ihtiyacı, kendini değerli hissetme-saygı ihtiyacı ve kendini gerçekleştirme olmak üzere beş tanedir. Bu ihtiyaçlar içsel ve değiştirilemez özelliklerde görülür. Maslow insanların biyolojik ve psikolojik ihtiyaçlarını içsel olarak tanımlamıştır.

İhtiyaçlar hiyerarşisi yaklaşımında bu ihtiyaçların belirli özellikleri olduğu vurgulanır. Bunlardan biri alt düzeydeki ihtiyaç karşılanmadan, üst düzeydeki ihtiyaca geçilemeyeceğidir. Ayrıca üst ihtiyacı doyurabilmek için, daha alttaki ihtiyacı bir miktar duyurmak üst ihtiyaca geçmek için yeterlidir. İhtiyaçları hangi ihtiyacı doyuracakları arasında bireyden bireye farklılıklar olabilir. Yani bir kişi için sevgi ihtiyacı güvenlik ihtiyacından önce gelebilir. Bireylerin ait olduğu kültür, çevre, aile hangi ihtiyacın daha belirgin olacağını belirler (Maslow, 1971). Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi tablo olarak aşağıda verilmiştir.

Tablo 2. 1. Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi

| | |
|---|---|
| Fizyolojik İhtiyaçlar | İhtiyaçlar hiyerarşisinin ilk basamağında bulunur. İnsanların hayat boyunca giderecekleri ihtiyaçlarıdır. Yemek, su, uyku, cinsellik gibi kişinin hayatını devam ettirmesi için doyması gereken ihtiyaçlarıdır (Maslow, 1970). |
| Güvenlik İhtiyacı | Kişisel güvelik, maddi güvenlik (iş sahibi olma, yatırımı olma, sağlık, işsizlik sigortası vb.), sağlıklı olma, hayatın düzenli olması gibi güvenlik durumlarını anlatır. Kurama göre daha fazla güvenlik ihtiyacı hissettiklerinden dolayı çocuklar bu ihtiyacı daha yüksek derecede doymak isterler (Maslow, 1970). |
| Sevgi ve Ait Olma İhtiyacı | Toplum veya grup bağlamında insanların sevgi ihtiyacını doymasını kapsamaktadır. Kişinin arkadaşının, sevgilisinin, eşinin, çocuğunun olmaması bu ihtiyacın doymunu engeller (Maslow, 1970). |
| Kendini Değerli Hissetme-Saygı İhtiyacı | Bireyin kendinden beklediği başarma, bağımsızlık, kendine güven; bireyin diğerlerinden beklediği saygınlık kazanma, statü, onay görme gibi kendine saygı duymasını sağlayacak faktörleri içerir (Maslow, 1970). |
| Kendini Gerçekleştirme İhtiyacı | Bireyin bilgisini, yaratıcılığını, yeteneklerini kısacası tüm potansiyelini ortaya koymasıdır (Maslow, 1982). |

Hiyerarşinin en alt basamağındaki ihtiyaçlar görel olarak daha basittir. Bunlar doyması gereken bedensel gereksinimlerdir. İhtiyaçlar hiyerarşisinde daha yukarıya çıktıkça, ihtiyaçların daha ayrıntılı kaynakları olduğu gözlenmektedir. Bunlar arasında çevrede mümkün olduğunca rahat yaşama, diğer insanlarla mümkün olduğu kadar iyi geçinme ve başkaları üzerinde mümkün olduğunca iyi izlenim bırakma arzusu görülmektedir. Hiyerarşinin en yukarı basamağında, bireyin kapasitelerini tam olarak gerçekleştirmesi anlamına gelen kendini gerçekleştirme güdüsü bulunur (Morris, 2002).

Maslow'a (1971) göre beş temel ihtiyaç doymadığında nevrozlar ve psikozlar ortaya çıkmaktadır. Bu güvenlik, sevgi, saygı ihtiyacı sadece diğer insanlarla birlikteyken doymulabilmektedir. Maslow bu noktada çevreye bağımlı olma kavramını vurgulamıştır. Kendini gerçekleştiren insanların çevreye daha az bağımlı, daha az minnettarlık duyan, daha fazla özerk davranan, davranışlarını kendi yönlendiren insanlar oldukları üzerinde durmuştur. Bireyler diğer insanlara bağımlı olmadıklarında daha az kaygı hissederler, daha az düşmanca tavırlar içinde olurlar ve diğer insanların övgüsüne daha az ihtiyaç duyarlar (Maslow, 1982).

Kişinin potansiyelleri ve kapasiteleri içseldir. Yaratıcılık, kişilik özellikleri, sevgi ihtiyacı gibi kişinin içsel potansiyelleri çevresel etkilerden ve kültürden önce gelir. Çevrenin ve kültürün rolü ise kişinin bu potansiyellerini gerçekleştirmesine yardımcı olmaktır. Kültür, aile, öğretmen bir insanı yaratamaz; ama insanın gerçekte ne olmak istediği konusunda onu teşvik eder ve cesaretlendirir. Bu sebeple kuram kültürü güneş, yemek, su olarak görmüştür; fakat tohum olarak görmemiştir (Maslow, 1982).

Maslow ihtiyaçları insan gelişiminin temelinde görmüştür. İnsanlar toplumsal varlıklardan önce biyolojik varlıklardır. Fizyolojik, güvenlik, sevgi ve ait olma, kendini değerli hissetme ve saygı ve kendini gerçekleştirme olarak adlandırılan ihtiyaçlar doyurulduğunda insanlar gelişim göstermekte, doyurulmadığında ise patolojiye yol açabilmektedir. Çevre ve kültür bu içsel ihtiyaçları doyurmada etkili kavramlar olarak görülmüştür. Eğer kişi potansiyellerini destekleyici bir çevreye sahipse ihtiyaçlarını doyurabilmekte potansiyelini ortaya koyup, kullanabilmektedir. Bu şekilde ihtiyaçlarını doyuran birey psikolojik olarak daha sağlıklı ve gelişime açık olarak görülmüştür.

Glasser ve Maslow'un görüşleri arasında benzerlikler bulunmaktadır. Her iki kuramcı da sevgi ihtiyacını temel ihtiyaçlar arasında belirtmişler, ihtiyaçların doğuştan geldiğini, evrensel olduklarını ifade etmişlerdir. Yine her iki kuramcı bireyin çevresinde bulunan kişilerin bireye özgürlük tanınmasının, seçim hakkı vermesinin bireyin ihtiyacını doyurmasını kolaylaştıracağını vurgulamışlardır (Cihangir Çankaya, 2005).

Murray ise görüşlerini Öğrenilmiş Gereksinimler Kuramında açıklamıştır. Murray'a (1938) görüşlerinde psikolojik kökenli ihtiyaçlara önem vermiştir. Murray ihtiyaçları birincil ve ikincil ihtiyaçlar olmak üzere iki gruba ayırmıştır. Birinci gruptaki ihtiyaçlar biyolojiktir ve yemek, su, hava cinsellik gibi ihtiyaçları içerir. İkincil ihtiyaçlar ise psikolojiktir ve birincil ihtiyaçlardan sonra ortaya çıkarlar. Psikolojik ihtiyaçlar duygusal rahatlama ile alakalıdır ve Murray'ın tanımladığı ihtiyaçların çoğunluğunu oluştururlar. Murray birincil ve ikincil ihtiyaçları içeren listesinde yirmi adet ihtiyaç tanımlamıştır. Bu ihtiyaçlar alçalma, başarma, yakın ilişki, saldırganlık, özerklik, karşı hareket, savunma, saygı gösterme, egemenlik, sergileme, zarardan kaçınma, aşağılanmaktan kaçınma, doyurulma, düzen, oyun, reddetme, duyguları anlama, cinsellik, yardım istemek ve anlayıştan oluşur. Bir ihtiyaç açlık ve susuzluk gibi insanın içinden kaynaklanabileceği gibi çevreden de kaynaklanabilir. İhtiyaç organizmada gerginliğe

neden olur. Organizma gerginliği azaltmak için ihtiyaacı doymaya yönelir. Böylece ihtiyaçlar davranışı ortaya çıkarır. Hangi ihtiyaçtan kaynaklanan gerginlik varsa organizma o ihtiyaacı doymaya yönelir (Schultz ve Schultz, 2005).

İhtiyaçlar hakkındaki diğer yaklaşım ve araştırmanın temelini oluşturan görüş ise öz-belirleme kuramıyla incelenen ihtiyaçlardır. Bu ihtiyaçlar özerklik, yeterlilik ve ilişki olma olarak adlandırılmıştır ve temel psikolojik ihtiyaçlar olarak isimlendirilmiştir. z-belirleme kuramında ihtiyaçlar devam eden psikolojik gelişim, sağlamlık ve iyi oluş için gerekli içsel ihtiyaçlar olarak tanımlanmıştır. Bu temel psikolojik ihtiyaçların evrensel oldukları kabul edilmiştir (Deci ve Ryan, 2000).

2.3. z-belirleme Kuramı

z-belirleme kuramı motivasyona açıklama getiren, insan gelişimini inceleyen, ayrıca bir psikoterapi yöntemi sunan bir kişilik kuramıdır. Kurama göre insanlar ihtiyaçlarını doyan aktif yapılardır. Kuram insanların bu ihtiyaçlarını temel psikolojik ihtiyaçlar olarak görür ve bu ihtiyaçları özerklik, yeterlilik ve ilişkili olma olarak adlandırmaktadır. İhtiyaçların doyunulması ve evre içedir. Eğer kişi ihtiyaçlarını doymasını sağlayan çevreye sahipse kişi öznel iyi oluşu daha fazla hisseder. Bu çevrede bireylerin yaşamlarının sorumluluğunu alacağı ve daha öz belirleyici davranacağı varsayılır. Kuramda ihtiyaçların doyunulması psikolojik olarak sağlıklı olmakla doğru orantılı olarak düşünülür.

z-belirleme kuramı; Bilişsel Değerlendirme Kuramı (Cognitive Evaluation Theory), Organizmik Bütünleşme Kuramı (Organismic Orientation Theory), Nedensellik Yönelimi Kuramı (Causality Orientations Theory), Temel İhtiyaçlar Kuramı (Basic Needs Theory) ve Hedef İçerik Kuramı (Goal Contents Theory) olmak üzere beş mini kuramdan oluşur. Bu kuramlar aşağıda açıklanmıştır.

2.3.1. Bilişsel Değerlendirme Kuramı

Bilişsel değerlendirme kuramı Ryan ve Deci (1985) tarafından içsel motivasyonun oluşumunda etkili olan sosyal bağlamları belirlemek için ortaya konmuştur. Bilişsel değerlendirme kuramına göre ödüller, iletişim, geribildirim gibi kişinin yeterlilik

duygusuna katkıda bulunan faktörler, kişinin yapacağı aktivitelerde içsel motivasyonun artmasına katkıda bulunur. Çünkü bu faktörler kişinin temel psikolojik ihtiyaçlardan biri olan yeterlilik ihtiyacının doyumuna katkı sağlarlar.

Bilişsel değerlendirme kuramı içsel motivasyonun oluşumunda üç noktaya vurgu yapar. İlki kişinin çevresel şartlarda ve sosyal ilişkilerde yeterlilik duygusu hissetmesi kişinin içsel motivasyonunu arttıracaktır. İkincisi ise kişinin kendini özerk ve yeterli hissettiğinde, diğer bir ifade ile kendini öz-belirleyici gördüğünde içsel motivasyonun artacaktır. Üçüncüsü ise kişinin davranışlarını dışsal nedenlerden çok, içsel nedenlerle yaptığında içsel olarak motive olacaktır (Ryan ve Deci, 2000a).

Ryan ve Deci (2000b) bu kuramda yüksek içsel motivasyon için özerklik ve yeterlilik ihtiyacının karşılanması gerektiğini vurgulamışlardır. Ödüller, iletişim ve geribildirim özerklik ve yeterlilik ihtiyacının doyurulmasında ve içsel motivasyonun gelişimindeki etkileri, birçoğu sınıflarda gerçekleştirilen laboratuvar deneyleri ve alan çalışmalarıyla ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Vallerand ve Reid (1984) öğrencilerin algılanan yeterliliklerinin ve içsel motivasyonlarının daha fazla pozitif geribildirim ve daha az negatif geribildirim verildiğinde arttığını belirtmiştir. Goudas ve arkadaşları (1995) öğrencilerin kontrollü sınıf ortamı yerine daha fazla seçim yaptıkları sınıf ortamında daha yüksek içsel motivasyon gösterdiklerini vurgulamıştır.

2.3.2. Organizmik Bütünleşme Kuramı

Deci ve Ryan (1985) organizmik bütünleşme kuramını dışsal olarak motive olunmuş davranışların nasıl düzenlendiğini açıklamak için oluşturmuşlardır. Özerlik bu mini kuramda önemli bir yer tutar. Özerklik kişinin bir davranışı kendinin düzenlediğini hissetmesinde önemli bir kavramdır. Çünkü bireyler kendilerini özerk hissetmek için davranışlarını kendi amaçları ve kendi düzenlemeleri açısından değerlendirmelidir (Heckhausen ve Dweck, 1998).

Organizmik bütünleşme kuramı dışsal motivasyonun farklı boyutlarını ve hangi bağlamlardan kaynaklandığını araştırır. Kuram özerkliğin durumuna göre dışsal motivasyonun 4 çeşidini tanımlamıştır.

İlki dışsal dzenlenmiş davranışlardır ve en az izerk olanıdır. Davranış dıştan kaynaklanan amaçlar ve olası ödüller için yapılır (Ryan ve Connell, 1989).

Davranışın ie yansıtılmış dzenlenmesinde kişi davranışını bir miktar kendi dzenler fakat tamamen kişinin davranışını kendinin dzenlediği söylenemez. Bireyler bu tarz dzenlemeyi öz-değerlerini sürdürmek için kullanırlar ve bu davranışlar kişinin kendi dzenlediği davranışları olmadığı için dış kontrol odağı ile alakalıdırlar.

Özdeşleşme yoluyla dzenleme ise dışsal motivasyona göre daha çok izerklik içerir. Davranış bilinçli olarak bir amaca ve dzenlemeye yöneliktir. Ynelinen davranış kişi için bir değer taşır.

Dışsal motivasyonun son türü ise içsel dzenlemedir ve en fazla izerklik barındıranıdır. Davranışlar kişinin öz değerlendirmelerine, kendi inançlarına ve kişisel ihtiyaçlarına göre dzenlenir. Bu noktalarda içsel motivasyonla benzer özellikler gösterir. Bu dzenleme davranışlarda kişinin kendi ilgisinin azlığı ve davranışın kişinin zevkine göre seçilmemiş olması nedeniyle dışsal motivasyonun içinde kabul edilir (Ryan ve Deci, 2000b).

2.3.3. Nedensellik Yönelimi Kuramı

Nedensellik yönelimi kuramında davranışlar motivasyonel dzenlemeler olarak incelenir. Bu motivasyonel dzenleme, kişinin kendi çevresine yönelmesi ve kendi davranışını kendi dzenlemesi olmak üzere iki yönlüdür. Ayrıca kuram izerklik, evre kontrolü ve yeterlilik ihtiyacı bağlamında, içsel dzenlemelerin bir davranışı ve ya seçimlerimizi nasıl etkilediğine odaklanmaktadır (Deci ve Ryan, 1985).

Kuram izerklik yönelimi, kontrol yönelimi ve kişisel olmayan yönelim olmak üzere üç yönelim türünden bahsetmektedir. Özerklik yönelimi üç temel ihtiyacın doyurulması ile ortaya çıkar (Deci ve Ryan , 1985). Bu tür yönelimde evre destekleyici ve geri bildirim sağlayıcıdır. Özerklik yönelimini kullanan bireyler diğer iki yönelimi kullanan bireylere göre daha girişkendirler. Bu yönelimi kullananlar ilgi çekici aktiviteleri yapmakta ve davranışlarında daha fazla sorumluluk hissetmektedirler.

Kontrol yönelimli düzenleme kişinin dışından kaynaklanan ödüller, zaman sınırı, sosyal kontrol gibi değişkenlerin derecesinin, kişinin davranışını etkilemesini inceler. Bu yönelimde bireylerin davranışları kendi isteklerine göre değil, diğer kişilerin isteklerine göre düzenlenmiştir.

Kişisel olmayan yönelimde kişi bir davranışı yapmada kontrolün tamamen kendi dışında olduğuna inanır. Kişinin ayrıca başarısını şans ya da tesadüf eseri olarak değerlendirir. Olayların üzerinde herhangi bir kontrollerinin olduğunu düşünürler. Bu tür yönelimi kullanan bireyler kendilerini kaygılı ve yetersiz hissederler (Mledanovic, 2010).

2.3.4. Hedef İçerik Kuramı

Hedef içerik kuramında, içsel ve dışsal davranış amaçlarının, ihtiyaç doyumunu ve iyi oluşu nasıl etkilediğine odaklanılmaktadır (Vansteenkiste, Niemiec ve Soenens, 2010). Öz-belirleme kuramında kişisel gelişim, yakın ilişkiler, fiziksel sağlık gibi içsel hedeflerle; şöhret, para, imaj gibi dışsal amaçlar birbirinden ayrılmıştır (Kasser ve Ryan, 1996). Kişisel gelişim, yakın ilişkiler gibi içsel amaçlar özerklik, yeterlilik ihtiyaçlarının doyumunu ile alakalıyken; şöhret, para, imaj gibi dışsal amaçlar ihtiyaç doyumunu ile alakasızdır. İçsel amaçlar psikolojik sağlık ve iyi oluşu desteklemektedir (Vansteenkiste, Lens ve Deci, 2006). Kurama göre bireyler, dışsal amaçları elde etseler bile, bu durum iyi oluşlarını desteklemez (Niemec, Ryan ve Deci, 2009).

Hedef içerik kuramına göre içsel ve dışsal hedefler, bilişsel değerlendirme kuramının araştırdığı içsel motivasyondan ve organizmik bütünleşme kuramının araştırdığı dışsal motivasyondan, ilişkili olmasına rağmen farklıdır. İçsel hedefler kişiye bağlı özerk sebeplerden doğarken, dışsal hedefler dıştan kontrol edilen nedenlere dayanır. Örnek vermek gerekirse bir kişi, iyi bir fiziksel görünümü, partnerinin onu beğenmesi için ya da kendisi güzel görünmek için tercih etmiş olabilir. İlk durumda kişinin davranışında dışsal kontrol, ikincisinde ise özerk bir sebep vardır (Vansteenkiste, Niemiec ve Soenens, 2010).

Kuram içsel ve dışsal hedeflerin nasıl oluştuğuna da açıklama getirmektedir. Kişiler içsel ve dışsal hedefler geliştirebilmesi için iki yol bulunmaktadır (Kasser,2002). Bunlardan ilki kişinin içinde yetiştiği kültürden kaynaklanan hedeflerin olabileceğidir.

Ya da zaman içinde ihtiyaç doyumunu destekleyen bağlamlar, kişinin içsel hedeflerinin oluşmasına sebep olabilir. Eğer kişi ihtiyaç doyumunu sağlayan çevreye sahip değilse dışsal hedeflere yönelir. Kişinin dışsal hedefler yönelmesindeki sebepler gerginlik, kaygı ve ihtiyacını doyuramamaktan kaynaklanan güvensizliğin üstesinden gelmektir (Vansteenkiste, Niemiec ve Soenens, 2010).

2.3.5. Temel İhtiyaçlar Kuramı

Temel psikolojik ihtiyaçlar kuramı insanların davranışlarında temel olarak kabul edilen özerklik, yeterlilik, ilişkili olma ihtiyaçlarını ve bu ihtiyaçların doyurulması süreçlerini inceleyen alt kuramdır (Deci ve Ryan, 1985). Bu üç ihtiyaç, içsel kaynaklıdır ve psikolojik gelişim, sağlamlık ve öznel iyi oluş için gerekli görülür (Deci ve Ryan, 2000). Temel ihtiyaçlar kuramında ihtiyaçlar, evrensel, içsel (öğrenilmemiş), zamana, kültüre, cinsiyete göre farklılaşmayan özelliklerde görülür (Chirkov, Ryan, Kim ve Kaplan, 2003).

Temel ihtiyaçlar kuramına göre insanlar, içsel güçlerini kullanmada aktiftirler ve söz sahibidirler. Bu eğilim, insanların doğuştan getirdiği özellikleridir. Ayrıca insanlar psikolojik olarak gelişme eğilimindedir. Fakat bu gelişim özelliği insanın doğasında olmasına rağmen, otomatik olarak ortaya çıkmaz. Bu potansiyellerini kullanmak için onların ihtiyaç doyumlarına olanak veren sosyal çevreye ihtiyaçları vardır (Deci ve Vansteenkiste 2004). Temel psikolojik ihtiyaçları kuramında bu sosyal çevreler incelenerek ihtiyaç doyum dereceleri incelenir. Sosyal çevre ve bireysel farklılıklar kişisel ihtiyaç doyum derecelerini etkilemektedir. Kurama göre kişinin gelişimini sağlayan ve ihtiyaç doyumuna olanak sağlayan sosyal çevrenin, iyi oluşa sebep olduğu; ihtiyaç doyumuna olanak vermeyen çevrenin ise hasta oluşa ve olumsuz sonuçlara yol açtığı savunulmuştur (Deci ve Ryan, 2000). Temel psikolojik ihtiyaçlar, gelişim, hayatını devam ettirme, psikolojik ve fizyolojik sağlık için gereklidir (Kasser ve Ryan, 1999).

Kişilerin insanların evrensel ve içsel olarak kabul edilen ihtiyaçları bulunmaktadır. Bu ihtiyaçlar sosyal çevre içinde doyurulur. Kişi, ihtiyaç doyumuna olanak veren çevreye sahipse psikolojik sağlamlığa ve daha yüksek iyi oluşa sahip olurken; ihtiyaç doyumuna olanak vermeyen çevreye sahipse hasta oluşa ve daha düşük

iyi oluşa sahip olmaktadır. Öz-belirleme kuramında ele alına özerklik, yeterlilik ve ilişkili olmanın ayrıntılı olarak tartişılmasında yarar vardır.

2.3.5.1. Özerklik

Özerklik “öz” (auto) ve “erk” (nomous) sözcüklerinin yan yana gelmesinden oluşur. İki sözcüğün birleşimiyle kendi kendini düzenleme, kendini yönetme kavramlarını anlatmaktadır. Özerklik kavramı, hürriyet, özgürlük, kendini tanımlama, kendini düzenleme, bağımsızlık gibi pek çok kavramla benzer anlamli olarak kullanılmaktadır (Hymel ve Pincus, 2002). Murray’a (1938) özerklik bir ihtiyaçtır ve kişilerin kendi yollarını çizebilmesi ve diğerlerinden etkilenmemesi olarak tanımlanmıştır. Bandura ise özerkliği öz-yeterlilik kavramı içinde ele almaktadır. Bu kavram dahilinde kişilerin, hangi davranışını başlatacağı, amaçlara ulaşmak için, kendilerini ne kadar zorlayacağını belirtmiştir (Kamii, 1991).

Öz-belirleme kuramına göre özerklik, bireyin kendi davranışları ve deneyimlerini kendisinin seçmesidir. Davranışı yapmaya karar verme ve davranışı başlatmada bağımsız davranabilmesi ve özgürce seçimler yapabilmesi kişinin özerkçe davrandığının göstergesidir. Birey bu şekilde kendi davranışlarını tümüyle kabul eder, onaylar ve bu davranışlarının arkasında durur (Deci ve Ryan, 2008). Kişinin bu davranışlarını seçerken hiçbir baskı hissetmemesi önemlidir (Deci ve Ryan, 1985). Özerkliğin temel göstergeleri ise kişinin yaşamında aktif olması ve yaşamındaki kararları kendi iradesi ile vermesidir (Morsünbül, 2012).

Özerlik ihtiyacı, davranışsal özerklik, duygusal özerklik ve değersel özerklik olmak üçlü bir yapıya sahiptir:

- Duygusal özerklik kişinin ailesi ile olan bağlarını, ailesine yakınlık derecesini ve ne derece kendi ayakları üzerinde durabildiğini inceler. Kişinin ailesi ile duygusal yakınlığı olursa, duygusal olarak kabul edileceğini, özerkliğinin ve bağımsızlığının destekleneceğini varsayar.
- Davranışsal özerklikte davranışlar ve karar verme süreçleri incelenir. Yapmayı seçtiği davranışları ve ne yaptığı üzerinde durulur.

- Değersel özerklikte ise kişinin içinde yetiştiği çevrenin değerleriyle, kendi değerlerini bütünleştirmesi üzerinde durulur (Ryan ve Lynch, 1989).

Özetle özerklik bu tanımlarla bir bütünü ifade eder. Kişinin özerk olması başına buyruk olması değil; aile, kişisel değerler gibi bağlamlarla bütünleşik davranabilmesidir.

Öz-belirleme kuramında özerklik, bağımsızlık ve bağımlılık kavramları birbirinden ayrılmıştır. Bağımlılık kişinin ihtiyaçlarını karşılarken diğerlerine bağlı olması, davranışını kendi değerleriyle seçmemesidir (Ryan ve Lynch, 1989). Bağımsızlık ise kişinin diğerlerine güvenmemesi olarak tanımlanır. Özerklik ise kişinin kendi istek ve seçimlerine dayanır. Kuramda özerkliğin karşıtı olarak bağımlılık değil, “heteronomi kavramı” kullanılır. “Heteronomi” ise bireyin dışındaki kaynakların bireyin seçimlerini etkilemesini ve bireyin davranışını düzenlemesi olarak tanımlanır (Chirkov ve Ryan, 2001).

Özerklik ihtiyacı kültürler arası çalışmalarda aile (Choy ve Moneta, 2002), eğitim (Rudy, Sheldon, Awong ve Tan, 2007), iyi oluş, motivasyon gibi bağlamlarla incelenmiştir (Alkire, 2005; Altman, 2001). Bireyselci ve toplulukçu bütün kültürler için bireyin özerkliğinin desteklenmesi, onun büyümesi ve gelişmesi için gerekli görülmüştür (Chirkov, 2009). Chirkov’a (2007) göre, özerklik ihtiyacının doyurulmasında kültürler arasında farklar bulunabilir; fakat işlevsel rolü evrenseldir.

2.3.5.2. Yeterlilik

Yeterlilik ihtiyacı insanların çevreye uyum sağlama, çevrelerini etkileme, olayları kontrol edebilme ve yeterliliği hissedebilme olarak tanımlanmıştır. Yeterlilik ihtiyacını doyumu bireyin çevreyle ilişkisinin, çevreye uyum gücünün ve bu çevrede öğrendikleriyle olur (Deci ve Ryan, 1985). Psikolojik bir ihtiyaç olarak ifade edilen yeterlilik ihtiyacı, bireyin genel olarak yaşamla baş etmede, amaçlarını gerçekleştirmede, görevlerini yerine getirmede yeterli olduğu duygusunu yaşamasıdır. Yeterli olduğunu hisseden bireylerin özel durumlardaki performansları da olumlu etkilenmektedir (Cihangir-Çankaya, 2005).

Bandura (1996) algılanan yeterlilik kavramı üzerinde durmaktadır. Yerlik algısını bireyin yapması gereken davranışları ne derece başarılı yapabildiğine yönelik algısı olarak tanımlamıştır. Bu algının kaynağında ise gösterilen başarı, başkalarının başarılarını izleme ve kişinin kendi başaracağına olan inancı bulunmaktadır (Deci ve Ryan,2000). Bandura' ya (1993) göre, yeterlilik algısı yüksek olan insanlar kişisel başarılarını çeşitli yollarla arttırabilirler. Yapılması zor olan işlerden kaçınmazlar ve onları yapabileceklerine inanırlar. Kendilerine hedefler koyar ve bu hedefleri gerçekleştirmek için motivasyonlarını sürdürürler. Bu hedefleri gerçekleştirmek için önlerine çıkan zorluklarla baş edebilirler. Yüksek yeterlilik algısının, kişisel başarıyı getireceği, stresi düşüreceği, depresyona engel olacağı vurgulanmıştır. Yeterlilik algısı düşük insanlar yapılması zor işlerde çekingenlik gösterirler. Zor bir işe karşılaştıklarında çabalarında gevşeklik gösterir ve bu işi yapmayı bırakabilirler. Bu bireyler kolaylıkla strese kapılabilirler.

Öz-belirleme kuramına göre içsel motivasyona sahip olabilmek için özerklik ve yeterlilik ihtiyacının bir arada doyurulması gerekmektedir. Örnek olarak, bir öğrenci isteyerek ödevlerine zaman ve enerji ayırıyorsa özerkçe davranıyor demektir. Yeterlilik ihtiyacında ise davranışı etkin bir şekilde yapabilmek anlatılmaktadır. Öğrenci ödevini yapabileceğine inanıyorsa, kendini yeterli hissediyor demektir. Hem özerklik hem yeterlilik ihtiyacın doyurulmasıyla, kişi içsel olarak güdülenebilmektedir (Niemeç ve Ryan, 2009). Bunun yanı sıra yeterlilik hisseden fakat; özerklik hissedemeyen öğrenciler bir şeyler öğrenirken içsel motivasyonlarını sürdüremezler. Bu durumu açıklamak için yapılan deneysel çalışmalar da öz-belirleme kuramının bu tezini doğrulamaktadır (Deci, Koestner ve Ryan,1999).

2.3.5.3. İlişkili Olma

İlişkili olma ihtiyacında, kişinin diğer insanlarla bağlantılı olması anlatılmaktadır. Kişinin içinde bulunduğu sosyal çevreye ait olmayı hissetmesi olarak tanımlanmaktadır (Kowal ve Fortier, 1999). İlişkili olma ihtiyacı içinde karşılıklı saygı, diğer insanlara güven duygusu hissetmek vardır (Baumeister ve Leary, 1995). İlişkili olma ihtiyacı arkadaşlık, aşk, kişiler arası diyalog ve paylaşım, toplum ve gruplarla bağlantılı olma,

diğerlerinden yardım bekleme ve diğerlerine yardım etme bağlamlarında incelenir (McAdams, Hoffman, Mansfield ve Day, 1996).

Andersen, Chen ve Carter (2000) ilişkili olma ihtiyacı ile bağlanma davranışı arasında ilişki olduğunu belirtmişlerdir. Arkadaşlar, romantik partnerler, danışmanlar, iş arkadaşları, eş ve çocuklar bir bütün olarak yeni sosyal deneyimler sağlarlar. Halihazırda olan önemli ilişkiler daha önceki ilişkilerden transfer edilmektedir. Yeni ilişkilerde bu davranışlar, yeni insanlara transfer edilmektedir. Yeni ilişkilerin güvenlik, duygusal kabul edilebilirlik, yeterlilik ve özerklik yaratması muhtemel olarak görülmüştür.

Kuramda ilişkili olma ihtiyacı, içsel motivasyonun sağlanması için gerekli görülmüştür. Diğerleriyle ilişkide olmanın ve kendini onlara ait hissetmenin değerleri ve kişisel düzenlemeleri içselleştirmede katkısının olacağı üzerinde durulmuştur. İlişkili olma ihtiyacının içsel motivasyon üzerindeki etkisi deneysel çalışmalarla ters edilmiştir. İlgi çekici bir işte, yalnız olarak çalışan bir kişinin ilişkili olma ihtiyacını doyuramayacağı belirtilmiştir. Kurama göre sosyal ilişkilerinde destek hisseden bireyin aynı zamanda özerkliği de desteklenmiş olur. Yani ilişkili olma ihtiyacı ile özerklik ihtiyacı aynı anda doyurulmaktadır. Örnek olarak bir öğretmen öğrencilerin seçim yapma davranışını ve etkinliği kendisinin başlatma davranışını desteklerken, soğuk ve reddedici bir tarza sahip öğrencilerin motivasyonlarında ve iyi oluşlarında düşme olacaktır (Ryan ve Deci, 2000).

2.4. Stres

Stres (stress) sözcüğü Latince “estricia” fiilinden türetilmiştir. Sözlüklerde fiil olarak, baskı yapmak, bastırmak, görmek, önem vermek, yüklemek, zorlamak; isim olarak, baskı, basınç, gerilim, güç, kuvvet, önem, şiddet, vurgu, yük, zarar, zor karşılığı kullanılmaktadır. Eski tıp kaynaklarında bugünkü stres sözcüğüne benzer anlamda kullanılan sözcük “distres” olup Latince “distringere” sözcüğünden gelmektedir. Aşırı çekme, germe anlamına gelen bu sözcük, tıp alanında hastalıklar sonucu ortaya çıkan aşırı acı ve ağrıyı anlatmak için kullanılmıştır. Tıp alanında stres sözcüğü, ilk kez Fransız fizyolojisti Claude Bernard tarafından kullanılıp tanımlanmıştır. Bernard stresi, ‘organizmanın dengesini bozan uyarılar’ olarak tanımlamıştır. Başta Selye olmak üzere,

stres alanında araştırma ve çalışma yapan tüm araştırmacılar, bu kavrama önce 'organizmaya zarar veren etken' daha sonra 'dış ve iç ortamdaki kaynaklanan etkenlerin organizmada yarattığı değişiklik' olarak yaklaşmışlardır (Beehr, Johnson ve Nieva, 1995; Avşaroğlu, 2007)

Stres, bireyin üzerinde psikolojik, fizyolojik ve davranışsal olarak çeşitli etkiler meydana getirir. Stresin dozu arttıkça, ruh ve beden sağlığı da zarar görmeye başlar. Gündelik yaşamımızda herhangi bir nedenle kısa süreli engellenmelere bağlı olarak kısa süreli stresler yaşarız. Çeşitli stres faktörlerine bağlı olarak ortaya çıkıp kronik bir hal alan uzun süreli stres, organizmanın sınırlarını zorlar ve dengeyi bozar. Dengenin yeniden oluşturulması için yeni duruma uyum sağlanması gerekmektedir.

Çocuklarda ilk stres, doğumla birlikte yaşanır. Bebeğin ağlaması, onun anne rahminin sıcaklığı ve rahatlığında dış dünyanın soğukluğu ve inciticiğine bir tepkisidir. Bebeği depresyona itecek en önemli neden anne yoksunluğudur. Çocuk kendisine bakım veren kişiye derin bir bağlanma gösterir. Bu yetersizliğin ve çaresizliğin kaçınılmaz sonucudur. Bakım veren kişi, yani kendisini güvende hissettiği kişi -ki bu çoğunlukla annedir- onu dövse bile çocuk yine de annenin kucagina sığınır. Bağlanma- ayrılma ilişkisi ileri yaşlardaki hayatına yön veren temel bir ilişkidir (Bowlby,1969). Ayrılma, sevdiği kişiyi kaybetme korkusu, sıkıntısı yaşamın kaçınılmaz parçasıdır. Hayatın normal sürecinde bu korku, çocuğu geliştirecektir ve bireyselleşmeye itecektir (Tarhan, 2002)

2.4.1. Stres Kuramları

2.4.1.1. Etkileşim Kuramı

Lazarus (1966)'un ortaya attığı etkileşim kuramında stres, dışarıdan kaynaklı bir tehlike ya da tehdidin algılanması sonucu oluşan bilişsel bir değerlendirme olarak ele alınmıştır (Gazioğlu, 2015). Stresi ortaya çıkaran olay bireyin tamamıyla dışında gelişen olaylar değildir. Kişinin yaralanabilirliği, incinebilirliği, savunma sisteminin yeterliliğine ilişkin inancı da stres yaratabilmektedir. Bu nedenle durum ya da içinde bulunulan koşullar doğrudan stresi ortaya çıkaran değil stresi harekete geçiren bir etken olarak da kabul edilebilir. Lazarus (1966)'a göre stres, bireyin uyum kaynakları yetersiz kaldığında ve bu kaynakları zorlayan çevresel ya da içsel talepler olduğunda ortaya çıkan duygudur.

Etkileşimsel stres kuramına göre stres, kişinin psikolojik olarak bütünlüğünü tehdit eden ve potansiyel olarak tehlikeli olarak algılanan olaydır. Stres, bireyin değerler sistemi ya da kişiliği doğrultusunda ortaya çıkıp kişinin duygu ve davranışlarını etkileyen bilişsel beklentileri ortaya çıkarır. Bu noktada bireyin tehlike olarak algılayıp değerlendirdiği durum karşısında kendisine gelebilecek zararı azaltmak için başetme stratejilerine yönelmesi psikolojik bütünlüğü açısından faydalıdır.

Lazarus' a göre birey bilişsel bir değerlendirme sonucunda uyaranları tehdit olarak algıladığında iki boyutta gerçekleşen bir değerlendirme yapar (Carver, Scheier ve Weintraub, 1989; Gazioğlu, 2015). Birincil değerlendirme, deneyimlenen durumun algılanması ve birey için anlamının ne olduğuna karar verilmesidir. Birey bu aşamada olayın kendisini nasıl etkilediğini değerlendirir. Bu deneyim bireyi etkilemiyorsa “nötr yaşantı”, bireyi koruyor onu destekliyorsa “olumlu yaşantı”, birey deneyimi zorlayıcı ve tehdit edici olarak görüyorsa da “stres verici yaşantı” olarak kabul edilir. İkincil değerlendirme aşamasında stres verici yaşantı olarak kabul edilen deneyim karşısında nasıl bir yönlendirme yapılacağına ve hangi başa çıkma yollarının kullanılacağına karar verilir. Birey kaynaklarının etkinliğini değerlendirir. Birey baş edebilme konusunda kendisini yetersiz bulursa stresin varlığı ortaya çıkar ve psikolojik ve fizyolojik stres tepkileri gelişir. Yani düşünce, duygu ve davranış düzeyindeki yıkıcı ve olumsuz tepkilerle beraber vücuttaki alarm tepkileri devreye girer (Baltaş ve Baltaş, 2000).

2.4.1.2. Psikanalitik Kurama Göre Stres

Psikanalitik yaklaşımda bireylerin gerçek tehlikelere karşı gösterdiği uygun tepkiler “objektif kaygı”, gerçek bir tehlikeyle orantılı olmayan tepkiler de “nevrotik kaygı” olarak adlandırılır. Freud, nevrotik kaygının nedeni olarak bireyin kabul edilemeyen id talepleri ile ego ve süperegönün dayattığı kurallar arasında yaşanan bilinçdışı çatışmaları gösterir. “İd”in istekleri bireysel ve toplumsal isteklerle çeliştiğinde birey için bir tehdit ortaya çıkar (Atkinson ve diğerleri, 2006; Gazioğlu, 2015).

2.4.1.3. Davranışçı Yaklaşımına Göre Stres

Davranışçı yaklaşımı savunanlar stres tepkilerini, belirli durumlarla birleştiren öğrenme stilleri ile açıklamaktadırlar. İnsanlar tehlikeli durumlarda korku ve anksiyete

ile tepki gösterebilir çünkü bu tehlikeli durumlar geçmişte onlara zarar vermiş ya da stres faktörleriyle karşı karşıya bırakmıştır. Davranışçı yaklaşım stres tepkilerini koşullanma ile açıklar. Birey korkulan uyarıcı ile karşılaştığında içsel bir gerilim yaşar ve beden fizyolojik olarak uyarılır. Kaygı davranışsal, ruhsal ve bedensel bileşenleri içinde barındıran karmaşık ve duygusal bir tepkidir. Birey kaçınma davranışı ile stresi ortaya çıkaran uyarıcılardan uzaklaşır; ancak koşullanma gerçekleştikten sonra artık kaygı bilinir ve tahmin edilebilir hale gelir. Birey uyarıcı ile karşılaşmasa bile sadece onunla ilgili konuşmak, onu düşünmek bile kaygı uyandırabilir.

Rice (1999), edimsel koşullanmada ödül sağlayan davranışın sıklığının arttığını, olumsuz sonuçlanan davranışın da sıklığının azaldığını ifade eder. Strese neden olan uyarıcıdan uzaklaşmak, bireyi stresi yaşamaktan kurtarır böylece kaçınma davranışı artar. Kaçınma, öğrenilmiş korku ve kaygının azalmasına yardımcı olur. İnsanlar gerilimi azaltma ve gerilime sebep olan durumdan uzaklaşma eğiliminde olurlar (Gazioğlu, 2015).

2.4.1.4. Varoluşçu Kurama Göre Stres

İnsanın en temel bunalımlarından birisi, yaşamın anlamı konusunda yaşanır. İnsan, sürekli bir anlam arayışı içindedir ve bu da çağdaş zamanların varoluşsal stres ve kaygısının temel kaynağı olan anlam yokluğuna neden olur. Anlam arayışı ve anlam yokluğu, bireyin ölüm korkusu yaşamasına sebep olur (Yalom, 2001). Aşırı, ölçsüz ve patolojik şekilde ortaya çıkan ölüm düşüncesi, bireyi olumsuz etkiler. İnsan, yaşamın tahmin edilebilir, kontrol edilebilir ve sürekli olduğuna inanmak ister. Bu tarz bir inanç, günlük stres ve kaygı durumlarıyla başa çıkmaya yardımcı olan bir güven duygusu verir. Ancak bu duygu stabil ve gerçekçi değildir. Hastalık, bir yakının kaybı gibi durumlarda bozular. Bireyin dengesini korumak için ölüm düşüncesinin sınırlarını belirlemek önemlidir. Bu denge ve uyum bozulduğunda stres düzeyi artmakta ve bireyin çevresi ile uyum sağlaması güçleşmektedir. Bunun yanı sıra zihinde tamamen bastırılmayan, ara sıra belirli ölçülerde hatırlanan ölüm, insan yaşamına katkıda bulunur (Baltaş ve Baltaş, 2000).

Varoluşçu yaklaşıma göre stres zararlı bir virüs gibi yaşama sonradan dahil olmaz, tüm yaşam boyunca bireye eşlik eder. Bireyin direnci düştüğünde stres açığa çıkar (Baltaş ve Baltaş, 2011).

2.4.1.5. Kognitif Kurama Göre Stres

Stres, genel olarak bireyin psikolojik boyutta zorlanması neticesinde hem ruhsal hem de bedensel rahatsızlıkların görülmesi durumudur ve bu durum, bireyin bilişsel süreçleri doğrultusunda açıklanabilir. Yaşamın her noktasında bilişsel yapılar etkili olduğu için duygu ve davranışlarımız bilişsel şemalara bağlı olarak gelişir. Yıldırım (1991)'ın da belirttiği gibi stres kaynağı her bireyde aynı duygusal tepkilere yol açmaz. Burada stres kaynağının birey tarafından nasıl algılandığı önemlidir. Bireyin yaşadığı stresin etkisi stres kaynağını algılama biçimine bağlıdır.

Belleğimizde erken yaşantılar sonucunda edinilen bilgiler doğrultusunda şemalar oluşmaktadır. Bu şemalar da bireyin o anda yaşadıklarını ne şekilde değerlendireceğinin en önemli dayanaklarından biridir. Beş duyu organı aracılığıyla belleğe ulaşan uyarıcılar, uygun şekilde zihne yerleşmekte ve kişiye yeni kaynaklar sağlamaktadır. Şemalar, kişiyi etkileyen uyarının ne olduğunun anlaşılması ve değerlendirilmesi için oluşturulmuş zihinsel yapılardır.

Bilişsel modele göre insanın duygularını ve bununla bağlantılı bedensel ve ruhsal tepkilerini etkileyen şey durumun kendisi değil durumla ilgili düşünceleridir. Otomatik düşünceler herhangi bir çaba sarf etmeden aniden ve kendiliğinden ortaya çıkar. Bireyler otomatik düşünceleri, üzerinde durmadan ve değerlendirmeden doğru kabul ederler. Beck'e göre kişi edindiği olumsuz şemalar ya da inançlar doğrultusunda yeni karşılaştığı olay ve durumları bağdaştırır. Bu olumsuz şemalar, kişinin gerçeği çarpıtmasına neden olur, bilişsel yanlılıkları (keyfi çıkarsama, seçici soyutlama, aşırı genelleme, büyütme ve küçümseme) uyarır ve onlardan beslenir (Batıgün ve Şahin, 2006).

Bilişsel görüşe göre stres, bireyin çevreyle olan etkileşiminde bireyin çevreyle adaptasyonunu tehlikeye düşüren, mevcut kaynaklarını zorlayan taleplerdir. Bu durumda kişinin olayı nasıl algıladığı ve olaya ne gibi anlamlar yüklediği, kişinin yaşayacağı stresin göstergesidir. Bilişsel model, insanları, düşünme sürecinde aktif ve karar veren canlılar olarak ele almaktadır (Batıgün ve Şahin, 2006).

2.4.1.6. Fizyolojik Stres Kuramı

Cannon ve Selye bu kuramın öncüleridir. Bedenin stresli durumlarda gösterdiği tepkiyi stres olarak tanımlamışlar ve bununla ilgili çalışmalar yürütmüşlerdir. Bir biyolog olan Walter B. Cannon, stresin fizyolojisini araştırmıştır ve stresi, bir acil durum tepkisi olarak tanımlamıştır. Stresin birey için biyolojik bir varoluş ve uyum gereksinimi olduğunu savunmuştur. Cannon' a göre stres, bireyin kendisini tehdit eden uyarıcıya karşı gösterdiği “savaşma ya da kaçma” tepkisidir. Tehdit ya da tehlike ile karşılaşan organizma kendisini koruyabilmek için “savaş ya da kaç” tepkisi olarak ifade edilen bir tepki zinciri oluşturur. Organizma tehlikeli durumla baş edebileceğine inanırsa tehlike ile savaşı fakat tehlikeli durumla baş edemeyeceğini düşünürse tehlikeden uzaklaşır. Böylece yeni duruma uyum sağlamış olur (Baltaş ve Baltaş, 2000).

Selye (1976), stresin sürekli hale geldiğinde gerginliğe dönüştüğünü ve vücudun buna üç aşamada tepki geliştirdiğini ifade etmiştir. İlk aşama alarm aşamasıdır. Bu aşamada vücut, stresin kaynağını fark eder veya savaşmaya hazırlanır ya da kaçmaya karar verir. Bu aşamada kalp atışlarında, solunum sayısında artış başlar, kan basıncı yükselir, nefes alma hızlanır, kişinin göz bebekleri büyür. Stresi yaratan kaynaklar ve bu kaynakların şiddeti arttıkça normal davranıştan sapmanın ilk belirtileri görülmeye başlanır. İkinci aşama direnme aşamasıdır. Vücut, eğer stres bir zarara yol açıyorsa bunun sonuçlarıyla başa çıkmaya, onu iyileştirmeye çalışır. Stresin sebebi bu çabalar sonucu yok olmazsa vücut zararı onaramaz ve tetikte kalmaya devam eder. Bu direnme aşaması atlatılabilirse vücut normal seyrine döner ve uyum sağlanmış olur. Stresin kaynağı ortadan kalkmaz ve bu aşama uzarsa bedensel direnç düşer ve son aşama olan tükenme aşamasına geçilir. Yoğun ve sürekli olarak strese maruz kalan vücudun enerjisi biter ve vücut fonksiyonlarını yerine getirememeye başlar. Yaşanan stres ciddi ve uzun süreli olduğunda bedensel ve psikolojik direnç iyice düşer ve stres hastalıkları ortaya çıkmaya başlar (Özmen, 2016).

1974 yılında, Selye belirli ölçüler içinde olumlu ve yararlı olan uyumun sürdürülmesine yarayan ‘yararlı stres’ olarak adlandırdığı yeni bir kavram ortaya atmıştır. Selye’ye göre belirli ölçüler içinde stres organizmanın çalışması, davranışta bulunması, gelişmesi için gereklidir. Havalar soğudukça insanın kalın giyinmesi, kalorifer, soba yakması, terleyince soyunması, sınavda başarılı olmak için çalışması buna örnektir.

Başka bir deyişle yararlı stres, engel aşmak, sorun çözmek için gerekli bedensel, ruhsal güçlerin toplamıdır. İnsan her an bedensel ve ruhsal olarak dış ve iç ortamdan gelen uyarılar alır. Her uyarı insanın bedensel, ruhsal dengesini, düzenini, uyumunu etkiler, değiştirir. İnsanda, bilinçli ya da bilinçdışı işlev yapan sistemler dengeyi, düzeni, uyumu sağlamak ve sürdürmek için çaba harcar. Bu çabalar yetersiz kalırsa insanın dengesi, düzeni ve uyumu bozulur. İnsanın nöropsikolojik bir dengesi vardır. Bir etken, yani stres bu dengeyi bozduğunda çeşitli beyin hormonlarıyla (stres hormonları) sinir sistemimizin çalışması dengelenmektedir. Stresin olmaması sinir sisteminin ölümü demektir. Buna karşı aşırı uyarı olursa, uyum kapasitesi aşılsa stres hastalıkları hatta ölüm ortaya çıkabilir. Organizmamız stres karşısında karmaşık tepkiler geliştirir. Solunum ritmi artar, metabolizma kamçılanır, beyin ritmi hızlanır, uyanıklık artar. Oksijen ve şekerin artışıyla kaslar uyarılır, bağışıklık sistemi uyarılır ve savunma hücreleri ortaya çıkar. Stres altında bağışıklık sistemi baskılanır. Tıpkı savaş durumunda güvenlik güçlerinin aşırı yüklenmesi gibi (Selye, 1974)

2.4.2. Stres Belirtileri

Stresin ruhsal, sosyal, duygusal, zihinsel ve fiziksel olmak üzere birbirinden etkilenen ve kişilere göre değişen belirtileri vardır. Yaşanan stres bazı bireylerde olumlu duygular yaratırken bazı bireylerde tahrip edici olabilmektedir.

1. Ruhsal Belirtiler: İçinde bir boşluk hissetme, hataları karşısında kendini affedememe, hayattan zevk alamama, yaşanmışlıklarla ilgili kendini suçlama, olumsuzluklar karşısında çevredeki kişilere düşmanlık ve kin duyma gibi belirtilerdir.

2. Sosyal Belirtiler: Birey kendisini diğer insanlardan uzaklaştırır. Bireyin tolere edebilme kapasitesi düşer. İnsanlara duyulan güven duygusu zedelenir ve insan ilişkilerinde bozulmalar başlar. Randevulara gecikme, kısa sürede karar değiştirme, insanlara sıkıntı verme davranışları ortaya çıkar.

3. Duygusal Belirtiler: Olumsuz duygular açığa çıkar. Endişe, tasa, kaygı, üzüntü, inişli çıkışlı bir duygu durumu, huzursuzluk, öfke, kabus görme, sinirden gülme krizleri ya da ağlama nöbetleri, kendine olan güvenin azalması, yetersizlik duyguları, öfke patlamaları gibi durumlar ortaya çıkar.

4. Bilişsel Belirtiler: Bireyde dikkat dağılır, unutkanlık artar. Kişi hayatını organize edememeye başlar. Geçici hafıza kayıpları, takıntılı olumsuz düşünceler, zihinsel karmaşa, mizah duygusunun yitimi, karar verme güçlükleri görülür.

5. Fiziksel Belirtiler: Uykusuzluk ve düzensiz uyku, kalp çarpıntısı, nefes alıp vermede güçlükler, kan basıncının artması, adet düzensizlikleri, sindirim ve boşaltım sistemi problemleri, sırt ağrısı, tırnak yeme, diş gıcırdatma gibi belirtiler görülür (Braham, 1998).

2.4.3. Stres Kaynakları

1. Kişisel Stres Kaynakları: Bireyin kendisinden kaynaklanan stres faktörleridir. Kişinin fizyolojik ve biyolojik özellikleriyle ilgili olabilir. Bireydeki herhangi bir sağlık sorunu, bedensel bir engelden kaynaklı biyolojik stres kaynakları olduğu gibi temel gereksinimlerin karşılanmamasında yaşanan güçlükler de kişisel stres kaynaklarıdır. Bireyin strese yatkın kişilik özelliğine sahip olması da psikolojik stres kaynağı olarak kabul edilmektedir (Güçlü, 2001).

2. Örgütsel Stres Kaynakları: Kişinin çalışma hayatı veya eğitim hayatıyla ilgili yaşanan stres kaynaklarıdır. İş yükü, çalışma saatleri ve koşulları, karşılanması güç beklenti ve talepler, kariyer gelişimi, zaman baskısı ve performans durumlarında başarısızlık ve rekabet örgütsel stres kaynaklarıdır (Ertekin, 1993; Güçlü, 2001)

3. Çevresel Stres Kaynakları: Bireyin içinde yaşadığı toplum ve kültürden kaynaklanan stres faktörleridir. Toplumsal yalnızlık, kişilerarası çatışmalar, ailesel olaylar, ekonomik koşulların değişmesi, hızlı kentleşme, ortaya çıkan belirsizlikler ve tahmin edilemeyen durumlar çevresel stres kaynaklarına örnek teşkil etmektedir (Başaran, 1982; Güçlü, 2001).

2.4.4. Stresle Başa Çıkma

“Stres” 1960’lı yıllarda önemli yaşam olayları üzerine yapılan araştırmalarda çeşitli psikolojik sorunlarla doğrudan ilişkisi kurulan bir kavram olarak ele alınmaktadır. 1970’li yıllarda ise stres yaşayan herkesin hasta olmadığına dikkat çekilmiş ve ara bir değişken arayışına gidilmiştir. Freud’un savunma mekanizmaları kavramı yeniden ele

alınarak “başa çıkma” kavramı ileri sürülmüştür. Stresle başa çıkma, Freud tarafından psikoanalitik kuramda önerdiği bilinç dışı savunma mekanizmaları (ego mekanizmaları), Erikson tarafından yaşam dönemleri yaklaşımında bahsettiği özgüven, özyeterlilik ya da içsel kontrol gibi bireysel kaynaklar, evrim kuramcıları ve davranışçı yaklaşımı savunanlar tarafından problem çözme çabaları, Canon ve Selye gibi araştırmacılar tarafından da hem insanların hem de hayvanların stres karşısında gösterdiği genetik olarak programlanmış bir tepki olarak ele alınmıştır. Günümüzde ise organizmanın, kendi fizyopsikolojik kaynaklarının zorlanıp tükenmesi karşısında gösterdiği, uyum yapmaya dönük, sürekli değişen, bilişsel ve davranışsal çabalar olarak ele alınmaktadır (Şahin ve Durak, 1995; Basut, 2006). Folkman ve Lazarus (1988), stresle başa çıkmayı, bireylerin stresli durumlarla karşılaştıklarında kendi kendilerince ürettikleri ve çevrelerinden gelen taleplerin üstesinden gelebilmek için geliştirdikleri bilişsel ve davranışsal çabalar olarak ifade etmektedir. Folkman ve Lazarus (1985)’a göre bilişsel düzeyde değerlendirme, stresle başa çıkma için anahtar kavramlardan biridir. Birey bir olay ya da durumu algılayıp tanımlamadığı sürece hiçbir olay ya da durum evrensel bir stres kaynağı değildir. Bireyin giriştiği bilişsel değerlendirme süreci kişilik özelliklerinin dağılımında ve yönlendirmesinde gerçekleşmektedir (Türküm, 1999).

Folkman ve Lazarus’un “Stresle Başa Çıkma Modeli”nde iki tip başa çıkma stili ortaya konulmuştur. Birincisi tehdit edici olayı ortadan kaldırmaya veya etkisini azaltmaya yönelik etkinlikleri içeren “problem odaklı başa çıkma”dır. “Duygu odaklı başa çıkma”da ise bireyin kendisi için stres üretici uyarıcı ile mücadele etmek yerine bu uyarıcının etkisini azaltmak için durumun gerçekliğini yadsıma, sorundan uzak durma, yaşadığı olumsuz duyguları paylaşma gibi etkinlikleri söz konusudur (Folkman ve Lazarus, 1984; Türküm, 1999; Atkinson ve ark., 2006; Taylor, Peplau ve Sears, 2007) Problem odaklı davranışlar, durumu değiştirmeye yönelik aktif, mantıklı, soğukkanlı, bilinçli çabalarlardır. Duygu odaklı davranışlar ise daha pasiftir. Uzaklaşma, kabullenme, kendini kontrol etme, sosyal desteklere yönelme gibi davranışlar duygu odaklı davranışlardır.

Compas (1987), stresle başa çıkma mekanizmalarını kaynaklar, tarzlar ve (belirli) çabalar olarak sınıflandırmıştır. Başa çıkma kaynakları, bireyin problem çözme becerilerini, kişilerarasındaki iletişim becerilerini, olumlu benlik kavramı gibi kişiliğinin

bazı yönlerini ve sosyal destek sistemlerinden oluşmaktadır. Başa çıkma tarzları, bireyin belli durumlarda genel olarak kullandığı ya da benzer durumlarda tekrarladığı davranışlarını içerir. Başa çıkma tarzları bireyin tercihlerini, değerlerini ve inançlarını yansıtır. Başa çıkma çabaları ise stres oluşturan uyaran karşısında kullanılan bilişsel, davranışsal stratejilerdir. Bu stratejiler duruma göre değişiklik göstermektedir (Şahin ve Durak, 1995).

2.5. Erteleme Kavramı ve Akademik Erteleme Davranışı

“Erteleme” kavramı birçok kuramcı tarafından nedenleri ve sonuçları açısından incelenmiş olup, bu incelemeler de alanda birbirinden farklı yaklaşımların oluşmasına olanak sağlamıştır. Bu bölümde, bazı kuramların erteleme kavramını nasıl açıkladıklarına değinilip, ayrıca öğrencilerin akademik başarısı üzerinde etkileri bulunduğu düşünülen “akademik erteleme” kavramı irdelenecektir.

2.5.1. Erteleme

Erteleme kavramı Latince “procrastinore” kelimesinden türeyen, literatürde “bir diğer güne kadar işi son ana bırakma ya da geciktirme” anlamındadır. Kelimenin kökündeki “Pro” ileriye hareketi ifade eden bir zarf iken, “crostinus” yerine ait anlamına gelmektedir (Ferrari ve ark., 1995). Erteleme, birçok insanın hayatında önemli bir yer tutan davranış şekillerinden biridir. Bazı insanlar yapacakları zor ve sıkıcı işleri ertelerken, bazıları da herhangi bir işi dahi erteleme eğilimi içerisindedir. Yani erteleme sadece belirli davranışlar için olabileceği gibi hayatın tamamında etkili olan bir davranış biçimi olabilmektedir (Arslan, 2013). Milgram’a göre (1991) çağımızın en önemli problemlerinden biri olan erteleme davranışı, teknoloji ve sanayi anlamında gelişmiş, gündelik yaşamın planlı olmasının önemli olduğu toplumlarda ortaya çıkan bir olgudur. Toplumda sanayinin gelişmesine paralel olarak erteleme davranışının da arttığı ileri sürülmektedir. Bu varsayımla erteleme davranışının sanayi öncesi topluluklarda daha az görüldüğü söylenebilir. Erteleme fiili, Webster’in Yeni Yirminci Yüzyıl Sözlüğü’nde (1983) “bir şey yapmayı gelecek bir zamana bırakmak, sonraya bırakmak ya da ağırdan almak” olarak ifade edilmektedir. Bu anlamda, ne zaman bir kişi bir şeyler yapmayı ileriki bir zamana bırakırsa, ertelemenin sonucuna bakılmaksızın o kişi teknik olarak ertelemeyi

gerçekleştiriyor demektir. Erteleyici kişi, Webster's (1983) tarafından belirtilmemiş nedenlerle "alışkanlık olarak erteleyen" kişi olarak ifade edilmiştir (Kandemir, 2010). Grecco (1984) ertelemeyi, bireyin yapabileceği ve yapmak için daha önceden karar verdiği bir işi, akılcı bir gerekçesi olmadan erteleme olarak tanımlamaktadır.

Erteleme eğilimi; kararlar alma, bir işi yapmayı erteleme ya da geciktirmeye yönelik davranışsal bir eğilim ya da bir kişilik özelliği olarak ifade edilmektedir (Milgram, Mey-Tal ve Levison, 1998). Dryden (2000) erteleme eğilimini, yapılması gereken bir işi başka zamana erteleme olarak tanımlamış ve ertelemenin üç özelliğine vurgu yapmıştır. Bunlar; "yapılması yararlı olan bir işin olması", "eylemin belli bir süre içinde gerçekleşmesinin önemli olması", "eylemin bir başka zamana bırakılıyor olması". Knaus (2000) ise sıkıcı, bıktırıcı, yıldırıcı ve uzun süren uğraşlar yerine eğlendirici uğraşların tercih edilmesi şeklinde ifade etmiştir.

Ferrari (1991) yeterince zaman olmasına rağmen yapılması gereken işlerin son ana kadar ertelenmesi, alınması gereken kararların geciktirilmesi olarak ifade ederek bu durumun bir davranış sorunu olduğunu belirtmektedir. Herhangi bir insanın bütün hayatı boyunca hiç erteleme yapmadığını düşünmek oldukça güçtür. Hiç erteleme yapmadığını söyleyen bir kişi muhtemelen yalan söylemekte ya da inkâr etmektedir. Ertelemenin dünya genelinde bu kadar yaygın oluşunun nedeni, insanların zayıf yanlarından biri olmasıdır (Senecal, Koestner ve Vallerand, 1995).

Birçok araştırmacı ertelemenin görevden kaçma ya da görevi erteleme gibi sadece davranışsal boyutu olmadığı aynı zamanda bilişsel ve duygusal boyutlarında içerdiği konusunda ortak bir görüşe sahiptir (Solomon ve Rothblum, 1984). Araştırmacıların görüşleri çerçevesinde erteleme davranışı; özellikle psikoanalitik, psikodinamik, davranışsal, bilişsel, varoluşçu ve gestalt yaklaşımlara göre açıklanmaya çalışılmıştır.

2.5.1.1. Psikanalitik Yaklaşım

Belirli görevlerden kaçınma kavramı Freud tarafından tartışılmıştır. Freud'a göre kaygı, ego ya da bir uyarıcı sinyaldir. Ego kaygıyı fark ettiği zaman, çeşitli savunma mekanizmaları geliştirmektedir (Aydoğan, 2008). Bu durumun egoyu tehdit edici bir niteliği olduğu için birey, kaçınma (erteleme) davranışı göstermektedir (Ferrari ve ark.,

1995). İnsanlar erteleme davranışında bulduklarını anladığı zaman; kendini reddetme, utanma, suçluluk ve hilekârlık hissetme, gerginlik ve panik yaşamaktadır (Binder, 2000).

Rothblum, Solomon ve Murakami (1986) erteleme davranışı gösteren bireyin oldukça fazla kaygıya kapılması gerektiğini belirtmektedir. Diğer araştırmacılar ise, hissedilen rahatsızlığın bireysel ya da subjektif olduğunu vurgulamaktadır (Knaus, 1998; Solomon ve Rothblum, 1984).

2.5.1.2. Psikodinamik Yaklaşım

Psikodinamik kuramcılar erteleme davranışının erken çocukluk yaşantısı ile ilişkili olduğu vurgusunu yapmaktadırlar. Özellikle erken çocukluk travmalarının, stres biçimlerinin, yetişkin bilişsel süreçleri şekillendirebileceğini ifade etmektedirler (Ferrari ve ark., 1995). Bu kurama göre bilinçdışı gerçekleşen zihinsel faaliyetler günlük hayattaki davranışlarımızı etkilemektedir (Balkıs, 2006). “Bu kuram erteleme eğilimini, bireyin ailesine yönelik olumsuz duygularını kapsayan, alttaki içsel psikik süreçlerin etkisiyle oluşan problemlerle bir davranış olarak görme eğilimi egemendir” (Tanrıku, 2013). Ertelemenin psikodinamik boyutu, bireyin belli bir zaman dâhilinde yapması gerek işi başlatamama, sürdürememe ve tamamlayamama sonucunda içsel bir sıkıntı hissetmesi olarak ifade edilebilir (Akdoğan, 2013).

2.5.1.3. Davranışçı Yaklaşım

Davranışçı kuramı benimseyen araştırmacılar ertelemeyi, insanlara kısa süreli haz sağlayan öğrenilmiş bir davranış olarak tanımlamaktadır. Klasik öğrenmedeki ödül ve ceza kavramları ertelemeyi açıklamada kullanılabilir. Buna göre, erteleme davranışını gösteren kişi, bu davranışından dolayı cezalandırılmadığı ya da ödüllendirildiği için bu davranışı göstermektedir (Ferrari ve ark., 1995). Yani davranışçı kuramcılar, ertelemeyi açıklarken güdü, pekiştirici, ceza ve ödül kavramlarını vurgulamaktadır (Akkaya, 2007).

2.5.1.4. Bilişsel Yaklaşım

Ertelemenin bilişsel boyutunda araştırmacılar, bireyin niyeti, amacı ya da önceliği ile performansı arasında uyumsuz bir durumun olması gerektiğini vurgulamaktadır (Blunt

ve Pychyl, 2000; Ferrari, 1994). Bireylerin yapmayı planladıkları bir işte başarılı olamayacaklarına ilişkin akılcı olmayan, yersiz inançları erteleme davranışını artırmaktadır (Ferrari v.d., 1995). Ayrıca bireyler benlik saygılarını korumak ve kendi yetersizliklerini görmekten kaçınmak için erteleme davranışı gösterebilmektedir (Burka ve Yuen, 1983). Kısaca erteleme davranışının bilişsel boyutu, yapılacak işlemlerde bireyin niyeti, amacı ve önceliği ile performansı arasındaki kronik ya da alışkanlık düzeyinde bir uyumsuzluk olarak ifade edilebilir (Akdoğan, 2013).

2.5.1.5. Varoluşçu Yaklaşım

Varoluşçu yaklaşıma göre, erteleme davranışı; öz-farkındalık, özgürlük ve sorumluluk kavramlarıyla ilgili olduğu görülmektedir. Öz-farkındalığa sahip olmayan bir birey davranışlarının sorumluluğunu almayacaktır dolayısıyla yapması gereken bir işi ya da davranışı, erteleme durumunda bırakacaktır. Böylelikle, erteleme davranışı içerisinde bulunan kişinin özgürlüğü de kısıtlanmış olacaktır. Öz farkındalığa sahip olmayan birey, içinde bulunduğu anın farkında değildir. Yani kişi, “şimdi ve burada” içerisinde değildir. Şimdi ve burada, yaşanan anın farkında olmayı, geçmişte ya da gelecekte değil, o anda yaşamayı ifade etmektedir. Varoluşçu yaklaşımda, kişide değişim olması için davranışının sorumluluğunu alması gerekir. Kişinin davranışını sahiplenmesi, geçmişle barışık olmasıdır. İnsanın kendisiyle barışık olması, özgün olduğunu hissetmesidir. Dolayısıyla, sürekli olarak erteleme davranışında bulunan birey kendisiyle barışık olmayan bir kişidir (Aydoğan, 2008).

2.5.1.6. Gestalt Yaklaşımı

Gestalt yaklaşımına göre erteleme eğilimi, insanın bireyin zaman ve mekân ekseninde yaşantı üretmemeye becerisi eksikliğinden kaynaklanır. Erteleme eğiliminde kişinin kendilik değeri zayıftır, şimdi ve burada'nın farkındalığından uzaktır ve davranışın sorumluluğunu almamaktadır (Sarioğlu, 2011).

2.5.2. Akademik Erteleme Davranışı

Ertelemenin bir türü olan akademik erteleme davranışı, akademik kökenli görevleri içermekte ve akademik işlerin bazı gerekçelere dayandırılarak geciktirilmesidir

(Akdemir, 2013). Akademik erteleme davranışı, sınav hazırlıklarının, dönem sonu projelerinin ya da ev ödevlerinin son dakikaya kadar yapılmaması olarak ifade edilebilir (Solomon ve Rothblum, 1984). Kişinin yerine getirmesi gereken akademik görevlerini zamanında yapmamış olmasına bağlı olarak, yüksek düzeyde stres yaşayana kadar bu görevleri yapmaya başlamamasıdır (Senecal ve ark., 1995). Akademik erteleme davranışı iki aşamalı bir olgu ile açıklanabilir. Birinci olgu, neredeyse her zaman akademik görevlerin ertelenmesi, ikinci olgu ise akademik erteleme davranışı gösteren bireyin kaygı yaşaması durumudur (Solomon ve Rothblum, 1984). Balkıs (2006), akademik erteleme davranışının hazırlık ya da uygulama eksikliğinden, az çabadan, elverişsiz performans durumlarından kaynaklandığını belirtmektedir.

Akademik ortamda öğrencilerin başarısızlıklarının nedenlerini ortaya koyan araştırmalarda, öğrencilerin performansını etkileyen ve sıklıkla görülen akademik erteleme davranışı öğrencinin başarısını etkileyen en önemli etken olarak ifade edilmektedir (Schouwenburg ve ark., 2004). Erteleme davranışı, öğrencinin yaşamında stres ve olumsuz yaşantılara sebep olan öğrenmenin etkililiğini azaltan, akademik başarı için çok önemli bir engeldir (Ferrari ve ark., 1995). Öğrencilerin konunun geneline hakim olması, derinlemesine öğrenmeyi ifade eder. Üstün körü çalışılan veya öğrenilen bilgiler daha çok ertelenmektedir. Derinlemesine öğrenilen konularda, o konudan zevk alma, hoşlanma ihtimali daha fazladır. Üstün körü öğrenilen konularda ise öğrenciler rahatsızlık ve hoşnutsuzluk duyarlar. O işten zevk almazlar ve erteleme eğilimi gösterirler (Orpen, 1998).

Akademik erteleme davranışı hakkında yapılan araştırmalar ertelemenin motivasyonel bir problem olduğunu ortaya koymaktadır. Ertelemenin güdülenme ile ilgili problemi olduğu ve bireylerin ertelenen davranış ile ilgilenmek ve aktif olarak meşgul olmak yerine başka aktivitelerle ilgilendiklerini ileri sürmüştür. Öğrenciler performanslarını genelde boş zaman aktivitelerine odaklayarak akademik işlerini yapmaktan uzak durmaktadırlar (Franziska, ark., 2007).

Akademik erteleme davranışı, erteleme eğilimi gösteren öğrencinin derslerinde başarısızlık yaşaması (Burka ve Yuen, 1983; Ferrari ve ark., 1995; Knaus, 1998), bazı derslerden geri kalması (Rothblum ark., 1986), devamsızlık yaparak okulu bırakması gibi olumsuz durumlara neden olabilmektedir (Knaus, 1998). Yapılan çalışmalar

incelendiğinde, akademik erteleme davranışının öğrencinin performansı üzerinde çok büyük etkilerinin olduğu gözlenmektedir (Rothblum, Solomon ve Murakami, 1986; Tice ve Baumeister, 1997).

Erteleme ile ilgili araştırmalara bakıldığında, bireyin zaman yönetimindeki yetersizliği, özyeterliliği, görevlere ilişkin rahatsızlık duygusu, kişisel özellikler, irrasyonel düşünceler, konsantrasyon güçlüğü, başarısızlık korkusu, düşük benlik saygısı, kaygı, gerçekçi olmayan beklentiler, çalışma alışkanları bireylerin en temel erteleme nedenlerini oluşturmaktadır (Aydoğan, 2008; Balkıs, 2006; Ferrari ve Morales, 2007; Howell ve Watson, 2007; Watson, 2001).

Bazı araştırmalar, akademik erteleme davranışının zamanla yok edilemeyeceğini savunurken (Charlebois, 2007), bazı araştırmalar da, bireyin okulda bulunduğu süre uzadıkça arttığını, mezun olduktan sonra da devam edebildiğini belirtmektedir (Ferrari, ve ark., 1995).

“Özetle, bireyin zamanı yönetmedeki yetersizliği, benlik saygısı, özyeterlilik inançları, başarısızlık korkusu, mükemmeliyetçilik, okul başarısına ilişkin doyum düzeyi, öğrenme stratejileri, motivasyon, düşük benlik saygısı, kaygı, gerçekçi olmayan beklentiler, kişilik özellikleri, erteleme eğiliminin nedenleri arasındadır” (Kandemir, 2010).

3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Amacı

Araştırmada gündüz ve akşam derslerine devam eden üniversite öğrencilerinin psikolojik ihtiyaç doyumu, algılanan stres düzeyleri ve akademik erteleme davranışları yönünden karşılaştırılması amaçlanmaktadır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırma evreni olarak İstanbul'da gündüz ve akşam derslerine devam eden üniversite öğrencileri seçilmiştir. Araştırma örneklemini olarak ise evren içerisinde kolayda örnekleme tekniği ile 112 akşam ve 112 gündüz derslerine devam eden olmak üzere 224 öğrenci alınmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerinin toplanmasında kullanılan veri toplama aracı dört bölümden oluşmaktadır. Bu bölümler Sosyodemografik Bilgi Formu, Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği, Algılanan Stres Ölçeği ve Akademik Erteleme Ölçeği'dir.

3.3.1. Sosyodemografik Bilgi Formu

Sosyodemografik veri formunun kullanım amacı uygulanan anketlere katkı sağlayan bireyler hakkında detaylı bilgi edinmektir. Anket ve belirli formları pekiştirmek, istenilen verileri tamamlamak üzere 8 soru oluşturulmuştur. Formu ile cinsiyet, yaş, ebeveyn ilişki durumu, kardeş sayısı, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi ve çalışma durumu bilgilerine ulaşılmıştır.

3.3.2. Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği

Ölçeğin orijinal formu 21 maddeden oluşmakta olup, Deci ve Ryan (1985) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkiye için geçerlilik güvenirlik çalışması, Kesici

ve arkadaşları (2003) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin, özerklik, yeterlilik ve ilişkili olma olmak üzere 3 faktörü bulunmaktadır. Bu faktörlerin güvenirlik değerleri 0,80 ile 0,82 arasında değişirken, ölçek geneli için güvenirlik katsayısı 0,89 olarak hesaplanmıştır (Kesici ve ark., 2003). Mevcut araştırma kapsamında yapılan güvenirlik analizinde ölçek geneline ait Cronbach Alfa değeri 0,94 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin Özerklik faktörünün güvenirlik değeri 0,91; yeterlilik faktörünün 0,89 ve ilişkili olma faktörünün 0,95 olarak belirlenmiştir. Bu değerler ölçeğin ve faktörlerinin yüksek güvenirliğe sahip olduğunu göstermektedir.

3.3.3. Algılanan Stres Ölçeği

Ölçek Cohen ve arkadaşları (1983) tarafından geliştirilmiştir. Toplam 14 maddeden oluşan ölçeğin Türkçe uyarlama çalışması ise Eskin ve arkadaşları (2013) yılında yapılmıştır. Ölçekte stres/rahatsızlık algısı ve yetersizlik algısı olmak üzere 2 faktör yer almakta olup bu faktörlerin Cronbach Alfa değerleri sırası ile 0,80 ve 0,69'dur. Ölçeğin geneli için hesaplanan Cronbach Alfa değeri ise 0,84'tür (Eskin ve ark., 2013). Mevcut araştırma kapsamında ölçeğin toplam paunu kullanılmış olup, Cronbach Alfa değeri 0,90 olarak hesaplanmıştır. Bu değer ölçeğin yüksek güvenirliğe sahip olduğunu göstermektedir.

3.3.4. Akademik Erteleme Davranışı Ölçeği

Ölçek, Ocak ve Bulut (2015) tarafından geliştirilmiştir. Ölçekte toplam 36 madde ve 4 faktör yer almaktadır. Bu faktörler sorumsuzluk, akademik görevin algılanan niteliği, öğretmenlere ilişkin olumsuz algı ve akademik mükemmeliyetçiliktir. Ölçek faktörlerinin güvenirlik değerleri 0,640 ile 0,951 arasında değişirken; ölçek geneli için güvenirlik değeri 0,947'dir (Ocak ve Bulut, 2015). Mevcut araştırma kapsamında ölçeğin toplam paunu kullanılmış olup, Cronbach Alfa değeri 0,92 olarak hesaplanmıştır. Bu değer ölçeğin yüksek güvenirliğe sahip olduğunu göstermektedir.

3.4. Model ve Hipotezler

Bu çalışmada mevcut durumu tespit etme amaçlandığından tarama modeline başvurulmuştur. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu

şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan şey, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez (Karasar, 2016). Araştırma kapsamında aşağıdaki hipotezler kurulmuştur:

H₁: Gündüz ve akşam derslerine devam eden öğrencilerin psikolojik ihtiyaç doyumu faktörlerinden özerklik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık vardır.

H₂: Gündüz ve akşam derslerine devam eden öğrencilerin psikolojik ihtiyaç doyumu faktörlerinden yeterlilik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık vardır.

H₃: Gündüz ve akşam derslerine devam eden öğrencilerin psikolojik ihtiyaç doyumu faktörlerinden ilişkili olma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık vardır.

H₄: Gündüz ve akşam derslerine devam eden öğrencilerin algıladığı stres düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık vardır.

H₅: Gündüz ve akşam derslerine devam eden öğrencilerin akademik erteleme davranışları arasında anlamlı bir farklılık vardır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde SPSS 23.00 kullanılmıştır. Araştırma kapsamında hangi analiz türlerinin kullanılacağına karar vermek üzere normallik testleri yapılmış ve ilgili sonuçlar Tablo 3.1’de verilmiştir.

Tablo 3. 1. Normallik Test Sonuçları

| | Gündüz grubu (n=122) | | Akşam grubu (n=122) | |
|-------------------|-------------------------|------------------------|-------------------------|------------------------|
| | Skewness (Çarpıklık) | Kurtosis (Basıklık) | Skewness (Çarpıklık) | Kurtosis (Basıklık) |
| Özerklik | 0,69 | -0,13 | -1,29 | 1,62 |
| Yeterlilik | 0,25 | -0,91 | 0,77 | 1,22 |
| İlişkili olma | 0,04 | 1,46 | 0,29 | 0,61 |
| Algılanan stres | -0,46 | 1,15 | -0,54 | -0,10 |
| Akademik erteleme | -0,88 | 2,11 | -0,96 | 0,24 |

Tabachnick ve arkadaşları (2013)'na göre çarpıklık ve basıklık değerlerinin +1,5 ile -1,5 arasında olması verilerin normal dağıldığını göstermektedir. Benzer şekilde George ve Mallery (2010)'a göre ise çarpıklık ve basıklık değerlerinin +2,0 ile -2,0 arasında bulunması verilerin normal dağılım gösterdiğini belirtmektedir. Literatürdeki bu bilgilerden yola çıkarak tüm alt ölçekler için verilerin normal dağıldığı belirlenmiştir. Bu doğrultuda gündüz ve akşam derslerine devam eden öğrencilerin özelliklerinin karşılaştırılmasında t-test kullanılmıştır. Bununla birlikte gruplar içinde psikolojik ihtiyaç doyumu, algılanan stres ve akademik erteleme arasındaki ilişkinin ortaya koyulabilmesi için Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Elde edilen bulgular %95 güven aralığında, %5 anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir.

3.6. Araştırmanın Varsayımları

1. Ölçme araçlarının istenen özelliği ölçme yeterliliğinde olduğu ve örneklemin evreni temsil ettiği varsayılmaktadır.
2. Araştırmaya katılan tüm bireylerin, ölçeklerde sorulan soruları ve yöneltilen ifadeleri, samimi ve gerçek durumlarını yansıtacak şekilde yanıtladıkları varsayılmaktadır.

3.7. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma 18 yaş üzeri 224 öğrenci ile sınırlandırılmıştır. Katılımcılardan 112'si gündüz derslerine, 112 tanesi de akşam derslerine devam etmektedir.
2. Araştırma kapsamında elde edilen bulgular Sosyodemografik Bilgi Formu, Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği, Algılanan Stres Ölçeği ve Akademik Erteleme Ölçeği'nin ölçtüğü nitelikler ile sınırlandırılmıştır.

4. BULGULAR

4.1. Betimleyici İstatistikler

Bu bölümde öncelikli olarak katılımcılara ilişkin betimleyici istatistikler sunulmuş, ardından araştırma değişkenlerinin ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir.

Tablo 4. 1. Örneklem İlişkin Özellikler

| | Gündüz grubu (n=112) | | Akşam grubu (n=112) | |
|---------------------------|----------------------|-----------|---------------------|-----------|
| | Sayı (n) | Yüzde (%) | Sayı (n) | Yüzde (%) |
| Cinsiyet | | | | |
| Kadın | 68 | 55,74 | 68 | 55,74 |
| Erkek | 54 | 44,26 | 54 | 44,26 |
| Yaş | | | | |
| 20 yaş ve altı | 51 | 41,80 | 31 | 25,41 |
| 21-23 yaş | 38 | 31,15 | 48 | 39,34 |
| 24 yaş ve üzeri | 33 | 27,05 | 43 | 35,25 |
| Ebevyn ilişkisi | | | | |
| Birlikte | 108 | 88,52 | 82 | 67,21 |
| Ayrı | 14 | 11,48 | 40 | 32,79 |
| Kardeş sayısı | | | | |
| Tek çocuk | 42 | 34,43 | 56 | 45,90 |
| 1 kardeş | 36 | 29,51 | 35 | 28,69 |
| 2 ve üzeri kardeş | 44 | 36,07 | 31 | 25,41 |
| Anne eğitim düzeyi | | | | |
| İlköğretim | 39 | 31,97 | 52 | 42,62 |
| Lise | 49 | 40,16 | 37 | 30,33 |
| Üniversite | 34 | 27,87 | 33 | 27,05 |
| Baba eğitim düzeyi | | | | |
| İlköğretim | 51 | 41,80 | 43 | 35,25 |
| Lise | 37 | 30,33 | 33 | 27,05 |
| Üniversite | 34 | 27,87 | 46 | 37,70 |
| Çalışma durumu | | | | |
| Çalışıyor | 62 | 50,82 | 64 | 52,46 |
| Çalışmıyor | 60 | 49,18 | 58 | 47,54 |

Gündüz grubunda, katılımcıların 68'i (%55,74) kadın, 54'ü (%44,26) erkektir. Yaşta, katılımcıların 51'i (%41,80) 20 yaş altında, 38'i (%31,15) 21-23 yaş arasında, 33'ü (%27,05) 24 yaş üzerindedir. Katılımcıların 108'i (%88,52) anne babası birlikte dir.

Kardeş sayısında, katılımcıların 42'si (%34,43) tek çocukken, 36'sının (%29,51) 1 kardeşi, 44'ünün (%36,07) 2 ve daha fazla kardeşi vardır. Katılımcıların 39'unun (%31,97) annesi ilköğretim, 49'unun (%40,16) annesi lise, 34'ünün (%27,87) annesi üniversite mezunudur. Ayrıca katılımcıların 51'inin (%41,80) babası ilköğretim, 37'sinin (%30,33) babası lise ve 34'ünün (%27,87) babası üniversite mezunudur. Katılımcıların 62'si (%50,82) çalışmaktadır (Tablo 4.1).

Akşam grubunda, katılımcıların 68'i (%55,74), 54'ü (%44,26) erkektir. Yaşta, katılımcıların 31'i (%25,41) 20 yaş altında, 48'i (%39,34) 21-23 yaş arasında ve 43'ü (%35,25) 24 yaş üzerindedir. Katılımcıların 82'sinin (%67,21) anne babası birliktedir. Kardeş sayısında, katılımcıların 56'sı (%45,90) tek çocukken, 35'inin (%28,69) 1 kardeşi, ve 31'inin (%25,41) 2 ve daha fazla kardeşi vardır. Katılımcıların 52'sinin (%42,62) annesi ilköğretim, 37'sinin (%30,33) annesi lise, 33'ünün (%27,05) annesi üniversite mezunudur. Ayrıca katılımcıların 43'ünün (%35,25) babası ilköğretim, 33'ünün (%27,05) babası lise ve 46'sının (%37,70) babası üniversite mezunudur. Katılımcıların 64'ü (%52,46) çalışmaktadır (Tablo 4.1).

Tablo 4. 2. Araştırma Ölçeklerinin Betimleyici İstatistik Tablosu

| | Gündüz grubu (n=122) | | Akşam grubu (n=122) | |
|------------------------------------|----------------------|-----------|---------------------|-----------|
| | Ranj | Ort±SS | Ranj | Ort±SS |
| Özerklik | 2,00-4,14 | 2,86±0,56 | 1,71-5,00 | 2,81±0,51 |
| Yeterlilik | 1,33-4,17 | 2,85±0,74 | 1,50-5,00 | 2,77±0,65 |
| İlişkili olma | 2,00-5,00 | 2,98±0,53 | 1,25-4,75 | 2,89±0,66 |
| Algılanan stres düzeyi | 1,00-4,14 | 3,09±0,56 | 1,64-4,43 | 3,11±0,62 |
| Akademik erteleme davranışı | 1,00-3,92 | 2,92±0,51 | 1,45-3,84 | 3,05±0,63 |

Gündüz grubunda, özerkliğin ortalaması 2,86±0,56, yeterliliğin ortalaması 2,85±0,74, ilişkili olmanın ortalaması 2,98±0,53, algılanan stres düzeyinin ortalaması 3,09±0,56, akademik erteleme davranışının ortalaması 2,92±0,51 olarak bulunmuştur (Tablo 4.2).

Akşam grubunda, özerkliğin ortalaması 2,81±0,51, yeterliliğin ortalaması 2,77±0,65, ilişkili olmanın ortalaması 2,89±0,66, algılanan stres düzeyinin ortalaması

3,11±0,62, akademik erteleme davranışının ortalaması 3,05±0,63 olarak bulunmuştur (Tablo 4.2).

4.2. Gündüz Derslerine Devam Eden Öğrencilerde Psikolojik İhtiyaç Doyumu, Algılanan Stres Düzeyi ve Akademik Erteleme Davranışı İlişkisi

Tablo 4. 3. Gündüz Eğitim Alan Katılımcıların Psikolojik İhtiyaç Doyumu, Algılanan Stres Düzeyi ve Akademik Erteleme Davranışı İlişkisi

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--------------------------------|---|-------|---------|---------|---------|
| 1. Özerklik | - | ,203* | -,447** | -,501** | -,440** |
| 2. Yeterlilik | | - | -,320** | -,162* | -,231* |
| 3. İlişkili olma | | | - | -,436** | -,502** |
| 4. Algılanan stres düzeyi | | | | - | ,328** |
| 5. Akademik erteleme davranışı | | | | | - |

** $p < 0,01$ ve * $p < 0,05$

Özerklik ile algılanan stres arasında anlamlı bir ilişki vardır ($p=0,000$; $r=-0,501$). Bu ilişki negatif yönde ve orta düzeydedir.

Özerklik ile akademik erteleme davranışı arasında anlamlı bir ilişki vardır ($p=0,000$; $r=-0,440$). Bu ilişki negatif yönde ve orta düzeydedir.

Yeterlilik ile algılanan stres düzeyi arasında anlamlı bir ilişki vardır ($p=0,012$; $r=-0,162$). Bu ilişki negatif yönde ve düşük düzeydedir.

Yeterlilik ile akademik erteleme davranışı arasında anlamlı bir ilişki vardır ($p=0,010$; $r=-0,231$). Bu ilişki negatif yönde ve düşük düzeydedir.

İlişkili olma ile algılanan stres düzeyi arasında anlamlı bir ilişki vardır ($p=0,000$; $r=-0,436$). Bu ilişki negatif yönde ve orta düzeydedir.

İlişkili olma ile akademik erteleme davranışı arasında anlamlı bir ilişki vardır ($p=0,000$; $r=-0,502$). Bu ilişki negatif yönde ve orta düzeydedir.

Algılanan stres düzeyi ile akademik erteleme davranışı arasında anlamlı bir ilişki vardır ($p=0,000$; $r=0,328$). Bu ilişki pozitif yönde ve düşük düzeydedir (Tablo 4.3).

4.3. Akşam Derslerine Devam Eden Öğrencilerde Psikolojik İhtiyaç Doyumu, Algılanan Stres Düzeyi ve Akademik Erteleme Davranışı İlişkisi

Tablo 4. 4. Akşam Eğitim Alan Katılımcıların Psikolojik İhtiyaç Doyumu, Algılanan Stres ve Akademik Erteleme İlişkisi

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--------------------------------|---|--------|---------|---------|---------|
| 1. Özerklik | - | ,783** | -,589** | -,522** | -,711** |
| 2. Yeterlilik | | - | -,441** | -,242** | -,698** |
| 3. İlişkili olma | | | - | -,665** | -,562** |
| 4. Algılanan stres düzeyi | | | | - | ,451** |
| 5. Akademik erteleme davranışı | | | | | - |

** $p < 0,01$ ve * $p < 0,05$

Özerklik ile algılanan stres düzeyi arasında anlamlı bir ilişki vardır ($p=0,000$; $r=-0,522$). Bu ilişki negatif yönde ve orta düzeydedir.

Özerklik ile akademik erteleme davranışı arasında anlamlı bir ilişki vardır ($p=0,000$; $r=-0,711$). Bu ilişki negatif yönde ve yüksek düzeydedir.

Yeterlilik ile algılanan stres düzeyi arasında anlamlı bir ilişki vardır ($p=0,007$; $r=-0,242$). Bu ilişki negatif yönde ve düşük düzeydedir.

Yeterlilik ile akademik erteleme davranışı arasında anlamlı bir ilişki vardır ($p=0,000$; $r=-0,698$). Bu ilişki negatif yönde ve yüksek düzeydedir.

İlişkili olma ile algılanan stres düzeyi arasında anlamlı bir ilişki vardır ($p=0,000$; $r=-0,665$). Bu ilişki negatif yönde ve orta düzeydedir.

İlişkili olma ile akademik erteleme davranışı arasında anlamlı bir ilişki vardır ($p=0,000$; $r=-0,562$). Bu ilişki negatif yönde ve orta düzeydedir.

Algılanan stres düzeyi ile akademik erteleme davranışı arasında anlamlı bir ilişki vardır ($p=0,000$; $r=0,451$). Bu ilişki pozitif yönde ve orta düzeydedir (Tablo 4.4).

4.4. Gündüz ve Akşam Derslerine Devam Eden Öğrencilerin Psikolojik İhtiyaç Doyumu, Algılanan Stres Düzeyi ve Akademik Erteleme Davranışı Özelliklerinin Karşılaştırılması

Tablo 4. 5. Gündüz ve Akşam Grubundaki Katılımcıların Psikolojik İhtiyaç Doyumu, Algılanan Stres Düzeyi ve Akademik Erteleme Davranışı Özelliklerinin Karşılaştırılması

| | N | X | SS | t | P |
|------------------------------------|-----|------|------|-------|--------------|
| Özerklik | | | | -0,78 | 0,004 |
| Gündüz | 122 | 2,86 | 0,56 | | |
| Akşam | 122 | 2,81 | 0,51 | | |
| Yeterlilik | | | | -0,87 | 0,039 |
| Gündüz | 122 | 2,85 | 0,74 | | |
| Akşam | 122 | 2,77 | 0,66 | | |
| İlişkili olma | | | | 1,12 | 0,026 |
| Gündüz | 122 | 2,98 | 0,53 | | |
| Akşam | 122 | 2,89 | 0,66 | | |
| Algılanan stres düzeyi | | | | -0,14 | 0,009 |
| Gündüz | 122 | 3,09 | 0,56 | | |
| Akşam | 122 | 3,11 | 0,62 | | |
| Akademik erteleme davranışı | | | | -1,73 | 0,044 |
| Gündüz | 122 | 2,92 | 0,51 | | |
| Akşam | 122 | 3,05 | 0,63 | | |

Gündüz ve akşam eğitim gören kişilerin, psikolojik ihtiyaç doyumu ölçeği faktörlerinden özerklik, yeterlilik ve ilişkili olma ile birlikte algılanan stres ölçeğinde ve akademik erteleme ölçeğinde anlamlı farklılıklar görülmüştür ($p < 0,050$). Özerklikte, gündüz eğitim alan katılımcıların ortalaması, akşam eğitim alan katılımcıların ortalamasından anlamlı şekilde yüksektir. Yeterlilikte, gündüz eğitim alan katılımcıların ortalaması, akşam eğitim alan katılımcıların ortalamasından anlamlı şekilde yüksektir. İlişkili olmada, gündüz eğitim alan katılımcıların ortalaması, akşam eğitim alan katılımcıların ortalamasından anlamlı şekilde yüksektir. Algılanan streste, akşam eğitim alan katılımcıların ortalaması, gündüz eğitim alan katılımcıların ortalamasından anlamlı şekilde yüksektir. Akademik erteleme ölçeğinde, akşam eğitim alan katılımcıların ortalaması, gündüz eğitim alan katılımcıların ortalamasından anlamlı şekilde yüksektir (Tablo 4.5).

5. TARTIŞMA

Araştırmamızdan elde edilen bulgulara göre gündüz derslerine devam eden öğrencilerin psikolojik ihtiyaç doyumunu faktörlerinden özerklik, yeterlilik ve ilişkili olma akşam derslerine devam eden öğrencilerden istatistiksel olarak anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur.

Öz-belirleme kuramına göre özerklik, bireyin kendi davranışları ve deneyimlerini kendisinin seçmesi olup; davranışı yapmaya karar verme ve davranışı başlatmada bağımsız davranabilmesi ve özgürce seçimler yapabilmesi kişinin özerkçe davrandığının göstergesidir (Deci ve Ryan, 2008). Buna göre gündüz derslerine devam eden öğrencilerin kendi davranışlarını daha fazla kabul ettiği, onayladığı ve bu davranışlarının arkasında durduğu söylenebilir.

Bununla birlikte yeterlilik ihtiyacı insanların çevreye uyum sağlama, çevrelerini etkileme, olayları kontrol edebilme ve yeterliliği hissedebilme olarak tanımlanmış ve yeterlilik ihtiyacı doyumunun bireyin çevreyle ilişkisi, çevreye uyum gücü ve bu çevrede öğrendikleri ile sağlanabileceği belirtilmiştir (Cihangir-Çankaya, 2005). Buna göre gündüz derslerine devam eden öğrencilerin eğitim hayatına ilişkin yerine getirmesi gereken sorumluluklarda ne kadar başarılı olduğuna dair algısının, akşam derslerine devam eden öğrencilerden daha yüksek olduğu söylenebilir.

İlişkili olma ihtiyacında ise kişinin diğer insanlarla bağlantılı olması anlatılmaktadır. Kişinin içinde bulunduğu sosyal çevreye ait olmayı hissetmesi olarak tanımlanmaktadır (Kowal ve Fortier, 1999). İlişkili olma ihtiyacı içinde karşılıklı saygı, diğer insanlara güven duygusu hissetmek vardır (Baumeister ve Leary, 1995). Buna dayanarak gündüz derslerine devam eden öğrencilerde arkadaşlık, aşk, kişiler arası diyalog ve paylaşım, toplum ve gruplarla bağlantılı olma, diğerlerinden yardım bekleme ve diğerlerine yardım etme özelliklerinin daha yüksek olduğu düşünülmektedir (McAdams ve ark., 1996).

Araştırmamızda gündüz derslerine devam eden öğrencilerde psikolojik ihtiyaç doyumuna ilişkin faktörlerin daha yüksek olmasında içsel motivasyonun etkili olduğu savunulabilir. Burada özellikle akşam derslerine devam eden öğrencilerin genellikle iş

hayatındaki kişiler olduğu ve mesai saatinin ardından derslere katılım sağladığı göz önünde bulundurulmalıdır. Çalışma hayatının ardından derslere katılım sağlayan öğrencilerin hem iş hem akademik hayatı birlikte yürütmenin doğal bir sonucu olarak zaman problemi yaşamaması ve buna bağlı olarak da akademik hayata ilişkin olarak motivasyon kaybı yaşamaması beklenen bir durumdur. Çünkü bu tür bireyler genel olarak ödevlerine ve diğer akademik sorumluluklarına yeteri kadar zaman ve enerji ayıramazlar, bu da beraberinde özerk olmayan bir yapı ortaya çıkarır. Bununla birlikte öğrenci sorumluluklarını yerine getirebilmek için yeterli inancı kendisinde göremez; bu durum yetersizliği doğurmaktadır. Yeterli özerklik ve yeterliliğe sahip olamayan öğrencilerin sosyal çevresi ile yeteri kadar ilişki kuramaması da beklenmektedir. Bunun doğal bir sonucu olarak da ilişkili olma faktöründe düşüklük gözlenmesi beklenen bir durumdur.

Literatürde gündüz ve akşam derslerine devam eden öğrencilerde psikolojik ihtiyaç doyumunu araştıran herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Benzer fizyolojik ya da psikolojik faktörleri tetiklediğini düşündüğümüz gündüz ve gece çalışanlarda psikolojik ihtiyaç doymu üzerindeki çalışmalar, araştırma bulgularımızla karşılaştırılabilir. Bu çalışmalardan Saksvik-Lehouillier ve Hetland (2016) araştırmasında Norveç'te gece vardiyasında çalışan 252 iş görenin psikolojik ihtiyaç doyumunu araştırmıştır. Araştırmaya göre gece çalışma ile psikolojik ihtiyaç doymu faktörleri arasında zıt yönlü ilişkiler bulunmuştur. Bu bulgunun araştırmamızın sonuçlarını desteklediği düşünülmektedir.

Gece derslerine devam eden öğrencilerin iş hayatı ile birlikte okul hayatına da devam etmeleri nedeni ile uykusuz kalmaları dikkate alındığında, Campbell ve arkadaşları (2018) tarafından yapılan araştırma sonuçları da bulgularımız ile karşılaştırılabilir. Araştırmada 49 yetişkinin uyku düzenleri ile psikolojik ihtiyaç duyumları ve bilinçli farkındalık düzeyleri arasındaki ilişki araştırılmıştır. Buna uykusuzluğun psikolojik ihtiyaç doyumunu azalttığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu yönü ile Campbell ve arkadaşları (2018)'nin sonuçları ile araştırma bulgumuz örtüşmektedir.

Ryan ve arkadaşları (2010) tarafından yapılan bir diğer çalışmada da 40 kadın ve 32 erkekten oluşan örnekleme hafta içi ve hafta sonları çalışanlarda psikolojik ihtiyaç doymuları karşılaştırılmıştır. Buna göre hafta sonu çalışan kişilerde psikolojik ihtiyaç doymuna ilişkin faktörler daha düşüktür. Hafta sonları kişilerin çoğunluğu için tatil

günlerine karşılık geldiğinden, bu günlerde çalışan kişilerin psikolojik ihtiyaç doyumu yönünden problem yaşamaları olağan bir durumdur. Bizim araştırma bulgumuzda da genel olarak akşam saatlerinde okula devam eden kişilerin Ryan ve arkadaşları (2010)'nın haftasonu çalışan grup olarak tanımladığı örnekleme karşılık geldiği düşünüldüğünde, bu bulgunun da araştırmamızı desteklediği söylenebilir.

Araştırmamızdan elde edilen bir diğer bulguya göre akşam derslerine devam eden üniversite öğrencilerinin algıladığı stres düzeyi, gündüz derslerine devam eden öğrencilerden daha yüksektir. Bu bulgunun oluşmasında psikolojik ihtiyaç doyumu faktörlerinde olduğu gibi akşam derslerine devam eden öğrencilerin genel olarak zaman problem yaşamamasının etkili olduğu düşünülmektedir. Lazarus (1966)'a göre stres, bireyin uyum kaynakları yetersiz kaldığında ve bu kaynakları zorlayan çevresel ya da içsel talepler olduğunda ortaya çıkan duygudur. Ödev, sınav ya da tez gibi akademik sorumluluklara yeteri kadar zaman ayıramamakla birlikte dinlenme ve sosyal aktiviteleri de yeterli düzeyde sağlayamaması stresin artmasına neden olacaktır. Bununla birlikte gece veya gündüz eğitim almanın beyindeki sirkadiyen nörokimyasal farklılıklara bağlı değişken öğrenme süreçlerine yol açması yanında fiziksel etkenlere bağlı birtakım farklılıklar da doğurabileceği bilinmektedir (Nagano ve ark., 2013). Buna göre akşam öğrenme kapasitesinin düşmesine paralel olarak stresin de artması beklenebilir.

Literatürde konu hakkında yer alan çalışmalardan, O'Connor ve arkadaşları (1996) yılında yaptıkları araştırmada hemşirelik öğrencilerinden gündüz ve akşam derslerine devam edenlerin stres ve akademik başarı düzeylerini karşılaştırmıştır. Araştırmaya 155 gündüz derslerine devam eden, 48 akşam derslerine devam eden olmak üzere toplam 193 öğrenci dahil edilmiştir. Araştırma sonucunda bizim çalışmamıza paralel şekilde akşam derslerine devam eden öğrencilerin daha yüksek stres düzeyine sahip oldukları belirlenmiştir. Tennant (2014) tarafından yapılan bir diğer araştırmada, gece vardiyasında çalışan ve gündüz çalışan hastane personellerinin algıladığı stres düzeyleri karşılaştırılmıştır. 102 gece çalışanı ve 110 gündüz çalışanı olmak üzere toplam 212 kişinin dahil edildiği araştırmada, gece çalışan grubun hem iş stresi hem de genel stres düzeyinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bununla birlikte araştırma kapsamında zaman baskısının gece vardiyasında çalışanlarda daha yüksek olduğu ve bu durumun stresle ilişkili olduğu belirlenmiştir. Bizim araştırmamızda ele aldığımız akşam grubunun

da genel olarak zaman problem yaşayan kişilerden oluştuğu göz önünde bulundurulursa, bulgularımızın Tennant (2014)'ün sonuçları ile paralel olduğu söylenebilir.

Araştırmamızdan elde edilen bir diğer bulguya göre, akşam derslerine devam eden öğrencilerin akademik erteleme davranışları, gündüz derslerine devam eden öğrencilerden daha yüksektir. Ertelemenin bir türü olan akademik erteleme davranışı, akademik kökenli görevleri içermekte ve akademik işlerin bazı gerekçelere dayandırılarak geciktirilmesidir (Akdemir, 2013). Araştırma bulgumuza göre akşam derslerine devam eden öğrencilerde sınav hazırlıklarının, dönem sonu projelerinin ya da ev ödevlerinin son dakikaya kadar yapılmaması alışkanlığının daha sık görüldüğü söylenebilir (Solomon ve Rothblum, 1984). Bu bulgunun ortaya çıkmasında psikolojik ihtiyaç doyumu ve stres bulgularımızda olduğu gibi akşam derslerine devam eden öğrencilerin genel olarak zaman problemi yaşamasının etkili olduğu düşünülmektedir. Lay ve Schouwenburg (1993) araştırmasında 55 kadın ve 10 erkek olmak üzere 65 öğrencinin akademik erteleme davranışını araştırmıştır. Çalışmada, zaman yönetimindeki problemlerin akademik erteleme için önemli bir gerekçe olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Konu üzerinde yapılan araştırmalardan Toy (2014) çalışmasında öğrencilerin akademik erteleme davranışlarını araştırmıştır. Araştırmaya 278 üniversite öğrencisi dahil edilmiştir. Araştırmada, sabah ve öğleden sonra öğrenim görmeyi tercih eden öğrencilerin çalışmalara daha olumlu bir tutum gösterdiği ve akşamları çalışmak isteyenlere kıyasla daha az erteleme eğilimine sahip olduğu gözlemlenmiştir. Bu bulgu ile araştırmamızdan elde edilen sonuç örtüşmektedir. Benzer şekilde, Ferrari ve arkadaşları (1997) da yaptıkları çalışmada erteleme davranışı gösteren bireylerin günlük işlerini gündüz ve sabah erken vakitler yerine geç saatlerde yapmayı tercih ettikleri sonucuna ulaşmışlardır. Hess ve arkadaşları (2000) da öğrenciler arasında günlük işlerini akşamları yapmayı tercih edenlerin daha çok erteleme eğilimi gösterdiklerini bulmuşlardır.

Araştırmamızda hem gündüz derslerine devam eden hem de akşam derslerine devam eden öğrencilerde, algılanan stres düzeyi ile psikolojik ihtiyaç doyumu faktörlerinin tümü arasında ters yönlü ilişkiler bulunmuştur. Bu bulguya göre öğrencilerin algıladığı stres düzeylerinin artmasına bağlı olarak; özerklik, yeterlilik ve ilişkili olmaya ilişkin doyum düzeyleri azalmaktadır. Yeung ve arkadaşları (2015) tarafından 455

üniversite öğrencisi ile yapılan çalışmada da araştırmamıza benzer şekilde algılanan stresin psikolojik ihtiyaç doyumu azalttığı sonucuna ulaşılmıştır. Aldrup ve arkadaşları (2017) tarafından yapılan bir diğer araştırmada da psikolojik ihtiyaç doyumu, stres ve psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkiler araştırılmıştır. 152 öğretmenin dahil edildiği çalışmada da araştırma bulgularımıza paralel şekilde algılanan stres düzeyi ile psikolojik ihtiyaç doyumu arasında zıt yönlü ilişki bulunmuştur. Bu yönü ile araştırma bulgularımızın literatür ile paralellik gösterdiği söylenebilir.

Araştırmamızın bir diğer bulgusuna göre hem gündüz hem de gece derslerine devam eden öğrencilerin psikolojik ihtiyaç doyumları ile akademik erteleme davranışları arasında zıt yönlü ilişkiler bulunmaktadır. Bu bulguya göre özerklik, yeterlilik ve ilişkili olma düzeylerinde yeterli tatmin sağlanamazsa, öğrencinin akademik görevlerini ertelemeye başlanması beklenmektedir. Bu bulgumuzu destekleyecek şekilde Çavuşoğlu ve Karataş (2015), 583 lisans öğrencisinde öz-belirleme ile akademik erteleme arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmadan elde edilen bulguya göre psikolojik ihtiyaç doyumu ile akademik erteleme arasında zıt yönlü bir ilişki vardır. Mizani ve arkadaşları (2015) tarafından 400 üniversite öğrencisi ile yapılan araştırmada da akademik erteleme davranışı ile psikolojik ihtiyaç doyumu arasında zıt yönlü ilişki bulunmuştur. Bu bulgular araştırmamız ile paralellik taşımaktadır.

Araştırmamız kapsamında yaptığımız bir diğer korelasyon analizinde, gündüz ve akşam derslerine devam eden her iki grup için de algılanan stres düzeyi ile akademik erteleme davranışı arasında aynı yönlü bir ilişki bulunmuştur. Buna göre öğrencilerin algıladığı stres düzeyinin artmasına paralel olarak akademik görevlerini erteleyeceği söylenebilir. Bu bulgunun ortaya çıkmasında ders ve diğer akademik görevlerin yoğunluğunun artmasının stresi doğurmasının ve bunun da görevlerin ertelenmesi ile karşılık bulmasının etkili olduğu söylenebilir. Akdoğan (2013) çalışmasında farklı depresyon, anksiyete ve stres düzeyine sahip üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışını karşılaştırmıştır. 441 kadın ve 129 erkek olmak üzere 570 öğrencinin dahil edildiği araştırmada, stres düzeyi yüksek öğrencilerin akademik erteleme davranışlarının daha fazla olduğu belirlenmiştir. Rahardjo ve arkadaşları (2013) tarafından 65 üniversite öğrencisi ile yapılan bir diğer araştırmada da benzer şekilde algılanan stres ile akademik erteleme arasında zıt yönlü ilişkiler bulunmuştur.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular aşağıda listelenmiştir:

- Gündüz derslerine devam eden öğrencilerin psikolojik ihtiyaç doyumu faktörlerinden özerklik, yeterlilik ve ilişkili olma düzeyleri akşam derslerine devam eden öğrencilerden istatistiksel olarak anlamlı şekilde daha yüksektir.
- Akşam derslerine devam eden öğrencilerin algıladığı stres düzeyleri, gündüz derslerine devam eden öğrencilerden istatistiksel olarak anlamlı şekilde daha yüksektir.
- Akşam derslerine devam eden öğrencilerin akademik erteleme davranışları, gündüz derslerine devam eden öğrencilerden istatistiksel olarak anlamlı şekilde daha yüksektir.
- Gündüz ve akşam derslerine devam eden grupların her ikisinde de psikolojik ihtiyaç faktörlerinden özerklik, yeterlilik ve ilişkili olma ile algılanan stres düzeyi arasında ters yönlü ilişkiler bulunmuştur.
- Gündüz ve akşam derslerine devam eden grupların her ikisinde de psikolojik ihtiyaç faktörlerinden özerklik, yeterlilik ve ilişkili olma ile akademik erteleme davranışları arasında ters yönlü ilişkiler bulunmuştur.
- Gündüz ve akşam derslerine devam eden grupların her ikisinde de algılanan stres düzeyi ile akademik erteleme davranışı arasında aynı yönlü ilişkiler bulunmuştur.

Araştırma kapsamında ulaşılan sonuçlara dayanarak aşağıdaki öneriler getirilmiştir:

- Akşam derslerine devam eden öğrencilerde ortaya çıkan yüksek stres düzeyi dikkate alınarak, öğrencilerin etkin stres yönetimi konusunda yönlendirilmesi önerilmektedir. Bu kapsamda psikologların etkin rol alması, çeşitli bilgilendirme ve terapi çalışmaları yürütülmesi gerekmektedir.
- Bu araştırmada 112 gündüz ve 112 akşam derslerine devam eden olmak üzere toplam 224 kişilik bir örneklem seçilmiştir. Bununla birlikte araştırmaya sadece İstanbul'daki üniversitelerde eğitim gören öğrenciler dahil edilmiştir.

Bu kısıtlılık dikkate alınarak bundan sonraki araştırmalarda Türkiye'nin farklı Őehirlerinden ŐeçilmiŐ Öğrencilerden oluşan daha büyük Őrneklemler ile çalıŐılması Önerilmektedir. Bu sayede genel popülasyonu daha iyi yansıtan sonuçlar elde edilebilir.

- Araştırmamızda Örneklem Őeçiminde lisans ya da lisans st Öğrenci ayrımı yapılmamıŐtır. Bundan sonraki araştırmalarda lisans ve lisansüstü düzeyden eŐit sayıda katılımcıların dahil edildiği çalışmalar yapılabilir.
- Araştırmamız kapsamında gündüz ve akşam derslerine devam eden Öğrencilerde psikolojik ihtiyaç doyumunu, algılanan stres düzeyi ve akademik erteleme davranışı karşılaştırılmıştır. Özellikle bulgularımızı yorumlarken de sıklıkla dile getirdiğimiz üzere bundan sonraki araştırmalarda zaman yönetimine ilişkin bir değerlendirme yapılması da Önerilmektedir. Bununla birlikte sonraki araştırmalara stresle başa çıkma tarzları, kayĐı ve kendini sabotaj gibi değişkenler ilave edilebilir.

KAYNAKÇA

- Akdemir, N. T. (2013). *İlköğretim öğrencilerinin facebook tutumları ile akademik erteleme davranışları ve akademik başarıları arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bilim Dalı, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Akdoğan, A. (2013). *Farklı depresyon anksiyete stres düzeylerine sahip üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Akkaya, E. (2007). *Eğitim fakültesi öğrencilerinde akademik erteleme davranışı: cinsiyet, yaş, akademik başarı, mükemmeliyetçilik ve depresyonun rolü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aldrup, K., Klusmann, U., ve Lüdtke, O. (2017). Does basic need satisfaction mediate the link between stress exposure and well-being? A diary study among beginning teachers. *Learning and Instruction*, 50, 21-30.
- Alkire, S. (2005). Subjective quantitative studies of human agency. *Social Indicators Research*, 74, 217-260.
- Altman, M. (2001). Culture, human agency, and economic theory: culture as a determinant of material welfare. *Journal of Socio-Economics*, 30(5), 379-391.
- Andersen, S. M., Chen, S. ve Carter, C. (2000). Fundamental human needs: Making social cognition relevant. *Psychological Inquiry*, 11 (4), 269-276.
- Arslan, A. (2013). *Lise öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının karar verme stilleri ile ilişkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

- Atkinson, R.L., Atkinson, R.C. Smith, E.E., Bem, D.J. ve Nolen-Hoeksama, S. (2006). *Psikolojiye giriş*. Ankara: Arkadaş Yayınevi
- Avşaroğlu, S. (2007). *Üniversite öğrencilerinin karar vermede öz saygı, karar verme ve stresle başa çıkma stillerinin benlik saygısı ve bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Aydoğan, D. (2008). *Akademik erteleme davranışının benlik saygısı, durumluluk kaygı ve özyeterlilik ile açıklanabilirliği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aytaç, S. (2000). *İnsanı Anlama Çabası*. Bursa: Ezgi Kitabevi Yayınları.
- Balkıs, M. (2006). *Öğretmen adaylarının davranışlarındaki erteleme eğiliminin, düşünme ve karar verme tarzları ile ilişkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Baltaş, A. ve Baltas, Z. (2000). *Stres ve başa çıkma yolları*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28 (2), 117-148.
- Bandura, A. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on akademik functioning. *Child Development*, 67 (3), 1206-1222.
- Başaran, İ.E. (1982). *Örgütsel davranış*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını.
- Basut, E. (2006). Stres, başa çıkma ve ergenlik. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 13(1), 31-36
- Batıgün, A. D., ve Şahin, N. H. (2006). İş stresi ve sağlık psikolojisi araştırmaları için iki ölçek: A-tipi kişilik ve iş doyumu. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 17(1), 32-45.
- Baumeister, R.F. ve Leary, M.R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117 (3), 497-529.

- Baymur, F. (1994). *Genel Psikoloji*. İstanbul: İnkılap Yayınevi.
- Bedewy, D., ve Gabriel, A. (2015). Examining perceptions of academic stress and its sources among university students: The Perception of Academic Stress Scale. *Health psychology open*, 2(2), 2055102915596714.
- Beehr, T. A., Johnson, L.B ve Nieva, R. (1995). Occupational stress: Coping of police and their spouses. *Journal of Organizational Behavior*. 16, 3-25.
- Bevil, C. A. (1996). Academic outcomes and stress in full-time day and part-time evening baccalaureate nursing students. *Journal of Nursing Education*, 35(6), 245-251.
- Binder, K. (2000). The effects of an academic procrastination treatment on student procrastination and subjective well-being. *Unpublished MA, Carleton University, Canada*.
- Blunt, A. K., ve Pychyl, T. A. (2000). Task Aversiveness and Procrastination: a Multidimensional Approach to Task Aversiveness Across Stages of Personal Projects. *Personality and Individual Differences*, 28, 153-167.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss, volume 1 attachment*. Penguin Books.
- Braham, B. J. (1998). *Stres yönetimi. Ateş altında sakin kalabilmek*. İstanbul: Hayat Yayınları.
- Budak, S. (2003). *Psikoloji sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Burka, J. B. ve Yuen, L. M. (1983). *Procrastination: Why you do it, what to do about it*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Campbell, R., Soenens, B., Weinstein, N., ve Vansteenkiste, M. (2018). Impact of partial sleep deprivation on psychological functioning: Effects on mindfulness and basic psychological need satisfaction. *Mindfulness*, 1-11.
- Carver, C.S., Scheier, M.F. ve Weintraub, J.K. (1989). Assessing coping strategies: A theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(2), 267-283

- Cavusoglu, C., ve Karatas, H. (2015). Academic procrastination of undergraduates: self-determination theory and academic motivation. *The Anthropologist*, 20(3), 735-743.
- Çelik, Ç. B., ve Odacı, H. (2015). Akademik erteleme davranışının bazı kişisel ve psikolojik değişkenlere göre açıklanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(3), 31-47.
- Chirkov, V. I. ve Ryan, R. M. (2001). Parent and teacher autonomy-support in Russian and U.S. adolescents: Common effects on well-being and academic motivation. *Journal of Cross Cultural Psychology*, 32 (5), 618-635.
- Chirkov, V.I. (2007). Culture, personal autonomy and individualism: their relationships and implications for personal growth and well-being. In G. Zheng, K. Leung ve J. G. Adair (eds.), *Perspectives and Progress in Contemporary Cross-Cultural Psychology*. (ss. 247-263) İçinde, Beijing: China Light Industry Press.
- Chirkov, V.I. (2009). A cross-cultural analysis of autonomy in education: A self-determination theory perspective. *Theory and Research in Education*, 7(2) 253-262.
- Chirkov, V.I., Ryan, R. M., Kim, Y. ve Kaplan, U. (2003). Differentiating autonomy from individualism and independence: A self-determination perspective on internalisation of cultural orientations, gender and well being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 97-110.
- Choy, W. C. W., ve Moneta, G. B. (2002). The interplay of autonomy and relatedness in Hong Kong Chinese single mothers. *Psychology of Women Quarterly*, 26(3), 186-189.
- Cihangir-Çankaya, Z. (2005). *Öz belirleme modeli: Özerklik desteği, ihtiyaç doyumu ve iyi olma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Cohen, S., Kamarck, T., ve Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of health and social behavior*, 385-396.

- Corey, G. (2008). Psikolojik danışma, psikoterapi kuram ve uygulamaları. Ankara: Mentis Yayıncılık.
- Cüceloğlu, D. (2005). *İnsan ve davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Deci, E. L. ve Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L., Koestner, R., ve Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125, 627-668.
- Dryden, W. (2000). *Ertelemek yaşamı kaçırmaktır*. İstanbul: Rota Yayınları.
- Ertekin, (1993). *Stres ve yönetim*. Ankara: TODAİE
- Eskin, M., Harlak, H., Demirkıran, F., ve Dereboy, Ç. (2013, October). Algılanan stres ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: güvenilirlik ve geçerlik analizi. In *New/Yeni Symposium Journal*, 51(3), 132-140.
- Ferrari, J. R. Johnson, J. L., ve McCown, W. G. (1995). *Procrastination and task avoidance: theory, research, and treatment*. New York: Plenum Press.
- Ferrari, J.R. ve Tice, D.M. (2000). Procrastination as a self-handicap for men and women: A task-avoidance strategy in a laboratory setting. *Journal of Research in Personality*, 34, 73-83
- Ferrari, J.ve Morales, J. (2007). Examining the Self of Chronic Procrastinators: Actual, Ought and Undesired Attributes. *Personality and Individual Differences*. 5(2), 115-123.
- Folkman, S. ve Lazarus, R.S. (1988). Coping as a mediator of emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(3), 466-475
- Franziska, D., Manfred, H. ve Stefan, F. (2007). Individual values, learning routines and academic procrastination. *British Journal of Educational Psychology*, 77 (4), 893-906.

- Gazioğlu, E. (2015). *Bağlanma stilleri algılanan sosyal destek, benlik saygısı ve kişilik özellikleri bakımından ergenlerin stresle başa çıkma tarzları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Haliç Üniversitesi, İstanbul.
- George, D., ve Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference, 17.0 Update*. Boston: Pearson.
- Glasser, W. (1999). *Okulda kaliteli eğitim*. İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Glasser, W. (2000). *Kaliteli eğitimde öğretmen*. İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Glasser, W. (2002). *Kişisel özgürlüğün psikolojisi: Seçim teorisi*. İstanbul: Hayat Yayınları.
- Goudas, M., Biddle, S. J. H., ve Fox, K. Underwood (1995). It ain't what you do, it's the way you do it! teaching style affects children's motivation in track and field lessons. *The Sport Psychologist*, 9, 254-264.
- Güçlü, N. (2001). Stres yönetimi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(21), 91-109.
- Heckhausen, J. ve Dweck, S.C. (1998). *Motivation and the self-regulation across the life span*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hess, B., Sherman, M.F. ve Goodman, M. (2000). Eveningness predicts academic procrastination: The mediating role of neuroticism. *Journal of Social Behavior ve Personality*, 15 (5), 61-74.
- Howell, A. ve Watson, D. C. (2007). Procrastination: Associations with Achievement Goal Orientation and Learning Strategies. *Personality and Individual Differences*, 43, 167-178
- Hymel, B.A. ve Pincus, A.L. (2002). The meaning of autonomy: On and beyond the interpersonal circumplex. *Journal of Personality*, 70 (3), 277-310.
- Kamii, C. (1991). Toward autonomy: The importance of critical thinking and choice making. *School Psychology Review*, 20 (4), 382-388.

- Kandemir, M. (2010). *Akademik erteleme davranışını açıklayıcı bir model*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar-ilkeler-teknikler*. İstanbul: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kasser, T. ve Ryan, R. M. (1996). Further examining the American Dream: differential correlates of intrinsic and extrinsic goals. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22, 280-287.
- Kasser, V. M. ve Ryan, R. M. (1999). The relation of psychological needs for autonomy and relatedness to health, vitality, well-being and mortality in a nursing home. *Journal of Applied Social Psychology*, 29 (5), 935-954.
- Kermen, U., ve Sarı, T. (2014). Üniversite öğrencilerinde ihtiyaç doyumu ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 175-185.
- Kesici, Ş., Üre, Ö., Bozgeyikli, H., ve Sünbül, A. M. (2003). Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirliği. *VII. Ulusal PDR Kongresi Bildiri Özetleri Kitabı, İnönü Üniversitesi., Malatya*.
- Kılınç, D. (2008). Self determinasyon ilkesinin azınlıklar açısından değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 1(2), 949-982.
- Knaus, W. J. (2000). Procrastination, blame, and change. *Journal of social Behavior and Personality*, 15(5), 153.
- Knaus, W.J. (1998). *Do it now! Break the procrastination habit*. New York: John WileyveSons, Inc.
- Kowal, J. ve Fortier, M. S. (1999). Motivational determinants of flow: Contributions from self-determination theory. *Journal of Social Psychology*, 139 (3), 355-368.

- Kütükçü, M.A. (2004). Uluslararası hukukta self-determinasyon hakkı ve türk cumhuriyetleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12, 259-276.
- Lay, C., ve Schouwenburg, H (1993). Trait procrastination, time management and academic behavior. *J Soc Behav Pers*, 84, 647-62.
- Maslow, A. (1970). *Motivation and personality*. New York: Harper ve Row Publisher.
- Maslow, A. (1971). *The farther reaches of human nature*. New York: Viking Pres.
- Maslow, A. (1982). *Toward a psychology of being*. New York: Van Nostrand Reinhold.
- McAdams, P.D., Hoffman, J.B., Mansfield, D.E. ve Day, R.(1996). Themes of agency and communion in significant autobiographical scenes. *Journal of Personality*, 64(2), 339-377.
- Milgram, N, Mey-Tal, G. ve Levison, Y. (1998). Procrastination, Generalized or Specific, in College Students and Their Parents. *Personality and Individual Differences*, 25, 297-316.
- Milgram, N. A. (1991). *Procrastination. Encyclopedia of human biology*. New York: New York Academic Press.
- Mladenović, M. (2010). The structure of sports motivation and the perception of a coach's approach to athletes' coaches. *Science and Practice*, 1, 131-143.
- Morgan, C.T. (2000). *Psikolojiye giriş*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları.
- Morsünbül, Ü. (2012). Özerklik ve ruh sağlığına etkisi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 4 (2), 260-278.
- Murray, H. A. (1938). *Explorations in personality*. New York: Oxford University Press.
- Nagano, M., Adachi, A., Nakahama, K. I., Nakamura, T., Tamada, M., Meyer-Bernstein, E., ... ve Shigeyoshi, Y. (2003). An abrupt shift in the day/night cycle causes

desynchrony in the mammalian circadian center, *Journal of Neuroscience*, 23(14), 6141-6151.

Niemec, C.P. ve Ryan, R.M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, 7 (2). 133-144.

Ocak, G., ve Bulut, R. (2015). Akademik Erteleme Davranışı Ölçeği: Geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 1(2), 709-726.

Öncül, R. (2000). *Eğitim bilimleri sözlüğü*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Orpen, C. (1998). The causes and consequences of academic procrastination: A research note. *Westmister Studies in Education*, 21, 73-75.

Özkalp, E. vd (2002). *Davranış bilimlerine giriş*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Özmen, A. S. (2016). *Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu tanısı almış çocukların annelerinde tükenmişlik düzeyleri ve stresle başa çıkma tarzlarının incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Haliç Üniversitesi, İstanbul.

Öztürk, O. ve Uluşahin, A. (2008). *Ruh sağlığı ve bozuklukları*. Ankara: Nobel Tıp Kitabevi.

Rahardjo W, Juneman, Setiani Y. (2013). Computer anxiety, academic stress, and academic procrastination on college students. *Journal of Education and Learning*, 7(3), 147-152.

Rothblum, E. D., Solomon, L. J., ve Murakami, J. (1986). Affective, cognitive, and behavioral differences between high and low procrastinators. *Journal of Counseling Psychology*, 33(4), 387-394.

- Rudy, D., Sheldon, K. M., Awong, T., ve Tan, H. H. (2007). Autonomy, culture, and well-being: The benefits of inclusive autonomy. *Journal of Research in Personality*, 41(5), 983-1007.
- Ryan, R. M. ve Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57 (5), 749-761.
- Ryan, R. M. ve Deci, E. L. (2000a). Self-Determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Ryan, R. M. ve Deci, E. L. (2000b). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology* 25, 5467.
- Ryan, R. M. ve Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 55, 141-167.
- Ryan, R. M. ve Lynch, J. (1989). Emotional autonomy versus detachment: Revisiting the vicissitudes of adolescence and young adulthood. *Child Development*, 60, 340-356.
- Ryan, R. M., Bernstein, J. H., ve Brown, K. W. (2010). Weekends, work, and well-being: Psychological need satisfactions and day of the week effects on mood, vitality, and physical symptoms. *Journal of social and clinical psychology*, 29(1), 95-122.
- Ryan, R.M. ve Deci, E.L. (2000). The darker side and brighter side of human existence: Basic psychological needs as a unifying concept. *Psychological Inquiry*, 11(4),319-338.
- Ryan, R.M. (2009). Self-Determination Theory and well-being. *Social Psychology*, 84, 822-848.
- Şahin, N.H. ve Durak, A. (1995). Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği: Üniversite öğrencileri için uyarlanması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 10(34), 56-73.

- Saksvik-Lehouillier, I., ve Hetland, H. (2016). A pilot study examining if satisfaction of basic needs can ameliorate negative effects of shift work. *Industrial health*, 54(2), 123-130.
- Sarioğlu, A. F., (2011). *Öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimi ile mükemmelliyetçilik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Selye, H. (1976). Stress without distress. İçinde *Psychopathology of human adaptation* (pp. 137-146). Boston: Springer.
- Schouwenburg, H. C., Lay, C.H., Pynchyl, T. A. ve co, J. R. (2004). *Counseling the procrastinator in academic settings*. Washington DC: American Psychological Association.
- Schultz, D.P. ve Schultz, E.S. (2005). *Theories of personality*. Thomson Learning: Watsworth Boks.
- Senecal, C., Koestner, R., ve Vallerand, R. J. (1995). Self-regulation and academic procrastination. *Journal of Social Psychology*, 135, 607-619.
- Solomon, L. J., ve Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 503509
- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S., ve Osterlind, S. J. (2013). *Using Multivariate Statistics*. Boston: Pearson.
- Tanrikulu, M. (2013). *Ergenlerin akademik erteleme davranışlarıyla benlik saygılarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Tarhan, N. (2002). *Adrenalin: Stresi mutluluğa dönüştürmek*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Taylor, S.E., Peplau, L.A. ve Sears, D.O. (2007). *Sosyal psikoloji*. Ankara: İmge Kitapevi.
- Tennant, J. (2014). *An exploration of the associations between work and life stress, and indicators of cardiovascular risk among female shift work and non-shift work*

- hospital employees*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Queen's University, Kanada.
- Tice, D. M., ve Baumeister, R. F. (1997). Longitudinal study of procrastination, performance, stress, and health: the costs and benefits of dawdling. *Psychological Science*, 8, 454-458.
- Toy, B. Y. (2014). Attitudes toward studying, academic procrastination and multiple mediation analysis between them. *Journal of Theoretical Educational Science/Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 7(4), 505-527.
- Türküm, A.S. (1999). Stresle başa çıkma ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 18(2), 25-34.
- Uz, A. (2007). Teori ve uygulamada self-determinasyon hakkı. *Uluslar arası Hukuk ve Politika*, 3(9), 60-81.
- Vallerand, R. J. ve Reid, G. (1984). On the causal effects of perceived competence on intrinsic motivation: a test of cognitive evaluation theory. *Journal of Sport Psychology*, 6, 94-102.
- Vansteenkiste, M., Lens, W. ve Deci, E. L. (2006). Intrinsic versus extrinsic goal contents in self-determination theory: another look at the quality of academic motivation. *Educational Psychologist*, 41(1), 19-31.
- Vansteenkiste, M., Niemiec, C. ve Soenens, B. (2010). *The development of the five mini-theories of self-determination theory: An historical overview, emerging trends, and future directions*. United Kingdom: Emerald Publishing.
- Ward, M.J. (2005). An historical perspective of self-determination in special education: accomplishments and challenges. *Research ve Practice for Persons With Severe Disabilities*, 30(3), 108-112.
- Watson, D. C. (2001). Procrastination and the Five-Factor Model: A Facet Level Analysis. *Personality and Individual Differences* 30(1) 149-158.

- Wehmeyer, M. (1999). A functional model of self-determination: Describing development and implementing instruction. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 14(1), 53-62.
- Wehmeyer, M. (2004). Self-determination and the empowerment of people with disabilities. *American Rehabilitation*. 28(1), 22-29.
- Wehmeyer, M. (2005). Self-determination and individuals with severe disabilities: re examining meanings and misinterpretations. *Research ve Practice for Persons With Severe Disabilities*, 30 (3), 113-120.
- Yeung, N. C., Lu, Q., Wong, C. C., ve Huynh, H. C. (2016). The roles of needs satisfaction, cognitive appraisals, and coping strategies in promoting posttraumatic growth: A stress and coping perspective. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 8(3), 284.

EKLER

| KİŞİSEL BİLGİLER | |
|---|---|
| Lütfen aşağıdaki soruları yanıtlayınız | |
| 1 | Derslere devam edilen zaman dilimi: <input type="checkbox"/> Gündüz <input type="checkbox"/> Gece |
| 2 | Cinsiyetiniz: <input type="checkbox"/> Kadın <input type="checkbox"/> Erkek |
| 3 | Yaşınız: |
| 4 | Anne-baba durumu: <input type="checkbox"/> Birlikte sağ <input type="checkbox"/> Ayrı her ikisi de sağ <input type="checkbox"/> Anne sağ, baba ölü <input type="checkbox"/> Baba sağ, anne ölü <input type="checkbox"/> Her ikisi de ölü |
| 5 | Kardeş sayısı: <input type="checkbox"/> Kardeşim yok <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 ve üzeri |
| 6 | Anne eğitim düzeyi: <input type="checkbox"/> İlkokul <input type="checkbox"/> Ortaokul <input type="checkbox"/> Lise <input type="checkbox"/> Ön Lisans <input type="checkbox"/> Lisans <input type="checkbox"/> Lisansüstü <input type="checkbox"/> Doktora |
| 7 | Baba eğitim düzeyi: <input type="checkbox"/> İlkokul <input type="checkbox"/> Ortaokul <input type="checkbox"/> Lise <input type="checkbox"/> Ön Lisans <input type="checkbox"/> Lisans <input type="checkbox"/> Lisansüstü <input type="checkbox"/> Doktora |
| 8 | Çalışma durumunuz: <input type="checkbox"/> Çalışıyor <input type="checkbox"/> Çalışmıyor |

| TEMEL PSİKOLOJİK İHTİYAÇLAR ÖLÇEĞİ | | | | | | |
|---|---|-----------------|-------------|-------------|-------|---------------|
| Lütfen aşağıdaki cümlelerin her birinin kendi yaşamınızla ne kadar ilgili olduğunu düşünerek dikkatlice okuyunuz ve sizin için ne kadar doğru (gerçek) olduğunu belirtiniz. | | Hiç uygun değil | Uygun değil | Biraz uygun | Uygun | Tamamen uygun |
| 1 | Hayatımı nasıl yaşayacağıma karar vermede kendimi özgür hissediyorum | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2 | Etkileşim içinde olduğum insanları gerçekten seviyorum | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3 | Sık sık, kendimin çok yetenekli olduğumu hissetmiyorum | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4 | Yaşamımda kendimi bastırılmış biri olarak görüyorum | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5 | Tanıdığım insanlar yaptığım şeylerde başarılı olduğumu söylüyorlar | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6 | İlişki kurduğum insanlarla anlaşabiliyorum | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7 | Kendimle çok fazla uğraşıyorum ve fazla sosyal münasebetim yok | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8 | Fikirlerimi ve düşüncelerimi ifade etmede genellikle kendimi özgür hissediyorum | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9 | Düzenli olarak etkileşim kurduğum insanları arkadaş olarak görürüm | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10 | Son zamanlarda yeni ve ilginç beceriler kazandım | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11 | Günlük yaşamımda, çoğu zaman bana söylenen şeyleri yapmak zorunda kalıyorum | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12 | Hayatımdaki insanlar benim için endişelenirler | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13 | Çoğu zaman yaptığım şeyler bende bir başarı hissi uyandırır | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14 | Günlük işlerde etkileşim içinde olduğum insanlar duygularımı dikkate alırlar | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15 | Yaşamımda ne kadar yetenekli olduğumu göstermek için fazla imkan bulamıyorum | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16 | Yakın (samimi) olduğum fazla insan yok | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17 | Günlük işlerde kendimi rahat hissediyorum | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18 | Sürekli etkileşim içinde olduğum insanlar beni pek fazla seviyor gibi görünmüyorlar | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19 | Genellikle kendimi çok kabiliyetli görmem | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20 | Günlük işleri nasıl yapacağıma karar vermek için fazla fırsatım yok | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21 | İnsanlar genellikle bana karşı gayet arkadaş canlısıdır | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| ALGILANAN STRES ÖLÇEĞİ | | | | | | |
|--|--|--------------|-----------|-------|-------------|---------|
| Aşağıda geçtiğimiz ay içerisindeki kişisel deneyimleriniz hakkında bir dizi soru yöneltilmektedir. Her soruyu dikkatlice okuyarak size en uygun seçeneğin altındaki kutuya bir çarpı işareti koyarak cevaplayınız. Soruların doğru veya yanlış cevabı yoktur. Önemli olan sizin duygu ve düşüncelerinizi yansıtan yanıtları vermenizdir. | | Hiçbir zaman | Neredeyse | Bazen | Oldukça sık | Çok sık |
| 1 | Geçen ay, beklenmedik bir şeylerin olması nedeniyle ne sıklıkta rahatsızlık duydunuz? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2 | Geçen ay, hayatınızdaki önemli şeyleri kontrol edemediğinizi ne sıklıkta hissettiniz? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3 | Geçen ay, kendinizi ne sıklıkta sinirli ve stresli hissettiniz? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4 | Geçen ay, ne sıklıkta gündelik zorlukların üstesinden başarıyla geldiniz? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5 | Geçen ay, hayatınızda ortaya çıkan önemli değişikliklerle etkili bir şekilde başa çıktığınızı ne sıklıkta hissettiniz? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6 | Geçen ay, kişisel sorunlarınızı ele alma yeteneğinize ne sıklıkta güven duydunuz? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7 | Geçen ay, her şeyin yolunda gittiğini ne sıklıkta hissettiniz? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8 | Geçen ay, ne sıklıkta yapmanız gereken şeylerle başa çıkamadığınızı fark ettiniz? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9 | Geçen ay, hayatınızdaki zorlukları ne sıklıkta kontrol edebildiniz? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10 | Geçen ay, ne sıklıkta her şeyin üstesinden geldiğinizi hissettiniz? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11 | Geçen ay, ne sıklıkta kontrolünüz dışında gelişen olaylar yüzünden öfkelenediniz? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12 | Geçen ay, kendinizi ne sıklıkta başarmak zorunda olduğunuz şeyleri düşünürken buldunuz? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13 | Geçen ay, ne sıklıkta zamanınızı nasıl kullanacağınızı kontrol edebildiniz? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14 | Geçen ay, ne sıklıkta problemlerin üstesinden gelemeyeceğiniz kadar biriktiğini hissettiniz? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| AKADEMİK ERTELEME DAVRANIŞI ÖLÇEĞİ | | | | | | |
|---|---|-----------------|-------------|-------------|-------|---------------|
| Lütfen aşağıdaki cümlelerin her birinin kendi yaşamınızla ne kadar ilgili olduğunu düşünerek dikkatlice okuyunuz ve sizin için ne kadar doğru (gerçek) olduğunu belirtiniz. | | Hiç uygun değil | Uygun değil | Biraz uygun | Uygun | Tamamen uygun |
| 1 | Daha önemli bir işim olmamasına rağmen gereksiz yere akademik görevlerimi ertelerim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2 | Plansız biri olduğum için akademik görevlerimi yapmayı son anlara kadar ertelerim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3 | Çalışma motivasyonum düşük olduğu için ödev yapma ve sınavlara hazırlanma gibi görevlerimi yapmayı ertelerim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4 | Gereksiz mazeretlerle sınavlara hazırlanmayı son güne kadar geciktiririm. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5 | Beni harekete geçirecek güç olmadığı için akademik görevlerimi yapmayı, başka güne ertelerim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6 | İşlerimi öncelik sırasına göre belirlemediğim için akademik görevlerimi yapmayı son güne bırakırım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7 | Ödev teslim tarihinin yaklaşmasına rağmen ödevlerimi yapma isteğim olmuyor. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8 | Akademik görevlerimi yapma isteğim olmadığı için onları yapmayı son anlara bırakırım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9 | Vicdan azabı çeksem de zamanımın çoğunu ders çalışmak yerine keyif verici aktivitelerle geçiririm. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10 | Yetersiz güdülenmeden dolayı sınavlara son günlerde çalışırım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11 | Kendime bu kez ders çalışmaya başlayacağım deyip de yine ders çalışmayan biriyim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12 | Ben bir zaman israfçısıyım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13 | Çokça çaba harcattırان akademik görevleri yapmayı, son ana bırakırım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14 | Sosyal aktivitelere (film izlemek, gezmek, oyun oynamak vb.) bolca zaman ayırdığım için akademik görevlerimi yapmayı son ana bırakırım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15 | Önemli akademik görevlerimi bile son anlarda yaparım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16 | Akademik görevlerimi yapmaya başladığımda, kendimi motive edemem. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17 | Başarısız olma kaygısından dolayı ders çalışma ya da sınavlara hazırlanma gibi sorumluluklarımı yapmayı geciktiririm. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18 | Sadece ders çalışmaya başlamak bile uzun zamanımı alır. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19 | Akademik görevlere ne kadar zaman ayıracağımı önceden planlarım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | | |
|----|--|---|---|---|---|---|
| 20 | Uzun zaman alacak ödevleri, hemen yapmaya başlarım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21 | Yapılması kolay olan akademik görevleri hemen yapıp aradan çıkarırım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22 | Üzerinde düşünmeye sevk eden akademik görevleri sevdiğim için onları zamanında yaparım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23 | Üstesinden gelebileceğim dersleri zamanında yaparım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24 | Ödevlerimi zamanında teslim etmek için gerekli azmi gösteririm. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 25 | Yaparken zevk alacağım akademik görevleri, hemen yaparım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 26 | Eğer verilen ödevlerin yapılması zevkli ise, hemen yapmaya başlarım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 27 | İlgimi çeken akademik görevleri, zamanında yaparım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 28 | Beni çok uğraştıracak olsa bile akademik görevlerimi zamanında yaparım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 29 | Verilen akademik görevler zor da olsa zamanında yaparım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 30 | Bana bir şeyler kazandıramayacağını düşündüğüm öğretmenin verdiği akademik görevleri yapmayı ertelerim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 31 | Baskıcı öğretmenlerin verdiği akademik görevleri yapmayı ertelerim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 32 | Öğrenciye bir şeyler kazandırmak yerine dersi boş geçirmeye çalışan hocaların verdiği ödevleri yapmayı son güne kadar ertelerim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 33 | Sevmediğim öğretmenlerin ödevlerini, zamanında yapmam. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 34 | Dersine gereken önemi vermeyen öğretmenin verdiği ödevleri yapmayı son ana kadar ertelerim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 35 | Sınava hazırlanırken çalıştığım yerleri tekrar tekrar çalışmaktan dolayı diğer sınavlara hazırlanmakta gecikirim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 36 | Ödevlerim üzerinde tekrar tekrar düzeltmeler yaptığım için ödevlerimi zamanında yetiştiremememe riskim olmuştur. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 37 | Ödevlerimi en iyi şekilde yapayım derken, ödevleri bitirmeyi son güne kadar geciktiririm. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 38 | En iyisini, en güzelini yapma düşüncesi bile ders çalışmaya başlamamı geciktirir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

ÖZGEÇMİŞ

Ad Soyad: Arda Tunay ÇELİK

Arda Tunay ÇELİK 1993'te Ardahan'da doğdu. İlk ve orta okulu Orhan Sinan Hamzaoğlu İlk Okulu'nda, liseyi Yahya Kaptan Anadolu Lisesi'nde okudu. 2011'de İstanbul Üniversitesi (Kapatılan Fatih Üniversitesi) Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümünde bağıladığı lisans öğrenimini 2016 yılında tamamladı. Üsküdar Üniversitesi Klinik Psikoloji öğrenimine 2016 yılında başladı. Veritas Eğitim Kurumları'nda Rehber Öğretmen olarak çalışmasını sürdürmektedir.