



T.C
SIVAS CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
MATEMATİK VE FEN BİLİMLERİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
FEN BİLGİSİ EĞİTİMİ BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

FEN BİLGİSİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ AKADEMİK ERTELEME
DAVRANIŞLARININ BAZI PSİKO - SOSYAL DEĞİŞKENLERE GÖRE
İNCELENMESİ

Hande MİŞE

Tez Danışmanı

Doç. Dr. Ahmet Hakan HANÇER

SIVAS-2019

**FEN BİLGİSİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ AKADEMİK ERTELEME
DAVRANIŞLARININ BAZI PSİKO - SOSYAL DEĞİŞKENLERE GÖRE
İNCELENMESİ**

Hande MİŞE

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin Matematik ve Fen Bilimleri
Eğitimi Anabilim Dalı Fen Bilgisi Eğitimi Bilim Dalı İçin Öngördüğü

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Olarak Hazırlanmıştır.

Tez Danışmanı

Doç. Dr. Ahmet Hakan Hançer

Sivas

Nisan-2019

KABUL VE ONAY

Hande MİŞE'nin hazırlamış olduğu "Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Akademik Erteleme Davranışlarının Bazı Psiko-Sosyal Değişkenlere Göre İncelenmesi" başlıklı bu çalışma, 16.04.2019 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından, "Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Ana Bilim Dalı, Fen Bilgisi Eğitimi Bilim Dalı"nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Dr. Öğr. Üyesi Halil İbrahim YILDIRIM (Jüri Başkanı)



Doç. Dr. Ahmet Hakan HANÇER (Danışman)



Dr. Öğr. Üyesi Murat OKUR (Üye)



Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.../.../

Prof.Dr.Hakan KOÇ
Enstitü Müdürü

ETİK SÖZÜ

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tez Yazım Kılavuzu'nda belirtilen kurallara uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- ✓ Bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- ✓ Görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- ✓ Başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere, bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu ve atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi,
- ✓ Bütün bilgilerin doğru ve tam olduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- ✓ Tezin herhangi bir bölümünü, Cumhuriyet Üniversitesi veya bir başka üniversitede, bir başka tez çalışması olarak sunmadığımı; beyan ederim.

/ /
Hande MİŞE

Bütün Öğretmenlerime...



ÖZET

MİŞE, Hande/ Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Akademik Erteleme Davranışlarının Bazı Psiko-Sosyal Değişkenlere Göre İncelenmesi/ Yüksek Lisans Tezi/ Sivas, 2019

Bu çalışmanın temel amacı, öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışlarının bazı psiko-sosyal değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymaktır.

İlişkisel tarama modeline uygun olarak düzenlenmiş araştırmanın örneklemini 2016-2017 Eğitim-Öğretim yılında Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim gören 257 öğretmen adayı oluşturmaktadır.

Araştırmada “Kişisel Bilgi Formu”, “Akademik Erteleme Ölçeği”, “Zaman Yönetimi Ölçeği”, “Algılanan Stres Ölçeği” ve “Karar Verme Stili Ölçeği” kullanılmıştır.

Yapılan analizler sonucunda, Fen Bilgisi öğretmen adaylarının;

- a. akademik erteleme ölçeğinden aldıkları ortalama puanın ortalama puanın üzerinde olduğu, kızların erkeklere göre daha fazla akademik erteleme davranışı gösterdiği, sınıf düzeyine göre anlamlı bir farkın olmadığı ama akademik başarıya göre farklılık gösterdiği,
- b. zaman yönetimi ölçeğinden aldıkları ortalama puanın ölçekten alınabilecek ortalama puanın üzerinde olduğu, erkeklerin kızlara göre zaman yönetiminde daha başarılı oldukları, sınıf düzeyine göre bir farkın olmadığı ama akademik başarıya göre farklılık gösterdiği,
- c. algılanan stres ölçeğinden aldıkları ortalama puanın orta düzeyde olduğu, cinsiyete göre, sınıf düzeyine göre ve akademik başarıya göre anlamlı bir farkın olmadığı,

d. karar verme stili ölçeğinden aldıkları ortalama puanın ortalama puanın üzerinde olduğu, cinsiyete göre ve akademik başarıya göre anlamlı bir fark olmadığı fakat sınıf düzeyine göre anlamlı fark olduğu,

e. zamanı verimli kullanma becerileri, algılanan stres düzeyleri ve karar verme stillerinin akademik erteleme davranışları ile düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişkinin olduğu

sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: akademik erteleme, zaman, stres, karar verme, öğretmen adayları

ABSTRACT

MİŞE, Hande/ Examining academic procrastination behaviors of science teacher candidates according to some psycho-social variables/ master's thesis/ Sivas,2019

The aim of this study is to determine whether the academic procrastination behaviors of teacher candidates differ in terms of some psycho-social variables.

The sample of the research, which was arranged in accordance with the relational survey model, consists of 257 pre-service teachers studying at Cumhuriyet University, Faculty of Education, Department of Mathematics and Science Education, Department of Science Education in 2016-2017 Academic Year.

In the study, Personal Information Form ", " Academic Procrastination Scale ", " Perceived Stress Scale "and" Decision Making Scale "were used to gather information about the socio-demographic characteristics of prospective teachers.

As a result of the analysis, Science teacher candidates;

- a) The average score obtained from the academic postponement scale was higher than the average score, the females showed more academic procrastination than the males, there was no significant difference according to the grade level, but they differed according to academic achievement,
- b) When the average score obtained from the time management scale was above the average score that can be taken from the scale, the men were more successful in the time management than females, there was no difference according to the grade level, but it differed according to the academic achievement,
- c) The mean score obtained from the perceived stress scale was moderate and there was no significant difference according to the gender,

- d) The mean score obtained from the decision-making styles scale was above the mean score, there was no significant difference according to gender and academic achievement, but there was a significant difference according to the grade level,
- e) It has been concluded that there is a low level and meaningful relationship with time-consuming skills, stress situations and academic procrastination of decision-making styles.

Key Words: academic procrastination, time, stress, decision making, teacher candidates



ÖNSÖZ

İnsanlar neden eyleme geçemezler? Neden atalet halinde yaşarlar? Bugün yapılamayan görev ve sorumlulukların gelecekteki sonuçları neler olabilir? İşte bu ve benzeri soruların cevaplarını aramak, gerekliliğinde ötesinde bir zorunluluk halini almıştır. Bu araştırma ile tüm bu sorulara cevap aramaya, yeni sorular oluşturmaya ve en önemlisi de atalet içinde yaşayan bireylerin uygulamaya geçmesine, farkındalık kazanmalarına, katkıda bulunmak amaçlanmıştır.

Araştırmam boyunca bana her türlü desteği veren danışmanım Doç. Dr. Ahmet Hakan Hançer'e teşekkürlerimi sunarım. Harikalar diyarının Alice'i gibi hangi yolu izlemem gerektiğini bilmediğim zamanlarda, yolumu bulmam konusunda daima destek oldunuz. Danışman, öğretmen, rehber, psikolog, baba kısacası her şey oldunuz. Sizin öğrenciniz olduğum için kendimi her zaman çok şanslı hissettim. İyi yürekli, dost canlısı, tasasız ve şen görünen haliniz ile en zor anlarda bile bir çıkış yolunun olduğunu, umudun varlığını bir kez daha görmeme sebep oldu. Sadece tez çalışması değil yüksek lisans eğitimim boyunca da bana karşı göstermiş olduğunuz sabrınız, emeğiniz, katkınız ve özveriniz için de çok teşekkür ederim.

Araştırma sürecimde benden yardımlarını esirgemeyen Sabahat YILMAZ'a ve Vincent Chinonye AMARA'ya teşekkür ederim. Ayrıca eğitim hayatım boyunca gelişimim üzerinde etkisi bulunan tüm öğretmenlerime teşekkürü borç bilirim.

Ve sevgili ailem... Benim için dünyayı ayağa kaldırabilecek güçteki anneme, bana daima destek olan babama, kardeşime, yüksek lisansa başlama sebebim olan ablam Ebru MİŞE'ye sonsuz teşekkürler...

EGT-069 no'lu proje kapsamında yüksek lisans tez çalışmamı destekleyen Cumhuriyet Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Başkanlığına teşekkürlerimi sunarım.

Hande MİŞE
Sivas, 2019

İÇİNDEKİLER	SAYFA NO
ETİK SÖZÜ.....	iii
ADAMA SÖZÜ.....	iv
ÖZET.....	v
ABSTRACT.....	vii
ÖNSÖZ.....	ix
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xv
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xvi
BÖLÜM I	
GİRİŞ	
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Problem Cümlesi.....	6
1.3. Alt Problemler.....	7
1.4. Araştırmanın Amacı.....	7
1.5. Araştırmanın Önemi.....	8
1.6. Araştırmanın Varsayımları.....	9
1.7. Tanımlar.....	9
BÖLÜM II	
KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	
2.1. Erteleme Davranışı.....	10
2.1.1. Erteleme Davranışının Tarihçesi ve Ertelemenin Tanımları.....	10
2.1.2. Erteleme Davranışının Boyutları.....	16
2.1.3. Erteleme Davranışının Türleri.....	16
2.1.3.1. Akademik Erteleme Davranışı.....	18
2.2. Zaman Kavramına İlişkin Genel Açıklamalar.....	19
2.3. Zaman Yönetiminin Tanımı.....	24
2.3.1. Zaman Yönetiminin Önemi, Kapsamı ve Gereklilikleri.....	25
2.3.2. Zaman Yönetiminin Amaçları.....	26
2.3.3. Zaman Yönetiminin Faydaları.....	27
2.3.4. Zaman Yönetimi Süreci.....	28
2.3.4.1. Zaman Denetimi Yapma.....	29
2.3.4.2. Zaman Tuzaklarını Belirleme.....	30
2.3.4.3. Kendini Tanıma.....	30
2.3.4.4. Öncelikleri Belirleme.....	30
2.3.4.5. Belirlenen Hedefleri Uygulama Aşamasına Taşıma.....	31
2.3.4.6. Günlük Tutma, Plan, Program ve Listeler Hazırlama.....	32
2.3.4.7. Zaman Yönetim Tekniklerini Geliştirme.....	35
2.3.4.8. Süreci Analiz Etme ve Yeniden İzleme.....	36
2.4. Zaman Tuzakları ve Etkin Zaman Yönetiminin Unsurları.....	38
2.5. Stres Kavramına İlişkin Genel Açıklamalar.....	40
2.6. Stresin Belirtileri ve Strese Karşı Gösterilen Tepkiler.....	43
2.6.1. Stresin Belirtileri.....	43
2.6.2. Strese Karşı Gösterilen Tepkiler.....	45
2.7. Stresin Aşamaları.....	47
2.7.1. Genel Uyum Sendromu.....	47

2.7.1.1. Alarm Tepkisi.....	48
2.7.1.2. Direnme.....	48
2.7.1.3. Tükenme.....	48
2.8. Stresin Kaynağı.....	48
2.8.1. Bireysel Stres Kaynakları.....	49
2.8.1.1. A Tipi Davranış Biçiminin Özellikleri.....	49
2.8.1.2. B Tipi Davranış Biçiminin Özellikleri.....	50
2.8.1.3. Karma Tip.....	50
2.8.2. Çevresel Stres Kaynakları.....	50
2.8.3. İş Çevresi (Örgütsel) Stres Kaynakları.....	51
2.9. Stres Yönetimi.....	51
2.9.1. Bireysel Stres Yönetimi.....	53
2.9.1.1. Sağlıklı Beslenme ve Diyet.....	53
2.9.1.2. Egzersiz ve Yoga.....	56
2.9.1.3. Derin Nefes Alma ve Gevşeme.....	56
2.9.1.4. Biofeedback (Biyolojik Geri Besleme).....	58
2.9.1.5. Gerçekçi Olmayan Hedefler.....	58
2.9.1.6. Zaman Yönetimi.....	58
2.9.1.7. İletişim.....	59
2.9.2. Örgütsel Stres Yönetimi.....	60
2.9.2.1. Destekçi Bir Örgüt İklimi Yaratmak.....	60
2.9.2.2. Örgütsel Rollerin Belirlenmesi ve Rol Çatışmaların Azaltılması... ..	60
2.9.2.3. Meslek Danışmanlığı.....	61
2.9.2.4. Stres Danışmanlığı ve Stres Yönetimi Eğitimi.....	61
2.9.2.5. Kararlara Katılım İmkânı.....	61
2.10. Karar Verme Kavramına İlişkin Genel Açıklamalar.....	61
2.11. Karar Verme Davranışını Etkileyen Faktörler.....	63
2.11.1. Çevresel Faktörler.....	64
2.11.2. Örgütsel Faktörler.....	64
2.11.3. Bireysel Faktörler.....	64
2.12. Karar Verme Stili.....	65
2.13. İlgili Alan Yazın.....	65
2.13.1. Akademik Erteleme ile İlgili Çalışmalar.....	65

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli.....	74
3.2. Araştırma Grubu.....	74
3.3. Veri Toplama Süreci.....	74
3.3.1. Veri Toplama Teknik ve Araçları.....	74
3.3.1.1. Kişisel Bilgi Formu.....	75
3.3.1.2. Akademik Erteleme Ölçeği.....	75
3.3.1.3. Zaman Yönetimi Ölçeği.....	75
3.3.1.4. Algılanan Stres Ölçeği.....	76
3.3.1.5. Karar Verme Stili Ölçeği.....	77
3.4. Verilerin Analizi.....	77

BÖLÜM IV

BULGULAR ve YORUM

4.1. Araştırmanın Alt Problemlerine İlişkin Bulgular.....	78
4.1.1. 1. Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	78
4.1.2. 2. Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	82
4.1.3. 3. Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	87
4.1.4. 4. Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	91
4.1.5. 5. Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	96

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar ve Tartışma.....	98
5.1.1. Akademik Erteleme ve Cinsiyet Değişkenine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	98
5.1.2. Akademik Erteleme ve Sınıf Düzeyi Değişkenine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	99
5.1.3. Akademik Erteleme ve Akademik Başarı Değişkenine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	100
5.1.4. Zaman Yönetimi ve Cinsiyet Değişkenine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	101
5.1.5. Zaman Yönetimi ve Sınıf Düzeyi Değişkenine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	101
5.1.6. Zaman Yönetimi ve Akademik Başarı Değişkenine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	102
5.1.7. Algılanan Stres ve Cinsiyet Değişkenine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	103
5.1.8. Algılanan Stres ve Sınıf Düzeyi Değişkenine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	104
5.1.9. Algılanan Stres ve Akademik Başarı Değişkenine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	105
5.1.10. Karar Verme ve Cinsiyet Değişkenine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	106
5.1.11. Karar Verme ve Sınıf Düzeyi Değişkenine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	107
5.1.12. Karar Verme ve Akademik Başarı Değişkenine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	107
5.1.13. Zaman Yönetimi, Algılanan Stres ve Karar Verme Değişkenlerinin Akademik Ertelemeyi Yordamasına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	108
5.2. ÖNERİLER.....	109
KAYNAKÇA	111
EKLER	124

TABLolar LİSTESİ

Tablo		SAYFA
		NO
4.1.	Cinsiyete Göre Akademik Erteleme Ölçeği Puanına İlişkin Normallik Dağılımı	78
4.2.	Cinsiyete Göre Akademik Erteleme Davranışları Bağımsız Gruplar için t-Testi Analizi	79
4.3.	Sınıf Düzeyine Göre Akademik Erteleme Ölçeği Puanına İlişkin Normallik Dağılımı	80
4.4.	Sınıf Düzeyine Göre Akademik Erteleme Testi Puanlarının Betimsel Değerleri	80
4.5.	Sınıf Düzeyine Göre Akademik Erteleme testi Puanlarının ANOVA Analizi	81
4.6.	Akademik Başarıya Göre Akademik Erteleme Ölçeği Puanına İlişkin Normallik Dağılımı	81
4.7.	Akademik Başarı ile Akademik Erteleme Ölçeği Puanına İlişkin Betimsel Değerler	82
4.8.	Akademik Başarı ile Akademik Erteleme Ölçeği Puanına İlişkin ANOVA Analizi	82
4.9.	Cinsiyete Göre Zaman Yönetimi Ölçeği Puanına İlişkin Normallik Dağılımı	83
4.10.	Cinsiyete Göre Zaman Yönetimi Ölçeği Puanına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin t-Testi Analizi	83
4.11.	Sınıf Düzeyine Göre Zaman Yönetimi Ölçeği Puanına İlişkin Normallik Dağılımı	84
4.12.	Sınıf Düzeyine Göre Zaman Yönetimi Ölçeği Puanlarının Betimsel Değerleri	85
4.13.	Sınıf Düzeyine Göre Zaman Yönetimi Ölçeği Puanlarının ANOVA Analizi	85
4.14.	Akademik Başarıya Göre Zaman Yönetimi Ölçeği Puanına İlişkin Normallik Dağılımı	86
4.15.	Akademik Başarı ile Zaman Yönetimi Ölçeği Puanına İlişkin Betimsel Değerler	86
4.16.	Akademik Başarı ile Zaman Yönetimi Ölçeği Puanına İlişkin ANOVA Analizi	87
4.17.	Cinsiyete Göre Algılanan Stres Ölçeği Puanına İlişkin Normallik Dağılımı	87
4.18.	Cinsiyete Göre Algılanan Stres Ölçeği Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin t-Testi Analizi	88
4.19.	Sınıf Düzeyine Göre Algılanan Stres Ölçeği Puanına İlişkin Normallik Dağılımı	89
4.20.	Sınıf Düzeyine Göre Algılanan Stres Ölçeği Puanlarının Betimsel Değerleri	89
4.21.	Sınıf Düzeyine Göre Algılanan Stres Ölçeği Puanlarının ANOVA Analizi	90

4.22.	Akademik Başarıya Göre Algılanan Stres Ölçeği Puanına İlişkin Normallik Dağılımı	90
4.23.	Akademik Başarı ile Algılanan Stres Ölçeği Puanına İlişkin Betimsel Değerler	91
4.24.	Akademik Başarı ile Algılanan Stres Ölçeği Puanına İlişkin ANOVA Analizi	91
4.25.	Cinsiyete Göre Karar Verme Stili Ölçeği Puanına İlişkin Normallik Dağılımı	92
4.26.	Cinsiyete Göre Karar Verme Stili Ölçeği Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin t-Testi Analizi	92
4.27.	Sınıf Düzeyine Göre Karar Verme Stili Ölçeği Puanına İlişkin Normallik Dağılımı	93
4.28.	Sınıf Düzeyine Göre Karar Verme Stili Ölçeği Puanlarının Betimsel Değerleri	94
4.29.	Sınıf Düzeyine Göre Karar Verme Stili Ölçeği Puanlarının ANOVA Analizi	94
4.30.	Akademik Başarıya Göre Karar Verme Stili Ölçeği Puanına İlişkin Normallik Dağılımı	95
4.31.	Akademik Başarı ile Karar Verme Stili Ölçeği Puanına İlişkin Betimsel Değerler	95
4.32.	Akademik Başarı ile Karar Verme Stili Ölçeği Puanına İlişkin ANOVA Analizi	96
4.33.	Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Akademik Erteleme Davranışlarının Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi	96

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekiller	SAYFA NO
2.1. Detaylı Zaman Analizi- Bir Örnek Gün.....	29
2.2. Günlük- Bir Gün Örneği.....	34
2.3. Günlük-Bir Ay Örneği.....	35
2.4. Mackenzie Kılavuzu (Zaman Kaybettiren Nedenler).....	39
2.5. Stres Belirtileri.....	44
2.6. Karar Verme Çalışmaları İlgili Alanı.....	63



KISALTMALAR LİSTESİ

AEÖ: Akademik Erteleme Ölçeği

ZYÖ: Zaman Yönetimi Ölçeği

KVSÖ: Karar Verme Stili Ölçeği

ASÖ: Algılanan Stres Ölçeği



BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmaya ait problem durumuna, problem cümlesine, alt problemlere, araştırmacının amacına, önemine, varsayımlara ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Hedefe ulaşmada en etkin yol ertelemeleri bir kenara bırakmaktır. Neyi, niçin ve nasıl istediğini bilen ama amacını bir türlü eyleme geçiremeyen kişiler atalet içinde yaşayan kişilerdir. Her ne kadar hedefe ulaşma ve başarıma fikri bize haz verse de bu fikri eyleme geçirmek adına bir harekette bulunmak istemeyiz ya da bilinçaltımızdan yapmak zorunda olduğumuz bu hareket eylemini öteleriz. İngilizce de “procrastination” kavramına karşılık gelen bu ötelediğimiz hareket eylemi dilimizde erteleme, geciktirme son ana bırakma davranışı olarak karşımıza çıkmaktadır. Ertelemenin ortak bir tanımı olmamakla birlikte araştırmacıların bu olgu hakkında ortak bir düşünceye de sahip olmadıkları görülmektedir (Ferrari, Johnson ve McCown, 1995). Öyle ki Schouwenburg (2004) ertelemeyi, istenilen alternatif bir etkinlik yapılması olarak tanımlamış, tembellik yapma ile eş anlamlı tutulmaması gerektiğine değinmiştir. Chu ve Choi (2005) ise ertelemeye meyilli kişileri vakit kaybetme eğilimi gösteren uyuşuk insanlar olarak nitelemişlerdir.

Erteleme davranışı kademeli olarak bireyin tüm hücrelerini sarar ve kişi, etkisini cezp edici özelliğinden dolayı anlamakta güçlük çeker. Bazı kişiler için çekici bir davranış olan erteleme, alışılmış bir aktivite haline gelebilir (Sadeghi, Hajloo ve Emami, 2011). Ertelemenin çekici özelliğinin yanı sıra bir başka özelliği de bazı hedeflerin ertelemeye olan yatkınlığından ileri gelmesidir. Lay (1986) ertelemenin özelliği kapsamında ulaşmak için gerekli olan bazı hedeflerin ertelenmeye olan yatkınlığına dikkat çekmiştir. Aslında çekici gibi görünse de erteleme kişiler arasında pek sevilmeyen bir fenomen olarak görülmektedir. İnsanlar erteleme olgusuna oldukça kötümser

bakmakta ve olumsuz karakter özelliği olarak görmektedirler. Briody (1980) insanların ertelemeyi kötü, zararlı ve aptalca olarak nitelendirdiklerini söyleyerek bu fenomenin sevilmediğine vurgu yapmıştır. Ertelemenin tanımında ortak bir düşünceye sahip olunmadığı (Ferrari, Johnson ve McCown, 1995) gibi erteleme sınıflandırılmasında da bir görüş birliği sağlanamamıştır. Chu ve Choi (2005) bütün erteleme davranışlarının olumsuz etkiye sahip olma olasılığına değinerek iki tip erteleme davranışını ayırt ettiklerini söylemişlerdir: Pasif ve aktif erteleme.

Yine yapılan çalışmalar incelendiğinde 4 farklı erteleme türünün varlığından söz edilir:

1. Son dakikaya kadar akademik görevlerin ertelenmesi (ödev) olarak bilinen erteleme (Milgram, Mey-Tal ve Levison, 1998)
2. Zamanında yapılmayan ve arka plana itilen, zor planlama gerektiren günlük rutin işlerde erteleme (Lay, 1986; Milgram ve diğ., 1998)
3. Karar vermeyi erteleme (Gülebağlan, 2003)
4. Karar verme ve yerine getirmenin ertelenmesi olarak bilinen işlevsel olmayan erteleme davranışı (Ellis ve Knaus, 1977).

Steel (2007) erteleme negatî farkındalık olmasına dikkat çekerek erteleme tanımını istenilen eylem olgusunun kasıtlı olarak ertelenmesi şeklinde ifade etmiştir. Erteleme davranışının altında yatan birçok sebep olmakla birlikte bu sebepler kişinin yaşamını negatî yönde etkilemekte ve O'Brien (2002) ertelemeçilerin %95'inden fazlası bunu azaltmak istemektedir. Hedefe ulaşmak için ne yapması gerektiğini bilen, işlerini nereden başlayıp nasıl bitireceğini tahmin eden, yapmaması durumunda neler kaybedeceğini farkında olan ama yine de bir türlü amaca yönelik eyleme geçemeyen kişiler erteleme tuzağında çarpınan mükemmeli arama bahanesine gizlenen kararsız kimliklerdir. Durmadan hedef koyan, planlar yapan ama üşenip erteleyen atalet sahibi çoğu birey de kendi içinde erteleme sebeplerine göre dallara ayrılmış konumdadır. Erteleme eğilimi üzerine yapılan araştırmalara göre bu nedenler: beceri, öz yeterlik inançları, mantıksız düşünceler, başarısızlıktan korkma, zamanı yönetme becerisinin

olmayışı, gerçekçi olmayan beklentiler, problem çözme becerileri, kişisel özellikler (mükemmeliyetçilik, sorumluluk), hedeflerin yönlendirilememesi, kendine saygı, endişe ve çalışma alışkanlıklarıdır (Alexander ve Onwuegbuzie, 2007; Aydoğan, 2008; Balkıs, 2006; Çakıcı, 2003; Ferrari ve diğ., 2007; Howell ve Watson, 2007).

Erteleme davranışı çok sık karşılaşılan fenomen bir davranış olmakla birlikte bu araştırmanın da konusu olan akademik erteleme bu fenomen davranışın alt boyutlarından birisidir. Solomon ve Rothblum (1984) ertelemeye akademik erteleme durumunu öğrencinin görev ve sorumluluklarını içeren ödev, proje gibi çalışmalarını geciktirmesi, akademik görevlerini son ana bırakması şeklinde ifade etmiştir. Rosario ve diğ., (2009) erteleme tüm günlük aktivitelerin içinde var olmasına rağmen okulda yapılacak iş ve görevlerin daha sık olması, okullardaki erteleme davranışını günlük yaşamdaki ertelemeden ayırmaktadır diyerek akademik ertelemeyi günlük yaşamdaki ertelemeden ayırmışlardır. Erteleme öğrenmeyi olumsuz yönde etkileyebilir (Ackerman ve Gross, 2005) kötü akademik performans ve psikolojik sıkıntı gibi olumsuz sonuçlara (Constantin, English ve Mazmanian, 2017) sebep olabilir.

Akademik erteleme davranışına ilişkin tanımlamalar göz önüne alındığında işlerin son ana bırakılması, geciktirilmesi kavramları üzerinde sıklıkla durulmuştur. Chu ve Choi (2005) ertelemeye meyilli bireyleri uyuşuk insanlar olarak nitelemiş, vakit kaybetme eğilimi gösteren ve performansı düşük kişiler olarak belirtmiştir. Bu durum akademik görevlerin yerine getirilmesinde zaman yönetimi becerisinin varlığını, bir başka söylemle öğrencilerin akademik erteleme davranışlarının zaman yönetimi becerilerine sahip olmamalarından kaynaklanabileceği düşüncesini doğurmaktadır. Öyle ki zaman yönetimi kavramı, geçmişten günümüze kadar tüm popülerliğini koruyarak ilerleme kaydetmiştir. Tüm kitaplar ve bilim kurgu filmleri zamanın yönetimini çeşitli açılardan ele alarak incelemişlerdir. Hollandalı matematik bilgini Christian Huygens'in pandüllü saati icat etmesiyle hayatımıza giren zaman kavramı, 1850'li yıllarda insanların kollarında yerini alarak hayatımızın önemli bir parçası haline gelmiştir. İnsanların saati sürekli yanında taşınması ile birlikte de artık zamanı yanında taşıma ve ondan kaçamama hastalığı tüm insanlığa tesir etmiştir.

Yönetmenliğini ve senaristliğini kendi yapan Andrew Niccol, 2011 yapımı In Time filminde sadece zamanla yaşanan bir dünyanın tasvirini çizerek zaman

yönetiminin önemini Will Salas'ın başından geçen bir hikâye ile kurgulayarak anlatmıştır. Tıpkı Will Salas gibi tüm bireyler zamanla yarışmakta ve bu yarış da haklı olarak bu zamanın daha verimli yönetilmesi fikrini karşımıza çıkarmaktadır. Filmde işlenen ana tema: “Zaman en büyük kaynaktır.” Bir kaynak olarak zamana baktığımızda aslında diğer üretim faktörlerinden oldukça farklı olduğunu görebiliriz. Filmdeki sanal kurgunun aksine, zaman depolanamaz nakit para gibi tasarrufu sağlanamaz ve bir makine gibi üretime katılamaz. Bu sebepten ötürü insanların zamanı yeterince verimli kullanamadıklarını ve iyi yönetemediklerini söyleyebiliriz.

Akademik erteleme sadece zaman yönetimi karşısındaki engellerden birisi olmamakla birlikte günlük yaşamda da birden fazla soruna yol açmaktadır. Olumsuz sonuçları içinde barındırması sebebiyle son derece tehlikeli olan akademik erteleme davranışı bünyesinde birden fazla sebebi barındırmaktadır. Bu sebeplerden bir diğeri de “stres” faktörüdür.

“Bireyin, fiziki ve sosyal çevreden gelen uyumsuz koşullar nedeniyle bedensel ve psikolojik sınırların ötesinde harcadığı gayrete “ stres” adı verilir” (Cüceloğlu, 2005). Palmer (1999) ise stresi, talepler arasındaki dengesizliği ve bu talepleri yerine getirebilme yeteneklerini bireyin fizyolojik, psikolojik ve davranışsal tepkisi olarak tanımlamaktadır. “Stres önemli bir konu olması ve insanların hayatlarında ve iş yerindeki performansında üzücü sonuçları yaygın olarak kabul edilmesine rağmen, bu kavrama yeterince önem verilmemektedir” (Dewe, O'Driscoll ve Cooper, 2010).

Öğrenciler arasında stresle ilgili en yaygın tepkiler duygusal (korku, endişe, öfke, suçluluk, keder veya depresyon), bilişsel (diğer bir ifadeyle stresli durum ve stratejileri değerlendirme), davranışsal (ağlama, kendine ve diğerlerine yönelik istismar, sigara içme ve sinirlilik) ve fizyolojik (terleme, titreme, kekeleme, baş ağrısı, kilo kaybı veya alımı, vücut ağrısı) tepkilerdir.

Ranjita, McKean, West ve Russo (2000) tarafından yapılan çalışmada erkek öğrencilerin kadın öğrencilere göre daha az stresli oldukları ve stres yaratan faktörlere karşı daha az tepki gösterdikleri ifade edilmiştir. Kadınların streslerinin daha yüksek çıkma nedeni ise yaşadıkları deneyimleri daha stresli olarak derecelendirdikleri, rekabet etmeyi, fark edilmeyi, sevilmesini ve başkaları için endişe etmeyi sevdiğini, bazen de

kaygı ve strese yol açan mükemmel çözümler aramalarından kaynaklanabileceği belirtilmiştir.

Üniversite öğrencileri arasında akademik stres uzun yıllar ilgi konusu olmuştur. Üniversite öğrencileri, akademik hedefler, finansal baskılar ve zaman yönetimi nedeniyle çeşitli zamanlarda yüksek stres yaşarlar. Campbell ve Svenson (1992) stres olumsuz olarak algılanır ya da abartılırsa, sağlık ve akademik performansı etkileyebileceğini, Brown (1991) ise öğrencilerin akademik stresi etkili zaman yönetimi ve çalışma teknikleri ile azaltabileceği ve kontrol edebileceğini belirtmiştir.

Hayatın her alanında yer alan stres olgusu akademik erteleme davranışında da karşımıza çıkmaktadır. Senecal, Koestner ve Vallerand (1995) akademik erteleme davranışını, kişinin yerine getirmesi gereken akademik sorumluluklarını yüksek düzeyde stres yaşayana kadar bu görevleri yapmaya başlamama olarak belirtmişlerdir.

Zaman ve stres gibi faktörleri etkileme kapasitesine sahip olan akademik erteleme davranışının bir başka etki ettiği alan da karar verme faktörüdür. Birçok insan hayatın belli dönemlerinde karar verme aşaması ile karşı karşıya kalır. Yaşamın temel mantığı incelendiğinde aslında her saniye bir şekilde karar verme aşamasında olduğumuzu fark ederiz. Her birey tek ve özel olduğu gibi her bireyin de kendine özgü bir karar verme stili mevcuttur. Stenberg (2009) düşünce stili teorisini sunduğu kitabında stili, sahip olunan yetenekleri kullanma tarzı olarak tanımlamıştır. Stilin tanımında geçen yeteneklerin kullanımı kapsamında karar verme stili, Nutt (1990) bireyin özelliklerinden gelen, tutarlı, algısal ve zihni bir faaliyettir.

Genel olarak karar verme davranışı incelendiğinde bu davranışı etkileyen birden fazla alt boyut ve stil olduğu görülmektedir. Nutt (1990) karar verme davranışını en çok etkileyen öğenin karar verme stili olduğunu vurgulamış ayrıca Phillips, Paziienza ve Ferrin (1984) karar verme stillerine kaçınan stili (karar vermeyi erteleme ve karardan kaçma eğilimi) eklemişlerdir. Bell, Raiffa ve Tversky (1988) karar vermeyi, betimsel (descriptive) kararın kendisi ile bu kararın nasıl verildiği insanın kararı verme doğası bağlamı; kuralsal (normatif) kararın nasıl verilmesi gerektiği, karar verme sürecinde önemli olan olgunun ne olduğu ve reçetesel (prescriptive) iyi bir karar verme aşamasında nelerin yapılabileceği, nasıl bir eğitimin verilmesi gerektiği olarak üç ana temada

toplayarak açıklamışlardır. İlgili alan yazın incelendiğinde karar verme stillerinin birden fazla araştırmacı tarafından tanımlanıp gruplandırıldığı görülebilir. Scott ve Bruce (1995) rasyonel, sezgisel, bağımlı, kaçınan, kendiliğinden-anlık karar verme stili olmak üzere beş stil tanımlamıştır. Yine bir başka araştırma da Mann, Harmoni ve Power (1989) beş ayrı karar verme stili tanımlamıştır. Bunlar; *özgüvenli*; birey kendinden emindir ve kendi kararlarına güvenir, *tedbirlî*; karar vermeden önce her durumu düşünür, *panik*; karar süreci boyunca karar verici gergin ve streslidir, *kaçamak*; birey kararları sürüncemede bırakır ve erteler, *boş vermiş*; karar verici sorunu çözemez ve başkalarını takip eder. Kaçınan karar verme stili (Phillips ve diğ., 1984; Scott ve Bruce 1995) ve kaçamak karar verme stili (Mann ve diğ., 1989) tanımlarından da anlaşılacağı üzere karar verme ile akademik erteleme iç içe geçmiş kavramlardır. Bu iki faaliyet genel olarak “erteleme” işidir.

Erteleme her türlü günlük rutin işlerde ortaya çıkarken (Alexander ve Onwuegbuzie, 2007) akademik erteleme öğrenciler arasında oldukça sık görülür. Literatürde de görüldüğü gibi akademik erteleme öğrenciler arasında ciddi bir problemdir. Öğrencilere rol model olduğu düşünülen geleceğin öğretmeni olacak öğretmen adaylarında yaygın olarak görülen akademik erteme ve bununla ilişkili olduğu düşünülen psiko- sosyal etkenlerin neler olduğunun göz ardı edilmemesi gerekmektedir.

Bu bağlamda birden fazla disipline ev sahipliği yapan bir alanda çalışan, akademik yükümlülükleri fazla olan fen bilgisi öğretmen adaylarının zamanı verimli kullanma becerileri, algılanan stres düzeyleri ve karar verme stillerinin akademik erteleme davranışını ne kadar açıkladığının belirlenmesine yönelik yapılan çalışmaların yok denecek kadar az düzeyde olduğu görülmektedir. Bu nedenle fen bilgisi öğretmen adaylarına yönelik böyle bir araştırma yapılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

1.2. Problem Cümlesi

Fen Bilgisi Öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışları bazı psiko- sosyal değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?

1.3. Alt Problemler

1. Fen Bilgisi öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışları,
 - a) cinsiyete
 - b) sınıf düzeyine
 - c) akademik başarıya göre farklılaşmakta mıdır?
2. Fen Bilgisi öğretmen adaylarının zamanı verimli kullanma becerileri,
 - a) cinsiyete
 - b) sınıf düzeyine
 - c) akademik başarıya göre farklılaşmakta mıdır?
3. Fen Bilgisi öğretmen adaylarının algılanan stres düzeyleri,
 - a) cinsiyete
 - b) sınıf düzeyine
 - c) akademik başarıya göre farklılaşmakta mıdır?
4. Fen Bilgisi öğretmen adaylarının karar verme stilleri,
 - a) cinsiyete
 - b) sınıf düzeyine
 - c) akademik başarıya göre farklılaşmakta mıdır?
5. Fen Bilgisi öğretmen adaylarının zamanı verimli kullanma becerileri, algılanan stres düzeyleri ve karar verme stilleri akademik ertelemeyi yordamakta mıdır?

1.4. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada Fen Bilgisi öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışlarının bazı psiko-sosyal değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak amaçlanmıştır.

1.5. Araştırmanın Önemi

En az anlaşılan, insanlığın eksik yanı olarak nitelenen (Ferrari 1994: 673) tanımı hakkında araştırmacıların henüz ortak bir fikir sahibi olamadığı akademik erteleme giderek artan bir kitleye ulaşması ve olumsuz sonuçları nedeniyle birçok araştırmaya konu olmuştur.

Erteleme, özellikle üniversite öğrencileri arasında önemli bir sorun gibi gözükmektedir. Araştırmacılar öğrencilerin erteleme davranışlarının birçok olası nedeni olduğunu belirtmiştir (Rothblum, Solomon ve Murakami, 1986).

Yurt dışı alan yazın incelendiğinde (Ellis ve Knaus, 1977, Akt. Steel, 2007: 65) üniversite öğrencilerinde akademik erteleme davranışının %80-95 oranında görüldüğü, ülkemizdeki üniversite öğrencilerinde ise, %52 oranında görüldüğü (Uzun Özer, 2005) belirtilmektedir. Bu bağlamda birden fazla disipline ev sahipliği yapan bir alanda çalışan, akademik yükümlülükleri fazla olan Fen Bilgisi öğretmen adaylarının, zamanı verimli kullanma becerileri, algıladıkları stres ve karar verme düzeylerinin akademik erteleme davranışını ne derece açıkladığı incelenmeye çalışılacaktır. Alan yazın incelendiğinde akademik erteleme davranışının birçok değişken ile yordanmaya çalışıldığı görülür. Büyüyen artan bir kitle elde eden ertelemeyi, literatür zaman yönetiminden çok daha fazla bir kişilik özelliği olarak göstermiştir (Ferrari, Johnson ve McCown, 1995).

Öğretmen adaylarının akademik erteleme ve psikolojik etkilerin incelenmesi ile ilgili olarak yapılan bu araştırma, gelecek nesilleri yetiştirmede önemli rol üstlenecek olan öğretmen adaylarının akademik ertelemeye neden olan psikolojik faktörlerin belirlenmesi ve bunların ortadan kaldırılmasına yönelik çözüm önerileri üretilmesi bakımından önem taşımaktadır.

Öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışları ile ilgili psikolojik etkenlerin belirlenmesi onların bu sorunlarını daha iyi tanımlarına, çözüm önerileri üretmelerine yardımcı olacaktır. Bu durum, gerek öğrenim hayatlarında gerekse mesleki yaşamlarında daha verimli ve başarılı olmalarına katkıda bulunurken eğitim sistemine ve topluma yansıyan olumsuz sonuçlarının engellenmesi ve farkındalık yaratması açısından da faydalı olacaktır.

Ayrıca, bu araştırmanın, öğretmen adaylarına, öğretimin niteliğinin artırılması ve akademik ertelemeye etki eden faktörler üzerine araştırma yapan pek çok araştırmacıya ve tüm eğitimcilerle ışık tutacağı düşünülmektedir.

1.6. Varsayımlar

Öğretmen adaylarının uygulanan veri toplama araçlarına içten ve gerçek cevaplar verdikleri varsayılmıştır.

1.7. Tanımlar

Akademik Erteleme: Akademik görevleri (ödevler) son dakikaya kadar erteleme olarak tanımlanır (Solomon ve Rothblum, 1984).

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde erteleme, akademik erteleme, zaman, stres ve karar verme kavramları ayrıntılı bir biçimde açıklanmış ve değişkenler arasındaki ilişki hakkında bilgi verilmiştir. Bu kavramların akademik yükümlülükleri fazla ve birden fazla disipline ev sahipliği konumunda bulunan Fen Bilgisi öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışlarına etkileri üzerinde durulmuştur. Ayrıca bu araştırma ile ilgili yurt içi ve yurt dışında yapılan çalışmalar sunulmuştur.

2.1. Erteleme Davranışı

Bu bölümde erteleme davranışının tarihçesi ve tanımları, nedenleri, boyutları ve türleri ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır.

2.1.1. Erteleme Davranışının Tarihçesi ve Ertelemenin Tanımları

Demek işlerinizi erteliyorsunuz... Bizde öyle. Bir göreviniz olduğunu biliyorsunuz ve nasıl başlayacaksınız, emin değilsiniz, o yüzden de başlamıyorsunuz. Ne de olsa bir süre bırakırsanız, değişik başlama yolları düşünmeye daha çok fırsatınız olacaktır. Gelen evrak sepetinize ya da masanızın her yerine yayılmış evrak yığınlarına (o kâğıtlar, okunduktan sonra öyle dağınık olmayacaklardır) bir bakın.

- ✓ Gelen evrak sepetinizde ya da masanızda ucu kıvrık ve üzerinde kahve lekesi olan evrak var mı? Varsa, ertelemiştinizdir.
- ✓ Masanızın çekmecelerinde saklanmış gizli bir şeyler var mı?
- ✓ Okunacak bir yığın şey raflarda tozlanmış mı?

- ✓ İşe götürüp getirdiğiniz, evrak çantanızı mesken tutmuş dosyalar var mı?

Bu sorulardan herhangi birine evet cevabı verebilerseniz, ertelemekte olduğunuz bir evraktan bahsedebiliriz. Bu ertelenen evrak yığından kaçınılması için üç buçuk saatten daha az vakit alırdı? Ya da şöyle söyleyeyim: *Hiçbir şey ertelemek kadar uzun sürmez* (Allan, 1997).

Modern çağın bir sorunu olan (Milgram, 1992) İngilizce’de “procrastination” kavramı ile ifade edilen, dilimizde “son dakikacılık”, “geciktirme” gibi sözcüklerle anlamı karşılanmaya çalışılan, tanımı üzerinde ortak bir görüşe sahip olunmayan (Ferrari, Johnson ve McCown, 1995) “erteleme” olgusu tarihsel süreç içerisinde var olup, kimlik kazanmış bir olgudur. Sanayinin gelişimi ile paralellik gösterdiğine inanılan erteleme olgusu daha çok modern çağın bir sorunu (Milgram, 1992) olarak gösterilse de erteleme sadece modern çağa ilişkin bir sorun değildir. Öyle ki DeSimone (1993) sanayi öncesi toplumlarda ertelemenin günümüzdeki anlamına eşdeğer bir anlamının bulunmadığına dikkat çekerek erteleme kavramını çağrıştıran kelimelerin var olduğunu belirtmiştir. Örneğin eski Mısırlıların erteleme anlamına gelebilecek iki fiil kullandıkları bilinmektedir. Bunlardan ilki, gereksiz işlerden ve dürtüsel çabalardan kaçınmayı yararlı bir alışkanlık olarak ifade eden fiildir. Diğeri ise yaşamı sürdürmek için yapılması gereken işleri tamamlamada tembellik etmeyi zararlı alışkanlık olarak tanımlayan fiildir (Ferrari ve diğ., 1995). Latin kökenli *procrastinare* fiilinden gelen procrastination kelimesi *pro* (İngilizcede yaygın olarak kullanılan ve ileriye dönük hareket anlamına gelen zarf) ve *crastinus* (yarına ait) sözcüklerinin birleşmesinden oluşup dilimizde erteleme, son ana bırakma anlamına gelmektedir (Knaus, 2003). Webster’in Yeni Yirminci Yüzyıl Sözlüğü (1983) ise erteleme fiilini, “bir şey yapmayı gelecek bir vakte bırakmak, sonraya bırakmak ya da yapılacak işi ağırdan almak ” olarak tanımlamaktadır.

Erteleme kavramı araştırmaların tanım noktasında olumlu ve olumsuz olmak üzere iki kısma ayrılmasına sebep olmuştur. Geçmişte daha az olumsuz anlamda kullanılan erteleme kavramı (DeSimone, 1993) günümüzde eskiye nazaran daha olumsuz bir anlam ifade etmektedir. Çakıcı (2003) günümüzde yapılan erteleme tanımlarının, eski çağlarda kullanılanlardan daha fazla olumsuz anlam içerdiğini söyleyerek tarihsel süreç içerisinde erteleme kavramının olumsuz bir kimlik kazandığına dikkat çekmiş ve erteleme konusuna yönelik çalışmalarda en büyük sorunun ertelemenin oldukça farklı tanımlara

sahip olmasından ileri geldiğini söylemiştir. Briody (1980) insanların ertelemeyi kötü, zararlı ve aptalca olarak nitelendirdiklerini söyleyerek bu fenomenin sevilmediğine vurgu yapmıştır. Kandemir (2010) erteleme davranışı dışarıdan olumsuz bir bakış açısıyla değerlendirilirken, bu gerçekten böyle midir? Ya da birey erteleme davranışını gerçekten olumsuz olarak mı algılamaktadır sorularını sorarak tanım noktasında başka bir yöne dikkat çekmiştir. Bu noktada şu soruyu tekrar sorabiliriz: Erteleme davranışı gerçekten de olumsuz olarak mı algılanmaktadır yoksa bu kavrama olumsuz karakter özelliği yükleyen aslında içsel olgumuz mudur?

Amerika’da 1956 yılında “erteleyenler kulübü (PCA)” kurulmuştur. Kulüp başkanı, Les Waas, kulübe sürekli gelen 14.000 üye olduğunu fakat kaydolmayan milyonlarca insan olduğunu belirtmiştir. Kulübün temel düşünce eğilimini, Les Waas “*erteleme hayatımızın pozitif yönüdür ve erteleme uzun yaşamamızı ve hayatın daha zevkli olmasını sağlar* (Farran, 2004; Akt: Mehmet Kandemir)” şeklinde belirtmiştir. Yine Ferrari (1994) ertelemeyi; insanların kendilerini geliştirip, performanslarını en üst seviyeye çıkarmak için bulunmak istedikleri ortam olarak tanımlamıştır. Ertelemeye karşı pozitif ve ılımlı bir hava yaratan bu tanımların yanı sıra günümüzde kullanılan diğer erteleme tanımlarına bakacak olursak; Knaus (1998) ertelemeyi; vaktinde yapılması gereken bir işi hiç gerek yokken başka bir güne veya zamana ötelemek olarak tanımlamıştır.

Roberts (1997) ertelemeyi; uzun zamanda kazanılacak ödüllerin yerine kısa zamanda kazanılacak ödüllerin tercih edilmesi olarak tanımlamaktadır.

Schouwenburg (2004) ertelemeyi, istenilen alternatif bir etkinlik yapılması olarak tanımlamış, tembellik yapma ile eş anlamlı tutulmaması gerektiğine değinmiştir.

Ackerman ve Gross (2005) ise yapılması gereken bir işi zamanında yapmama ve bu işi başka bir zaman dilimine erteleme olarak tanımlar.

Steel (2007) ertelemenin negatif farkındalık olmasına dikkat çekerek erteleme tanımını istenilen eylem olgusunun kasıtlı olarak ertelenmesi şeklinde ifade etmiştir.

Allan (1997) Ertelemek, hoşlandığınız şeyleri yapmaktan vazgeçip, bunun yerine belki de hoşlanmadığınız şeyleri yapmayı gerektirir.

Tanımlarda ortak bir fikir sahibi olunmadığını (Ferrari ve diğ., 1995) görebiliriz. Birden fazla ve ortak bir düşünce içermeyen tanımlara rağmen erteleme davranışı milyonlarca insanı etkileyen bir sorundur. Tarihsel süreç içerisinde uzun bir geçmişe sahip olmasına karşın erteleme davranışının bilimsel bir çalışma konusu olarak çalışılmaya başlanması 25-30 yıl gibi kısa bir zaman dilimini içermektedir (Milgram, Mey-Tal ve Levinson, 1998).

Erteleme davranışına ilişkin tanımlamalar incelendiğinde, hangi davranışların sorun olarak algılanacak erteleme davranışı olduğuna ilişkin bilgiler elde edilmektedir. Kandemir (2010) problem erteleme davranışını rutin olarak yapılan erteleme davranışı olarak tanımlamıştır. Bu tanımdan hareketle tüm pozitif tanımların aksine sorun olarak karşımıza çıkan erteleme davranışını alışkanlık haline gelmiş, rutin olarak yapılan davranışlar kapsamında alabiliriz.

Öte yandan literatür incelendiğinde erteleme konusunda kapsamlı ve geniş tanımlamalar yapan Milgram (1991) da erteleme için gerekli dört temel öğenin varlığından söz etmiştir.

- ✓ Son ana bırakılan birden fazla davranış
- ✓ Bir ürünün standartların altında ortaya çıkması,
- ✓ Önemli olarak algılanan bir görev olması,
- ✓ Duygusal karmaşa ile sonuçlanmasıdır.

Milgram'ın dört temel öğeyi içeren erteleme tanımına baktığımızda ertelemenin davranışsal ve duyuşsal bileşenleri içinde barındırdığını söyleyebiliriz. Birden fazla tanımının varlığına rağmen, erteleme davranışı özünde davranışsal, duyuşsal ve bilişsel özellikleri içeren çok boyutlu bir yapı olarak görünmektedir (Solomon ve Rothblum, 1984). Burka ve Yuen (1983) ertelemenin geciktirme davranışı olduğunu ve “keyfi

ertelemeyi problem ertelemeden ayıran temel yapının ertelediğiniz olgunun sizde ne kadar sorun yarattığı olduğunu” belirtmiştir. Bu bakış açısı Solomon ve Rothblum’un tanım gereği erteleyicilerin davranışlarından dolayı kendilerini tedirgin hissetmeleri gerektiği görüşünü desteklemektedir.

Erteleme Davranışı Nedenleri:

Allan (1997) “Erteleme doğaldır. Bazen haklı sebeplere dayanır. Bazen yapacağınız en akıllıca şeylerden biridir” der ve erteleme hastalığını tedavi etmek için önce neyi ertelemekte olduğumuzu ve ertelemenin sebebini tam olarak tespit etmemiz gerektiğini savunur. Bu bağlamda okuyucularına ertelenmiş işler listesindeki görevlerin hangi sebepten ötürü ertelendiğini aşağıdaki soruları yönelterek sorar:

- Yapmaktan nefret ettiğiniz için
- Görevin sonuçlarından korktuğunuz için
- Nasıl yapacağınızı bilmediğiniz için
- Yapmaktan zevk almadığınız için

Allan (1997) Nefret, korku, bilinmezlik ve zevk almama gibi dört temel bileşen üzerinde durmuştur. Erteleme davranışı tek bir sebep ile ilişkilendirilerek ya da tek bir etken ile açıklanabilecek genel geçer bir olgu değildir. Öyle ki erteleme eğilimi tek bir neden ya da boyutla ilişkili değildir ve her bireyde farklı bir bileşenle ortaya çıkabilir (Sarıoğlu, 2011) ve her bireyin erteleme sebepleri arasında ciddi farklar olduğu görülmektedir (Knaus, 2000). Bir bireyin tüm işlerini zamanında yaptığı ya da hayatının hiçbir aşamasında erteleme davranışında bulunmadığı düşünülemez. Genel olarak erteleme davranışı ırk, inanç ya da etnik kökene göre farklılık göstermemektedir (Burka ve Yuen, 1983; Ferrari ve Beck, 1998). Milyonlarca insan erteleme davranışında bulunmakta ve her bireye bu davranışın ortaya çıkmasında farklı etkenlerin etki ettiği görülmektedir. Bu etkenlerden bazılarını şöyle açıklayabiliriz:

1. *Rahatsızlık duygusu (Dysphoric affect)*: Bu kavram erteleme davranışında kişilerin yapması gereken görevleri yapmak için yeterli isteğinin olmaması ya da isteksizliğe bağlı hoşnutsuzluktan ötürü yapmaktan kaçınmalarıdır (Milgram ve diğ., 1988).
2. *Kapalı Olumsuzlaştırma (Covert Negativizm)*: Bazı görevleri kişiler hızlı bir şekilde yaparlar çünkü harekete geçmede gönüllü ve isteklidirler. Bazı görevler ise daha sonra yapılır çünkü onlar bir başkası tarafından yaptırılabilir. Bu gönüllülük- zorlama erteleme davranışının düzeyinin belirlenmesiyle sonuçlanır (Milgram ve diğ., 1988).
3. *Algılanan Yetersizlik (Perceived incompetence)*: Bazı görevlerin yerine getirilmesi hususunda kişinin sahip olduğu yeteneklerine olan güveni yoktur. Bu aşamada verilen görevlerin yapılması gecikir ve birey başaramayacağı korkusu ile yüzleşerek kararlarını ve davranışlarını önemli ölçüde etkiler. Tabii ki algılanan yetersizlik erteleme için yalnızca bir neden değildir çünkü insanlar basit görevler üzerinde yüksek yetenekleri olsa da rahatsızlık hissi ve cover negativizimden dolayı erteleme davranışı gösterebilmektedirler (Milgram ve diğ., 1988).
4. *Zaman Yönetimi (Time Management)*: Kişilerin zamanı yönetememe ve zamanı etkili ve verimli kullanamama gibi durumlarda erteleme ile karşılaştıkları gözlenmiştir (Balkıs, 2016).
5. *Kişilik özellikleri (Personality Characteristics)*: Kişilerin sahip olduğu olumsuz bilişsel yüklemeler, irrasyonel inançlar, kaygı, depresyon, mükemmeliyetçilik gibi özellikler erteleme davranışı için neden olabilmektedir (Ferrari ve diğ., 1995; Haycock, 1993).

İnsanların güçlü noktalarına göre çalışmalarını temin etmek zayıflıklarını kullanmak zorunda kalmamak hem zaman hem de maliyet açısından verimlidir. Aslında zevk aldığımız görevler en başarılı olduğumuz görevlerdir ve diğer görevler tercihen yapılır demektir değilse de yanlıştır. Hepimizin işleri ertelemesinin en yaygın sebeplerinden

birisi de korkudur. Başarısızlıktan korku meçhulden korku bizi hep huzursuz eden ve kendimizi küçük hissetmemize sebep olan birinden korku gibi (Allan, 1997).

2.1.2. Erteleme Davranışının Boyutları

Duygusal boyutu; kişilerin, erteleme davranışlarının farkına vardıklarında; yetersizlik, kendini suçlama, utanç duyma, suçluluk, kızgınlık, hilecilik duygusu, gerginlik, panik hislerini yaşamalarıdır (Binder, 2000; Burka ve Yuen, 1983). Ertelemeciler, başlangıçta gerçekçi olmayan mazeret kullandıklarında mutluluk, heyecanlanma yaşasalar da sonraları çaresizlik, depresyon, üzüntü ve kin, utangaçlık gibi duyguların etkisinde kaldıkları belirtilmiştir (Ferrari ve Beck, 1998; Knaus, 1998).

Bilişsel boyutunda ise emeller ve normal davranış arasında bir uyumun olmadığı bilinmektedir (Blunt ve Pychyl, 2000; Ferrari, 1994; Akt: Aydoğan ve Özbay, 2012). Senecal ve diğ., (1995) ertelemede bilişsel boyuta vurgu yaparken, Haycock (1993) akılcı olmayan inançlar, yüklenme stilleri, zaman yönetimi gibi bilişsel unsurların erteleme davranışı ile ilişkili olduklarını söylemiştir.

Ertelemenin davranışsal boyutu ise geciktirilen görevlerdeki davranış olarak tanımlanmaktadır (Schouwenburg, 1995). Aydoğan (2008), erteleme davranışının davranışsal boyutunu kişinin daha çok zevk alacak aktivitelere yönelerek yapması gereken işleri gereksizce son dakikaya bırakmasıdır şeklinde açıklamıştır.

2.1.3. Erteleme Davranışının Türleri

Ertelemenin tanımında ortak bir düşünceye sahip olunmadığı (Ferrari, Johnson ve McCown, 1995) gibi ertelemenin sınıflandırılmasında da bir görüş birliği sağlanamamıştır. Chu ve Choi (2005) bütün erteleme davranışlarının olumsuz etkiye sahip olma olasılığına değinerek iki tip erteleme davranışını ayırt ettiklerini söylemişlerdir: Pasif ve aktif erteleme. Chu ve Choi (2005) pasif ertelemecileri erteleme davranışı göstermekten ziyade çabuk karar verme aşamasında yetersiz olduklarını yani pasif ertelemecilerin yapmayı planladıkları işleri bir türlü yapma aşamasına geçemediklerini vurgulamışlardır. Aktif ertelemecileri ise hızlı karar veren ve sürekli erteleme davranışında bulunan bireyler olarak tanımlamışlardır. Sonuç olarak pasif

ertelemeciler görev ve sorumluluklarını gerçekleştiremezken aktif ertelemeciler son anda olsa dahi görev ve sorumluluklarını bir şekilde gerçekleştirebilmektedirler.

Yine yapılan çalışmalar incelendiğinde 4 farklı erteleme türünün varlığından söz edilir:

1. Son dakikaya kadar akademik görevlerin ertelenmesi (ödev) olarak bilinen erteleme (Milgram, Mey-Tal, ve Levison, 1998)
2. Zamanında yapılmayan ve arka plana itilen, zor planlama gerektiren günlük rutin işlerde erteleme (Lay, 1986; Milgram ve diğ., 1998)
3. Karar vermeyi erteleme (Gülebağlan, 2003)
4. Karar verme ve yerine getirmenin ertelenmesi olarak bilinen işlevsel olmayan erteleme davranışı (Ellis ve Knaus, 1977).

Konuya ilişkin literatür incelendiğinde erteleme türlerinin de iki farklı sınıflandırmaya tabi tutulduğu görülmektedir. İlk sınıf; kararları, günlük rutin işleri ertelemeyi içine alan kişilik özelliği olarak erteleme; İkinci sınıf ise akademik erteleme davranışını da içinde barındıran durumsal erteleme yaklaşımıdır (Ferrari ve Pcyhyl, 2000; Vestervelt, 2000).

Kişilik özelliği olarak erteleme (Trait Procrastination): McCown ve Johnson (1989) belirttiği üzere kişinin hayatının her aşamasında, yapması gereken işleri erteleme düzeyinin bir alışkanlık halini alması ve zorluk çekmesi olarak tanımlamışlardır. Bu tanımdan hareketle kronik ertelemeyi kişinin hayatının her aşamasında erteleme davranışında bulunması olarak tanımlayabiliriz.

Durumsal Erteleme (Situational Procrastination) ise kişilik özelliği olarak ertelemenin aksine bireyin yaşamının sadece bir bölümünde sergilediği bir erteleme davranışdır. Durumsal ve kişilik özelliği olarak ertelemeyi birbirinden ayıran nokta; kişilik özelliği olarak ertelemenin bireyin hayatının tüm aşamasında var olmasına rağmen, durumsal ertelemenin bireyin sadece hayatının belirli bir aşamasında sahneye

çıkması olarak söyleyebiliriz. Bu araştırmanın da konusu olan akademik erteleme davranışı, durumsal ertelemenin bir alt boyutudur.

2.1.3.1. Akademik Erteleme Davranışı

Erteleme davranışı çok sık karşılaşılan fenomen bir davranış olmakla birlikte bu araştırmanın da konusu olan akademik erteleme davranışı bu fenomen davranışın alt boyutlarından birisidir. Solomon ve Rothblum (1984) ertelemeye akademik erteleme durumunu öğrencinin görev ve sorumluluklarını içeren ödev, proje gibi çalışmalarını geciktirmesi, akademik görevlerini son ana bırakması şeklinde ifade etmiştir. Solomon ve Rothblum (1984) yaptıkları araştırmada, öğrencilerin %46'sı ödev yapmayı, %27,6'sı sınavlara çalışmayı, %30,1'i okuma çalışmalarını, %23'ü okulda üzerine düşen vazife ve sorumluluklarla ilgili olmayı %10,2'si okulda yapılan etkinliklere katılmayı ve %10,6'sı okul idaresiyle ilgili vazifeleri erteledikleri bulgularına ulaşmışlardır. Yine Ellis ve Knaus (1977) araştırmalarında üniversite öğrencilerinin yaklaşık %70'nin akademik erteleme davranışı gösterdiğini bulmuşlardır (Keane, Wolfe ve Beck, 1998). Uzun Özer (2005) yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin %52'sinin akademik görevlerini ertelediklerini bulmuştur.

Tüm bu sayısal verilerden anlaşılacağı üzere akademik erteleme öğrenciler arasında sıklıkla görülen fenomen bir davranıştır. Rosario ve diğ., (2009) erteleme tüm günlük aktivitelerin içinde var olmasına rağmen okulda yapılacak iş ve görevlerin daha sık olması, okullardaki erteleme davranışını günlük yaşamdaki ertelemeden ayırmaktadır diyerek akademik erteleme davranışının diğer erteleme türlerine göre daha sık karşılaştığımız bir erteleme türü olduğunu vurgulamıştır. Milgram, Batori ve Movrer'in (1993) yaptıkları araştırmada ise akademik erteleme ve günlük rutin işlerde erteleme yani genel erteleme davranışı arasında bir ilişki bulunamamıştır. Bu araştırma sonucundan hareketle akademik ertelemenin durumsal ertelemenin bir alt boyutu olduğunu ve akademik sahada ortaya çıkan bir davranış olduğunu söyleyebiliriz. Yine ertelemeye yönelik bilimsel araştırmalar incelendiğinde akademik erteleme alanına ilişkin araştırmaların diğer boyutlara nazaran daha fazla olduğu görülmektedir (Hill, Chabot ve Barral, 1978; Kachgal, Hansen ve Nutter, 2001; Schouwenberg, 1995; Solomon ve Rothblum, 1984).

Çakıcı (2003) akademik ertelemeyi yapılacak görevlerin normalden daha fazla zaman alması ve bu işlerin sürekli son ana bırakılması aynı zamanda da içinde kaygı durumunu barındırması şeklinde ifade etmiştir. Knaus (1998) ise akademik ertelemeyi, akademik görevlerin bilerek ve istemsizce başlangıç ve bitim aşamalarının geciktirilmesi şeklinde tanımlamıştır. Akademik erteleme davranışı bireylerin kendi performanslarını ön plana çıkarmada ve etkili başarı ve üretkenlik eğilimi gösterme aşamasında müşkül duruma düşmelerine sebep olmaktadır. Öyle ki Çakıcı (2003) da ülkemizde giderek önemli bir ölçüte ulaşan başarı ve üretkenlik değerlerinin öneminden bahsederek erteleme tuzağındaki bireylerin bu değerlerle ters düştüğünü belirtmiştir. Başarı ve üretkenlik karşısında bir engel teşkil eden akademik erteleme davranışı, akademik görevlerin bireylere daha az keyif verdiği için istemsizce tüm bu görevleri son ana bırakmalarına sebep olmaktadır. Ferrari ve Scher'in (2000) 37 üniversite öğrencisi ile yaptıkları çalışmada öğrencilerin keyif verici işleri daha az erteleme girişiminde bulunup, kaygı ve daha fazla çalışma durumu teşkil eden işleri ise daha fazla ertelediklerini bulmuşlardır. Buna ek olarak araştırmacılar öğrencilerin yeteneklerini sergileme hususunda daha rahat oldukları ortamlarda işlerini zamanında tamamlama eğilimlerinin fazla olduğunu belirtmektedir. McCown ve Johson (1991) da araştırmalarında ders çalışmayı erteleme eğilimi gösteren öğrencilerin ders çalışmak yerine daha keyif verici etkinlikleri tercih ettiklerini bulmuşlardır.

2.2. Zaman Kavramına İlişkin Genel Açıklamalar

Zaman kavramı o kadar geniş bir alana tesir etmiştir ki edebiyattan fiziğe, bilimden sanata, sanatçıdan halka her kesime her kalıba her türe konu olmuş elle tutulup gözle görülme de adından sıkça bahsettirmiş bir kavramdır. Örneğin; Wells (1895)'de şahane fantezi kitabı Zaman Makinesi'yle zaman içinde yolculuk fikrine dönük hayal gücünü ateşlemiştir. Ama kimse bunun fiilen nasıl yapılabileceğini tasarlayacak durumda değildi. Derken sadece on yıl sonra Einstein'ın teorileri zamanın farklı yerlerde farklı hızlarla aktığını ve tıpkı uzunluk, genişlik gibi uzayın bir boyutundan ibaret olduğunu gösterince, konu bir anda olanaksızmış gibi görünmekten çıktı. "Zaman mutlaktır ve gözlemcilere göre değişmez" diyen Newton'un aksine Einstein teorileri ile zaman kavramına farklı bir soluk getirmiş ve bunu bir düşünce deneyi tasarlayarak göstermiştir. O zamanı değil de ışık hızını evrensel bir sabit olarak kabul ederek klasik zaman kavramını değiştirmiştir. Hiç şüphesiz ki zaman kavramına yaklaşım genelde zamanda

yolculuk üzerine şekillenerek bir anlam ile bütünleştirilmeye çalışılmıştır. Edebiyat, bilim vb. tüm disiplinler aslında tanım noktasında hep zamanda yolculuk arzusu üzerine bir kaniya varmak adına fikir ileri sürmüşlerdir. Dün bile olsa geçmişe dönme, ya da gelecekte yolculuk şansının üzerine kim atlamaz ki? Hele tarihin derinliklerine bir Tardis (Time And Relative Dimension(s) In Space) yolculuğunun sunacağı müthiş fırsatlara kim karşı koyabilir? Ne yazık ki Doktor Who kadar şanslı değiliz, ne Tardis ne de zamanda yolculuk günümüz açısından değerlendirildiğinde mümkün görünmemektedir. Ama zaman üzerine yazılıp çizilen her belge, tanım çeşitleme ve fikrin ileride gerçek bir Tardis'in de var olabileceğine dair keskin görüşleri bulundurmaktadır.

Addington zamanın insanların sonsuzluk ölçüsü olduğunu ve zaman kavramının aslında insan düşüncesinden ortaya çıkıp var olduğunu söylemiştir. Einstein'ın düşünce deneyinden sonra bu savın geçerli olduğunu söyleyebiliriz. Addington da tıpkı Einstein gibi zamanı anlamak için uzayı anlamak uzay zaman arasında bağlantı kurmak gerektiğini vurgulamıştır. Zaman uzay sayesinde ölçülebilmekte ve bir nesnenin uzaydaki bir noktadan başka bir noktaya geçtiği aralık olarak ifade edilmektedir.

5.yüzyıla gidecek olursak bu sefer karşımıza Augustinus çıkmaktadır. Augustinus, zamanın fikir ve hareketlerin düzenlenişi bakımından en alışılmış, ama tanımlanması en zor kavram olduğunu vurgulamıştır.

Zaman kavramının kişiye özgülükten ziyade anonimleşen bir yanı da vardır. Öyle ki atasözlerimize bile konu olmuştur: “Vakit nakittir”, “Erken kalkan yol alır” gibi.

Günlük yaşamda ise zamanı nicel olarak kavrayabilmek için saniye, dakika, saat ve yıl ile ölçeriz. Bu kısa aralıklar (100 m'lik koşu için zaman gibi) veya uzun aralıklarla (2062'de Halley kuyruklu yıldızının bundan sonraki ziyareti gibi) olabilmektedir. SI de standart zamanın saniye (s) olmasına karşın, bilimsel çalışmalarda bütün birimler kullanılmaktadır. 1 saniyelik bir zaman aralığını tanımlamak zordur. Bir zamanlar bir günün uzunluğuna bağlı olmasına karşın, Dünya'nın dönme hızındaki küçük değişimlerden dolayı sabit olmadığı anlaşılmıştır. Daha sonra 1956'da saniye 1900 yılının 1/31 556 925 9747 olarak tanımlanmıştır. Atomik saatlerin keşfi sayesinde daha kesin bir

tanıma ulaşma imkânı sağlanmıştır. Saniye sezyum-133 olarak bilinen element atomları tarafından yayılan özel ışımının 9 192 631 770 çevrim süresidir.

Tüm bu edebi, felsefi, bilimsel düşünce ve görüşlerden sonra bireylerin de aslında zamana yükledikleri anlam ve tanımlamaların da farklılık göstermekte olduğunu söyleyebiliriz.

Allan (1997) kitabının ilk giriş cümlesi olarak, “zaman size ne ifade ediyor ?” sorusunu seçmiştir. Bir tesadüften öte olan bu soru, soyut bir kavram olan zamana her bireyin yüklediği anlamın da farklı olduğuna dikkat çekmek amacıyla sorulmuştur. Ve sözlerine, durup seyredecek vaktiniz olduğu için sizde benim 86’lık annem gibi giderek daha yavaş geçen günleri mi seyrediyorsunuz? diye devam ediyor. Hemen her kesim ve yaştan duyduğumuz kimi ifadeler de zaman hakkında bizi düşündürmeye sevk ediyor. Allan’ın annesi gibi gerçekten de bir yaştan sonra zaman daha mı yavaş akıyor? Ya da çoğu kişiden duyduğumuz üzere mutlu olduğumuzda kısa, üzücü bir olay yaşadığımızda uzun olarak nitelendirdiğimiz zaman kavramı olay ve kişilere bağlı olarak değişebiliyor mu? Lewis Carol’un “Beyaz Tavşanı” gibi size göre zaman uçup gidiyor mu? Tüm bu farklılık gösteren sorular aslında zamanın birden fazla çeşidinin olduğunun bir göstergesidir. Bu zaman çeşitleri literatürde dört boyutta ele alınarak incelenmiştir. Bunlar: gerçek zaman, psikolojik zaman, biyolojik zaman ve yönetsel zamandır.

1. Gerçek Zaman

Saatın gösterdiği, objektif, izlenebilir ve ölçülebilir zamandır. Örneğin; izlenebilen bazı fiziksel olaylar (dünyanın ve yıldızların hareketi, bir saatin çalışma prensibi) düzenli ve suni olarak tekrar eden bazı hareketler gerçek zaman kavramının kapsamındadır. Bir saatlik süre kişilere göre farklı tesir etse de, değişmez (Demirel ve Ramazanoğlu, 2005; Ünlü, Erdem ve Kaya, 1998).

2. Psikolojik Zaman

Yaşanılan, hissedilen duruma göre değişebilen zamandır. Saat kavramının bize gösterdiği gerçek zamanın aksine psikolojik zaman kişiden kişiye ya da durum ve olaylara göre farklılık göstermektedir. Örneğin; eğlenceli bir etkinlik ile uğraşırken zamanın

kısalığından yakınıdır; sıkıcı bir toplantı da ise zamanın uzun oluşuna hayıflanırız. Subjektif zaman kişiye, işe ve ortama göre şekillenebilen değişebilen zamandır. Genellikle bireyler için eğlenceli saatler çabuk, sıkıcı saatler yavaş geçmektedir (Demirel ve Ramazanoğlu, 2005; Ünlü, Erdem ve Kaya, 1998).

3. Biyolojik Zaman

Her insanda biyolojik saat vardır. Tıpkı vücut ısısı, tansiyon, kalp frekansı, hormon miktarı gibi. Biyolojik saatimiz vücudumuzu denetler ve gündüzleri aktif olmamıza, geceleri de uyumamıza yardımcı olur. Vücudun doğal bir ritmi vardır. Uzun bir yolculuğa çıkan kişiler bunu gayet iyi bilirler. Saatlerin kayması doğal vücut ritmini olumsuz etkiler. Ve bunun sonucunda da baş ağrısı, yorgunluk, ruh halinde dalgalanmalar ve dikkat eksikliği kendini gösterir. Vücudumuzun biyolojik saatini iyi kavramamız önemlidir. Örneğin; acıya duyarlılık sabah saatlerinde yüksektir. Gün ilerledikçe acıya duyarlılık azalır. Biyolojik ritimler aylara ya da mevsimlere göre de yayılabilir. Birçok hayvan yılın belli mevsimlerinde göç eder ve yalnızca yılın belirli zamanlarında çiftleşir. Biyolojik saat çok çeşitlilik gösterir. Kısacası gün 24 saattir ve biz 24 kez değişiriz (Barinaga, 1999; Caldwell, 1999). Zamanın olumsuz biyolojik etkilerinden korunmak için, vücut saatimizle, akıp giden zaman arasında denge oluşturulmalıdır (Sayan, 2005).

4. Yönetsel Zaman

Yönetsel zaman, birden çok insanı bir araya getirebilecek nitelikteki bir amaç belirlemesi ile bu amaca ulaşmak için yerine getirilen planlama, örgütleme, yürütme, koordinasyon, denetim ve yönetici eğitimi faaliyetlerinin gerektirdiği iş gören ve makine zamanı toplamı şeklinde tanımlanabilir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2001).

Gökmen, Açıkalın, Koyuncu ve Saydar (1985) zamanı;

- Temel gereksinimlerin giderilmesine ayrılan zaman (uyku, temizlik, giyinme, yemek pişirme ve yeme vb.)

- Çalışma ve buna bağlı etkinlikler ve görevler için ayrılan zaman (iş, yolculuk, ödev, öğrenim için geçen süre vb.)
- Rekreasyona ayrılan zaman (eğlence, spor, dinlenme)
- Diğer etkinliklere ayrılan zaman olarak sınıflandırmışlardır.

Zaman kavramı, üzerine yazılıp çizilen milyonlarca soru, tanımlama, çeşitleme ve düşünceyi içermektedir. Bu yüzden zamanı tek bir tanım ya da anlam ile ifade etmek zordur. Literatür incelendiğinde zaman kavramı ile ilgili çeşitli tanımlar görülmektedir. Bu tanımlamalara bakacak olursak:

Karasu (2015) zamanın öneminden bahsederek eşsiz, harcanıp giden, yerine konulamayan soyut bir kavram olarak ifade etmiştir.

“Zaman, insan yaşamında yerine göre uzun ya da kısa süreli, tekrarı imkânsız, başlangıcı ve sonu belli, saatle ölçülebilen bir bölümdür” (Güçlü, 2001).

“Zaman, bireyin deneyimleri ile öğrenilen bir kavramdır” (Eroğlu ve Bayrak, 1994).

Zaman paha biçilemez bir kaynak olup, yerine konulamayan, belirli etkinliklere harcandığında yeniden kullanılamayan, akışı yavaşlatılamayan ve herkes için eşit olan ve bütün süreçlerde yararlanılan en kıt ve tek kaynaktır (Akyüz, 2009; Dağlı, 2000).

Lakien’e göre zaman “temel kaynaktır ve hayatın ta kendisidir” zamanın yerinin başka bir şey ile doldurulması ya da giden zamanın geri getirilmesi mümkün değildir (Can, 1992).

Mackenzie ve Nickelson (2009) ise zamanı “hassas bir kaynak” olarak tanımlamıştır.

Zaman kavramı süre bakımından bir aksiyonu ifade eder, bir başka ifadeyle eylem yoksa zamanda yoktur (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2001). Yine Drucker’a göre, “zaman zor

bulunan bir kaynaktır ve onu yönetmeden hiçbir şeyi yönetmek söz konusu olamaz”. Modern toplumlarda zaman yönetiminin konusu, bireylerin kişisel hayatı ile üst kesimden alt kesim çalışanlarına kadar tüm yönetici ve tüm iş dünyasını kapsamaktadır (Şişman, 1999).

Aslında tüm bu tanımlamalar bize zamanın ne kadar önemli bir kaynak olduğunun göstergesidir. Önemi anlaşılamayan zamanın ne yazık ki etkili yönetimi de mümkün değildir (Turgut, 2002). Bu sebepten ötürü zamanı yönetmeden önce zamanın önemini algılayıp kavramamız gerekmektedir.

2.3. Zaman Yönetiminin Tanımı

Zaman yönetimi kavramı, bilimsel çalışmalarda F. W. Taylor tarafından işçilerin üretim seviyelerini artırmak amacıyla zaman kullanım etütleri bağlamında kullanılmıştır. Ancak 1970’li yıllardan sonra işçilerden ziyade yöneticilerin zamanı daha randımanlı kullanmalarının önemli olduğu kanısına varılmıştır (Güzel, 1999). Böylelikle 1970 senesinde ileri sürülen bu kavram 1980 senesi itibariyle yöneticiler tarafından kabul görmüştür (Gürbüz ve Aydın, 2012). Bu kavramın ana vatanı Danimarka’dır. İlk zamanlar günlük eylem listeleri ve liste hazırlama ile başlayan zaman yönetimi, daha sonra yoğun iş gücüne sahip yöneticilerin zamanlarını daha iyi denetlemelerine olanak sağlamak amacıyla bir eğitim şekline bürünüp dünya geneline yayılmıştır (Akatay, 2003; Alay ve Koçak, 2003). Yenihan ve Öner (2013) zaman yönetimini belirli bir zaman dilimindeki etkinlikleri yönetmek için kullanılacak en uygun kavram olarak nitelendirmişlerdir. Sekman (2002) ise kitabında zaman yönetimini; “zamanımızı, amaçlarımızı, sorumluluklarımızı, zevklerimizi ve sosyal yaşamımızın içerdiği etkinliklerimizi bir arada yürütebilecek bir biçimde planlanması anlamına gelmektedir” şeklinde tanımlamıştır.

“Zaman yönetimi, amaçlara ulaşma yolunda ihtiyaçların karşılanmasıyla birlikte zamanın farkına varılarak kontrol edilmesidir.” Zamanı yönetmek için yapılan kontrollü çabalar, kişilerin yaptıkları etkinliklerin sonuçlarına daha etkili ve verimli bir şekilde ulaşmalarına yardımcı olmaktadır (Gönen ve Özmete, 2004). Zaten başarılı bir zaman yönetimi demek, verilen görevi bir daha asla yapmak zorunda kalmamak demektir (Allan, 1997).

Etkili zaman yönetimi hemen hemen her bireyin yapmak isteyip de yapamadığı için yakındığı bir olgudur. Zaman yönetimi hususunda birden fazla soru, düşünce ve görüş yazılıp çizilmiştir. Popüler soru anketlerinin ilk sıralarını süsleyen şu sorular zaman yönetiminin farkındalığını irdeliyor aslında: Bu dünyada ne kadar ömrünüz kaldığını bilseniz ne yapardınız? Ömrünüzün ne kadarı planlı? Çoğu televizyon programlarında ve anketlerde karşımıza çıkan bu soruya hepimizin makul cevaplar verdiğini söyleyebiliriz. Bu sorunun evrimleşmiş başka bir versiyonu da kişilere genellikle şu şekilde yöneltiliyor: Bu dünyada ne kadar zamanınızın kaldığını bilmek ister misiniz? Geri kalan zamanınızı nasıl değerlendirirsiniz? Hemen hemen tüm sorular aslında zamanın önemi, yönetimi ve verimli kullanılması gerektiğinin önemini vurguluyor. Zamanın etkili kullanımını içinde barındıran, stresi azaltıp üretkenliği ön plana çıkaran faaliyetlere etki eden olguya “zaman yönetimi” denmektedir (Küçükaltan, Karalar ve Keskin, 2013).

2.3.1. Zaman Yönetiminin Önemi, Kapsamı ve Gereklilikleri

Zamanı verimli kullanmak, görev ve sorumluluklarımızı yerine getirmek istiyorsak zaman yönetiminin önemini kavramamız gerekir. Zaman diğer kaynakların aksine biriktirilemez depolanamaz üretilemez çoğaltılamaz tükenince yerine yenisi konulamaz. Zaman yönetiminde ana amaç, kişinin kendisini ve işlerini içinde bulunulan zaman sürecinde istenilen seviyede planlamasıdır, zaman yönetiminin herkes için önemli olduğu açık bir gerçektir (Erdem ve Kaya, 1998). Yine Uğur (2000) zaman yönetimini amaçlara ulaşma yolunda zamanı etkili kullanma çabası olarak tanımlamıştır. Allan (1997) “Bir şeyi belirtilen zamanda yapamamak onun yapılışını değersiz kılar” diyerek yapılan işten ziyade zaman yönetiminin önemine dikkat çekmiştir.

Zaman yönetiminin kapsam ve faaliyet alanına giren konular ise şunlardır:

- ✓ Kişilerin iş ve özel yaşamlarındaki amaç ve önceliklerini belirleme ve bu yolda karşılaştıkları gereksiz iş ve engellerden kurtulma,
- ✓ Kişisel düzeni en üst seviyeye çıkarma,

- ✓ Sürecin takip edilmesi ve analizi,
- ✓ İletişim aygıtlarının kullanımı,
- ✓ Etkili toplantı yönetimi,
- ✓ İş yönetim ve durumunu düzenleme,
- ✓ İş stresinin yönetimi,
- ✓ Yetki devri,
- ✓ Yöneticilerin zamanını yönetme,
- ✓ Karar verme, akış planlama, kontrol etme, planlı düşünme, problem çözme,

bilgi ve becerilerin kullanımını sağlayan yönetsel fonksiyonlardır (Akatay, 2003; Karaoğlan, 2006; Sayan, 2005).

Karaoğlan (2006) zaman yönetiminin başlıca gerekliliklerini; yetenek, başarma arzusu, bilgi, savaşma gücü, uygulamada rutinlik ve kararlılık konularında zihinsel açıdan hazırda olma, zamanı yönetme konusunda hevesli olma durumu olarak sıralamıştır.

2.3.2. Zaman Yönetiminin Amaçları

Amacını bildiğimiz bir eylem olgusunun önemini kavramamız daha kolay olacaktır. Zaman yönetimindeki amaç; akıp giden zamandan en verimli şekilde faydalanmak, alışkanlık ve tavırlarımızı bu amaç doğrultusunda şekillendirmek, erteleme ve hayır diyememe hastalığı karşısında dayanıklı bir tutum geliştirmek, bireylerin daha huzurlu ve stresten uzak olumlu ve pozitif bir hayat grafiği çizmelerine katkıda bulunmaktır (Allan, 1997; Kocabaş ve Erdem, 2003).

Zaman yönetiminin amaçlarını;

- ✓ Önceliklerin ve hedeflerin belirlenmesi, görevlerin analizi, yapılacak işler listesinin hazırlanması,
- ✓ Erteleme ve hayır diyememenin ortadan kaldırılması,
- ✓ Alışkanlık ve tavırlarımızda pozitif değişimin sağlanması,
- ✓ Kişilerin ya da yöneticilerin zamanlarını istenilen seviyede verimli kullanmaları şeklinde sıralayabiliriz (Allan, 1997).

2.3.3. Zaman Yönetiminin Faydaları

Henry Ford “Yapabilirim diye düşünüyorsanız da, yapamam diye düşünüyorsanız da haklısınız” der. Başka bir ifadeyle esas olan düşünme tavrınızdır. Bu noktada asıl olan gerçekliğin bireylerin düşünme tarzlarından kaynaklandığını söyleyebiliriz. Zaman yönetiminde asıl sorun zamanın yokluğu değil, elimizdeki zamanı nasıl kullandığımız sorusundadır. Düşünme tarzımızı değiştirip zamanın yokluğu yerine onun nasıl daha randımanlı kullanılabileceği konusunda yoğunlaşarak zamandan daha etkili faydalanmamız mümkün.

Elimizdeki zamanı yönetebilir, randımanlı ve etkili bir şekilde kullanabilirsek iş gücü ve memnuniyeti artar, daha az stressiz bir ortamda olmanın verdiği memnuniyet ile bozulan sağlık düzelir, motivasyonu yüksek daha mutlu bir takımla çalışma olanağı bulunabilir (Başak, Uzun ve Arslan, 2008; Küçükaltan ve diğ., 2013). Literatür incelendiğinde zaman yönetiminde denetimi sağlayabilen, zaman yönetimi stratejilerini etkili bir biçimde kullanabilen yöneticilerin, zamanlarını randımanlı kullanarak hem tükenmişlik düzeylerinin azaldığı hem de bu verimli kullanımın etkili bir liderlik duruşu sergilemelerinde fayda sağladığı görülmektedir. Zaman yönetiminden etkili bir şekilde faydalanmak için; önceliklerin tespit edilmesi, yetki aktarımı, hayır diyebilme, ajanda kullanımı ve planların yapılıp uygulanması gerekmektedir (Akbaba, 2011). Etkili zaman yönetimi verimlilik ve psikolojik olmak üzere iki pozitif sonuca sebep olmaktadır. Örneğin; zamanını iyi kullanan bireyler kendilerini daha iyi gösterir, performansları üst seviyeye çıkar ve randımanları artar. Bu kişiye ve topluma fayda sağlar. Yine bir başka örnekle açıklayacak olursak Hall ve Hirsch (1982) göreve ayrılan sürenin, görevden

tatmin olma ile ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Hall ve Hirsch, yüksek verimli zaman yönetiminin üstün performans ve iş doyumu seviyesindeki artış ile ilişkili olduğu sonucuna varmışlardır.

2.3.4. Zaman Yönetimi Süreci

Lakein zaman yönetimini, öncelikle kişilerin ihtiyaç ve arzularını belirleyip daha sonra bunları önem derecesine göre sıralamaları olarak tanımlamıştır (Akt: Macan, Shahani, Dipboye ve Philip, 1990). İhtiyaç ve arzular belirlendikten sonra bunları gerçekleştirmek için amaçlar belirlenmeli ve görevler sıralanmalıdır. Tüm bu süreç ihtiyaç ve arzuları başarmak için gereklidir. Daha sonra uygun zaman ve kaynaklar plan ve program çerçevesinde listelenmelidir. Süreç olarak zaman yönetimine bakacak olursak,

- ✓ Zaman denetimi yapma,
- ✓ Zaman tuzaklarını belirleme,
- ✓ Kendini Tanıma,
- ✓ Öncelikleri belirleme,
- ✓ Belirlenen hedefleri uygulama aşamasına taşıma,
- ✓ Günlük plan, program ve listeler hazırlama,
- ✓ Zaman yönetim tekniklerini geliştirme,
- ✓ Süreci analiz etme ve yeniden izleme olmak üzere sekiz bölümde incelemek mümkündür (Akatay ve Yelkikalan, 2008; Allan, 1997; Demir, 2016; Karaoğlan, 2006; Sayan, 2005; Uyanıker, 2004).

2.3.4.1. Zaman Denetimi Yapma

Zamanınızı gerçekten nasıl kullandığınızı ortaya çıkarmak için, bir zaman denetimi yapmanız gerekir. Zaman denetimi basitçe, zamanı nasıl geçirdiğiniz ile ilgili çok ayrıntılı bir günlüktür. Zamanınızdan azami derecede faydalanmak istiyorsanız mutlaka bir zaman denetimi yapmak zorundasınız. Çünkü geçen her yirmi dört saatte gerçekte neler olduğunu anlamanın tek yolu zaman denetimidir. Zaman denetimi yapmak, çalışma gününde aksi ve düzgün giden şeyler üzerinde konuşma fırsatıdır (Allan, 1997).

Yine Allan (1997) kitabında zamanı tüketen 7 aktivite belirlemiştir.

1. Uyku: Toplantılarda beynin durması dâhil
2. Kişisel: Dedikodu, lavaboya gitme, öğlen yemeği dâhil
3. İş Seyahati: İşin gereği olarak yapılan seyahatin yanı sıra, işten eve, evden işe yapılan seyahat dâhil
4. Ev Sorumlulukları: Bahçe işi, alış-veriş, ev işi, vs.
5. İş: Yapmakta olduğunuz iş
6. Kişisel Gelişim: Okuma, bilgi tazeleme, formunu koruma, bir müzik aleti ya da bir yabancı dil öğrenme, vs
7. Boş Vakit: TV seyretme, golf oynama, dışarıda dolaşma, toplumsal etkinlikler, vs.

Tüm bu zamanı tüketen aktivitelere karşı zaman denetlemesi yapmak zamandan mümkün mertebe yararlanmamızı sağlayacaktır.

Saat	Aktivite
11.00	_____
11.15	_____
11.30	_____
11.45	_____
12.00	_____ vs

Şekil 2.1. Detaylı zaman analizi- bir örnek gün (Allan, 1997)

Tipik bir gününüzü alarak, detaylı bir şekilde inceleyin. Şekilden faydalanarak çeyrek saatlik aralarla ne yaptığınızı tanımlayın. Böylelikle zamanınızı ne yaptığınızı ortaya çıkarın.

Zamanın nereye ve nasıl harcandığını belirlemek zaman yönetimi sürecinin ilk aşamasıdır (Karaoğlan, 2006; Sayan, 2005; Uyaniker, 2004). Zamanımızı verimli kullanmak ve boşa gitmesine mani olmak istiyorsak zaman yönetimi sürecinin ilk aşaması olan zaman denetimini yapmalı ve günlük yaşamımızda uygulamaya koymalıyız.

2.3.4.2. Zaman Tuzaklarını Belirleme

Allan (1997) kitabında “En iyi zamanınızı planlamıyorsanız, kendinizi kandırıyorsunuzdur” demiştir. Haklı sayılabilecek bir sav olan bu cümleden hareketle kendimizi kandırmadan en iyi zamanımızı planlamamız gerekmektedir. Planlama yaparken de en iyi zamanımızın karşısına çıkabilecek zaman tuzaklarını belirlemeli ona göre önlem almalıyız. Zaman tuzaklarını belirlemede detaylı zaman denetimi analizinden faydalanmak mümkündür.

2.3.4.3. Kendini Tanıma

Bireyin kendini değerlendirmesi; güçlü ve zayıf yönlerini, alışkanlıklarını, kişisel özelliklerini değerlendirmekle mümkün olacaktır. Kişi kendi potansiyelinin farkına varıp zaman tuzaklarına neden olan davranışları belirleyerek mevcut zaman üzerinde kontrolü eline alabilir (Karaoğlan, 2006; Kılıç, 2015). Kişisel bir süreç olan zaman yönetimi kişinin çalışma stili ve ortam koşullarına uygun olmalıdır. Alışkanlıkların değiştirilmesi kararlılık gerektirir (Haynes, 1999).

2.3.4.4.Öncelikleri Belirleme

Etkili zaman yönetimi, yapılacak işlerin sıralanıp önemli işlerin öncelikli olarak belirlenmesini gerektirir. Allan (1997) başarılı bir öncelik belirlemenin kurallarını şu şekilde aktarmıştır:

1. Öncelikleri belirlemek için bir görev tanımı oluşturun.
2. Acil demek, belirtilen zamana kadar bir işi yapamamak onu yapmayı değersiz kılar demektir.
3. Kendinize göre aciliyet durumları belirleyin.
4. Daima işlerinizi şu altı aşamaya ayırarak başlayın:
 - Acil ama önemsiz
 - Acil değil ve önemsiz
 - Acil destek görevleri
 - Acil gelişmeli görevler
 - Acil olmayan destek görevleri
 - Acil olmayan gelişmeli görevler
5. Hayatınızın kontrolünü elinizde tutun: Ondan ne istediğinizi bilin ve bu bilgiyi öncelik belirlemede kullanın.
6. Belirledikten sonra önceliklerinize sadık kalın, onları ancak ilave bilgi sahibi olduğunuzda değiştirin.

2.3.4.5. Belirlenen Hedefleri Uygulama Aşamasına Taşıma

Faaliyetlerin kesinleştirildikten sonra bu faaliyetlere yön verilme aşamasında gerekli çabanın sergilendiği ve planlandığı aşamadır. Etkinlikleri sıralama, kaynakları ve süreyi belirleme olmak üzere toplam üç aşamadan oluşmaktadır.

Etkinlikleri Sıralama: Belirlenen öncelikli hedeflerin listelenip sıralandığı aşamadır.

Kaynakları Belirleme: Gerçekleştirilecek etkinlikler için tüm kaynakların belirlendiği aşamadır.

Süreyi Belirleme: Ulaşılabilecek hedefler ve etkinlikler için gereken sürelerin ayrı ayrı hesaplanıp belirlendiği aşamadır. Böylece planlama aşamasına zemin hazırlayacak, hedeflere ulaşmada etken olacak “temel faaliyet planları” oluşturulmuş olur (Karaoğlan, 2006; Sayan, 2005).

2.3.4.6. Günlük Tutma, Plan, Program ve Listeler Hazırlama

Kendi hayatının kontrolünü eline alma fikri yüzyıllardır insanoğlunun içindeki ana hedeflerinden birisidir. Aslında yaptığımız hayat koşusu sadece akıp giden zaman içinde kontrolü ele almak adına yapılan zorunlu eylemden öte bir şey değildir. Son beş yıl ya da on yıl içinde ne yapmak istiyorsunuz? Hedefleriniz neler? Tarzında tipik geleceğe yönelik kontrol mekanizmasının çalışmasını sağlayan sorularla sık sık karşılaşırız. Çoğumuza bu şeylerin listesini yazmak çok zor gelir.

İşin püf noktası şu: büyük düşünün ama iyi analiz edin (Allan, 1997). Hayatın kontrolünü ele almak yolunda büyük düşünmeli ama bir yandan da tüm bu düşünceleri iyi bir zihin süzgecinden de geçirmeliyiz. Allan (1997) takım üyeleri açısından kendi hayatlarının kontrolünü ele almak, kısmen kendi günlüklerinin kontrolünü ele almaktır der ve kişisel günlük tutma kurallarını beş maddede listeler. Bunlar;

1. Daima tek bir günlük tutun.
2. Asla ihtiyaçtan fazla günlük sayfasını yanınızda bulundurmayın. Ocak bittiğinde onu yırtıp atın. Tarih kaydetmiyorsanız Eylül’ü eklemeyin. Aslında yapabiliyorsanız günlüğünüzü hiç taşımayın. Bilgisayarınızda kalsın ki tüm takım ulaşabilsin.
3. Net olarak yazabileceğiniz kadar büyük bir günlüğünüz olsun. Bana göre en uygunu A4 sayfasıdır. Günlüğünüz bilgisayarınızda ise her gün, her seferinde kolaylıkla okuyabileceğinizden emin olun.

4. Gereksiz haritalarla ve bilgilerle ağızına kadar dolu şu şaşaalı gnlklere kibarca bir “teşekkrler, ben almayayım” deyin ve sonra da atın bir kenara. Bunların yerine ihtiyacınıza gre hazırlanmış birkaç A4 kâğıdını çoğaltın.
5. Gnlgnz, işinizi yapmanız için zamanı işaretlemede kullanın.



08.00.....	GÖREVLER
08.30.....	
09.00.....	
09.30.....	
10.00.....	
10.30.....	
11.00.....	
11.30.....	
12.00.....	
12.30.....	
13.00.....	
13.30.....	
14.00.....	KİME YAZILACAK/ KİMİNLE KONUŞULACAK
14.30.....	
15.00.....	
15.30.....	
16.00.....	
16.30.....	
17.00.....	UNUTMA
17.30.....	
18.00.....	
18.30.....	
19.00.....	
19.30.....	
20.00.....	

Şekil 2.2. Günlük- Bir Gün Örneği (Allan, 1997)

NİSAN

Pts	Salı	Çarş.	Perş.	Cuma	C.tesi	Pazar
		1	2	3	4	5
6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28	29	30			

Şekil 2.3. Günlük – Bir Ay Örneği (Allan, 1997)

Allan (1997) bir ay ve bir gün bağlamında ele aldığı günlük tutma sistemini başkalarına zaman ayırmak yerine kendimize zaman ayırmak için kullanmamız gerektiğini savunuyor. Ve kişilerin kendilerini hangi tip kişilik olduklarını belirlemelerinin, günlük tutma sistemini ona göre düzenlemelerinin daha faydalı olacağını söylüyor. Sabahları iyi çalışan bir tarla kuşu mu yoksa öğle yemeğinden önce kendine gelemeyen bir gece kuşu mu? Sorusunu yönelterek bireylerin kendilerini tanıyarak günlük sistemlerini ona göre düzenlemeleri gerektiğini belirtiyor.

2.3.4.7. Zaman Yönetim Tekniklerini Geliştirme

Hepimiz günü bitirip de hiçbir şey yapmadığımız hissine kapılmanın ne olduğunu biliriz. Saatler görünüşe göre nafile çalışmayla geçmiştir. Hâlbuki oradaydık ve adeta nefes alacak vaktimiz yoktu. Hiç kimsenin bu hastalığa karşı bağışıklığı yok, neyse ki tedavisi var (Allan, 1997). Bu hastalığa karşı bağışıklığımız olmasa da direnme yolunda atılacak en etkili adımın zaman yönetim tekniklerini geliştirme olduğunu söyleyebiliriz. Etkili bir zaman yönetiminin sağlanması, zaman karşısında engel teşkil eden zaman tuzaklarının tespiti ve bu tuzaklardan kurtulma ile mümkündür. Bu kapsamda zaman tuzaklarını engelleyici tedbirler alma ve etkili zaman yönetimi için zaman yönetimi tekniklerini geliştirme etkin zaman yönetimini sağlayacaktır (Turgut, 2002).

2.3.4.8. Süreci Analiz Etme ve Yeniden İzleme

Sürecin bizzat içinde var olan birey bu süreçte büyük oynamalı, riskler almalı fakat tüm bu süreci iyi değerlendirip analiz etmelidir. Allan (1997) büyük düşünün ama iyi analiz edin derken aslında hedeflerinizi zamanın şartlarının dışına taşımaktan çekinmeyin fakat tüm süreci iyi değerlendirip yeniden izleyerek analiz edin demek istemiştir. Bölüm 2.3.4.1 de belirtilen “Zaman Denetimi Yapma” başlığı altında zamanımızı tüketen 7 aktiviteye dikkat çekilmişti. Genel süre analizini temsil eden 7 aktivite de yine süreç içerisinde iyi analiz edilmeli ve yeniden izlemeye tabi tutulmalıdır. Bu bölümde de kısaca iş zamanı analizine değinilecektir. Allan (1997) iş zamanı analizini birçok farklı açıdan ele alarak irdelemiştir. Bunlar:

- ✓ Gelişmeli Görevler: İleri götürür.
- ✓ Destek Görevleri: Durumu muhafaza eder.
- ✓ Tepkici Görevler: Başkalarına ve kendinizin oluşturmadığı durumlara tepkiler
- ✓ Yıkıcı Görevler: Sizi bir yere götürmeyen işler
- ✓ Yapıcı Görevler: Sonuç üretenler
- ✓ Telaşlı Görevler: Düşünmeden yapılanlar
- ✓ Düşünce İsteyen Görevler: Düşünceyle yapılanlar
- ✓ Gerçek Görevler: Yapılmayı gerçekten gerektiren görevler
- ✓ Hobi Görevler: Yapmak istediğimiz için ya da başka şeyleri yapmayı ertelemek istediğimiz için yaptığımız şeyler
- ✓ Takım Görevleri: Takım işi
- ✓ Tek Kişilik Görevler: Kendi başınıza yaptığınız işler

- ✓ Acil görevler: Belli bir zamana kadar yapılamamaları, yapılma değerlerini tamamen yok eder.
- ✓ Önemli Görevler: Organizasyonun önem verdiği ve onu ileri götüren işler.
- ✓ Alışkanlık Görevleri: Hep yapıldığı için yaptığımız görevler.
- ✓ Bir görevi öğretme işi: Verdiğiniz görevleri halletmesi için birini eğitme

Bu görevleri yapış tarzınız şunlardan biri olabilir:

- ✓ Yalnız yaparsınız: Kendim daha çabuk yaparım.
- ✓ Başınızdaki savarsınız: Yükünü at rahat yaşa.
- ✓ Havale edersiniz: Görevin sahipliğini başkasına aktarırsınız.
- ✓ Yetkilendirirsiniz: Başka birine, görevi halletmesi imkânını verirsiniz.
- ✓ Paylaşırsınız: Organizasyonun yararına beraber çalışırsınız.

İlerleyici, yapıcı, düşünme isteyen, gerçek ve önemli görevler zaman kullanımını azamiye çıkarmaya yardım edecekleri için daima yapıcı görevlerdir. Tepkici, yıkıcı, telaşlı, hobi ve alışkanlık görevleri de zaman kullanımını asgariye indirecekleri ve ayrıca diğer görevlerin de halledilmesinde engel teşkil edecekleri için daima yıkıcı görevlerdir.

Görevleri kategorilere ayırıp analiz etmek hem süreci izleme hem de etkili zaman denetimi analizi yapma adına fayda sağlayacaktır.

Örneğin; İki günlük okunmamış mektuplar – acil, önemli olabilir ya da gelecek yılın yarım kalmış bilançoları – acil, destek şeklinde yapılan kategorileştirme sürecin analizi ve yeniden izleme aşamasında kişilere kolaylık sağlamaktadır.

Yapıcı ve yıkıcı görevlerin ayırımına varıp süreci analiz etmek ve yeniden izlemeye tabi tutmak etkili zaman yönetimi yolunda atılacak sağlam adımlardan biridir.

2.4. Zaman Tuzakları ve Etkin Zaman Yönetiminin Unsurları

MacKenzie (1989) zamanın randımanlı kullanımına engel teşkil eden etmenleri zaman tuzakları olarak isimlendirirken Scoot (1997) ise yine zamanın etkin kullanımını önleyen etmenleri zamanı çarçur eden şeyler olarak tanımlamıştır. İki tanımdan da hareketle zamanımızın verimli kullanımı yolunda karşımıza problem olarak çıkan ve zamanımızı etkili bir biçimde kullanmamıza engel teşkil eden tüm faaliyetleri zaman tuzakları olarak tanımlayabiliriz.

MacKenzie (1989) zaman kaybına neden olan tuzaklar karşısındaki çoğu problemin evrensel olmasına rağmen genellikle neden ve çözüm aşamasında bu problemlerin kişisele indirgenmediğini belirtmiştir. Zaman harcattırıcılar iki kaynaktan beslenerek gelmektedir. Bunlardan ilki kişisel ikincisi çevreden kaynaklı zaman harcattırıcılardır (Coutts, 2004).

Zaman tuzaklarını belirten temel sebepler MacKenzie Kılavuzunda aşağıdaki gibi sıralanmıştır:

Tuzaklar	Muhtemel Nedenleri
1. Plansızlık	✓ Yarar görmeme ✓ Plan yapmadan da başarı sağlanabileceği fikri
2. İşleri önceliklere göre saptamak	✓ Hedeflerin yokluğu
3. Faaliyete kendini gereğinden fazla adanmak	✓ Geniş ilgi alanı ✓ Hedeflerde karışıklık ✓ Önceliklerin belirlenmemesi
4. Acelecilik	✓ Ayrıntılarda sabırsız olmak ✓ Gelecek adına plan yapmama ✓ Kısa zamanda iş başarmaya çalışma
5. Sıradan ve gereksiz işler	✓ Yetki vermemek ✓ Öncelikleri belirleyememe
6. Ziyaretçiler	✓ Sosyal ilişkilerden zevk almak ✓ Hayır diyememek
7. Telefon	✓ Özdenetim yokluğu
8. Kararsızlık	✓ Bir hatanın sonuçlarından korkmak ✓ Kendine ve olaylara karşı güvensizlik

Şekil 2.4. MacKenzie Kılavuzu (Zaman Kaybettiren Nedenler) (Mackenzie, 1989)

Makenzie'nin (1989), zaman tuzakları ve muhtemel nedenleri listesinin dışında zamanın verimli kullanımı karşısında engel teşkil eden başka nedenler de bulunmaktadır. Bu araştırmanın da konusu olan erteleme davranışı, zamanın etkili kullanımı karşısında zaman harcattırıcı olarak nitelendirebileceğimiz bir davranıştır. Edward Young “erteleme zaman hırsızdır” diyerek ertelemenin zaman karşısındaki en büyük engellerden biri olduğuna dikkat çekmiştir. Erteleme, Edward Young'ın da dediği gibi, zamandan çalar, hedeflere ulaşma yolunda bireyleri alıkoyar; strese, bozulan ilişkiye ve en son da saygınlığın kaybedilmesine yol açar (Scoot, 1997). Bu nedenle zaman hırsız olan erteleme tuzağına düşmek zamanın randımanlı kullanımı yolunda büyük engel teşkil etmektedir.

2.5. Stres Kavramına İlişkin Genel Açıklamalar

Stres hayatımızın her alanına tesir etmiş bir olgudur. Kim olursanız olun ister genç ister yaşlı, strese sebep olan olaylarla her zaman karşılaşmanız muhtemeldir. Strese neden olan olgu trafik sıkışıklığı veya çok sevdiğiniz bir yakınınızın ölümü olabilir. Stresle başa çıkmada gelişmenin ilk adımı, onun farkına varmaktır (Rowshan, 1998).

Ivancevich ve Matteson (1990)'a göre stres ifadesi güç olan duygusal bir durumdur. Stres sözcüğü etimolojik olarak incelendiğinde Latince “estricia” ve eski Fransızcada ki “esterce” kelimesinden türetildiği görülür. Türkçe de ise bu kavram “zorlanma”, “gerilme”, “baskı” gibi anlamsal ifadelerle karşılanmaya çalışılmıştır. Dilimizde zorlanma kelimesi yaygın olarak kullanılmazken iletişim yönünden stres sözcüğü daha tercih edilir konumdadır.

Stres sözcüğü 17. yüzyılda felaket, bela, musibet, keder, dert, elem anlamında kullanılırken 18. ve 19. yıllarda bu kavramın anlamı değişerek baskı, zor gibi manaya gelen objelere, kişi, organa ve ruhsal yapıya yönelik olarak kullanılmıştır (Torun, 1997). Sanılanın aksine stres kavramı sadece psikoloji alanında kullanılan bir kavram değildir. Öyle ki stres kavramını 17. yy da ilk kullanan kişi Robert Hook' tur. Robert Hook stresi elastiki nesne ve bu nesneye uygulanan dış güç arasındaki ilişki olarak açıklamıştır. 18. yy da ise Thomas Young stresi formülize ederek maddenin kendi içinde var olan güç veya direnç olarak tanımlamıştır. Çince de ise stres sözcüğü tehlike ve fırsat sözcüklerinin

bileşiminden meydana gelmektedir. Stres bu iki kavramı paylaşmaktadır (Rowshan, 1998).

Walter Cannon ve stres kavramı konusunda alanının otoritesi sayılan Hans Selye ise stresi bireyi etkileyen çevresel uyarıcı olarak görmüşlerdir. 1936 senesinde Hans Selye stresi “vücut üzerindeki herhangi bir isteğin zihinsel ya da bedensel etkili spesifik olmayan sonucudur” şeklinde tanımlamıştır (Kahn ve Byosiere, 1995). Tüm bu tanımlama ve yaklaşımın sonunda Selye iki kavram öne sürmüştür: “stres” ve “stresör”. Bireyde tepki oluşturan uyarıcıları “stresör”, bu stresörlere verilen tepkiyi de ‘stres’ olarak tanımlamıştır (Erdoğan, 1999).

Selye’den sonra günümüze değin stres kavramı üzerinde yazılıp çizilmiş ve birden fazla tanımlama yapılmıştır. Tanımlar incelendiğinde stresin yalnız etki ya da tepki boyutu ile karşılaşılabileceği gibi yaygın olarak etki-tepki esaslı tanımlamaların da yapıldığı görülmektedir. Ivancevich, Donnelly ve Gibson (1983) stresi ‘bireyler üzerinde rahatsızlık ya da acıya sebep olan bir etki’ olarak tanımlamışlardır. Ivancevich ve arkadaşları stresi yalnızca etki boyutu çerçevesinde ele almışlardır. Davis (1982) ise “bireyin duygu, düşünce sürecinde ya da çevresel koşullarında, çevresi ile başa çıkabilme gücünü tehdit eden bir gerilim durumu” şeklinde tanımlayarak stresi tepki çerçevesinde tanımlamıştır. Doğru bir tanımlama yapılması açısından stres kavramı sadece etki ya da sadece tepki boyutu ile ele alınmamalı, etki-tepki ilişkisi bünyesinde açıklanmalıdır. Bu bağlamda stres “nereden geldiği önemli olmayan çevresel bir talebe, vücudun gösterdiği reaksiyondur” (Organ ve Hammer, 1982) biçiminde tanımlanmaktadır.

Robbin (1996) ise stresi “bireylerin karşılaştıkları fırsat, sınırlama veya istemlerin belirsiz ve önemli olan dinamik koşullarının sonucu” olarak tanımlamıştır. Değişik bir bakış açısına sahip bu tanım ile yapılan diğer tanımların aksine stresin olumlu koşullarda da ortaya çıkabileceği belirtilmiştir. Stresin daima zarar veren, kötü, kaçınılması gereken bir durum olmadığı da vurgulanmaktadır. Stresin olumlu yönü de mevcuttur. Pozitif duygular yaşatan, yapıcı bir strestir. Başarılı olunan bir iş sonunda tebrik edilme veya iyi bir anlaşmanın sonunda yaşanan hisler gibi (Helligel ve Slocum, 1989).

Esasen insan iradesini yansıtan “stres” vücudun canlılığına bir işarettir. Hayat, faaliyet ve canlılık varsa stres de mutlaka vardır ve hissedilecektir. Birkök (2000) böyle bir durumda stresin bir oran olarak ölçümlendirilmesi gerektiğini ve çok az ya da çok fazla olmasının olumsuz özellik olarak ortaya çıktığını söylemiştir. Ve çok az ya da çok fazla stresin negatif özelliklerini şu şekilde aktarmıştır:

“Çok az stres çabanın ve güdünün olmamasını ifade eder. Çok az bir stres seviyesinde insan, sabah yataktan kalkması için bile herhangi bir sebep bulamaz. Böyle bir durumda hayattaki hiçbir şey mücadele etmeye değmemektedir. Çok fazla miktardaki stres ise aşırı bir çabayı ve az bir tatminin olduğunu göstermektedir. Çok fazla ve çok az gerilmelerin ortasındaki bir stres seviyesi ise sağlığın, motivasyonun ve hareketin dengeli olduğunu ifade etmektedir.”

Literatürden de anlaşılacağı üzere durumlara, olaylara ve insanlara karşı doğal bir reaksiyon olan stres, aslında sadece olumsuz bir karakter özelliği göstermemektedir. Çincede stres sözcüğünün tehlike ve fırsat sözcüklerinin bileşiminden meydana gelmesini ve stresin bu iki kavramı paylaşmasını (Rowshan, 1998) aslında bu açıdan yaklaşarak değerlendirebiliriz. Yapıcı olarak kullanıldığında “fırsat”, yapıcı kullanılmadığında “tehlike” unsuru oluşturması Birkök’ün (2000) vurguladığı gibi stresin bir oran olarak ölçümlendirilmesi gerektiği sonucunu ortaya koymaktadır. Bu durumda çok az ve çok fazla stresi yıkıcı unsurlar oldukları için “tehlike”, bu ikisinin ortasındaki stres seviyesini ise “fırsat” olarak nitelendirebiliriz.

Göreceli bir ruh halini tasvir etmesi sebebiyle tanımı konusunda bir takım güçlükler yaşansa da stres yaş, sosyal statü, cinsiyet ve meslek farkı olmaksızın, zaman yokluğundan performans ve verim düşüklüğünden şikâyetçi olan herkesi etkileyen önemli bir olgudur. Herkesi etkileyen bu önemli olgu yapılan araştırmalara göre, her bireyin stres tanımının farklı olduğunu buna ek olarak stresin nedenleri, belirtileri ve olumlu stres düzeylerinin kişiden kişiye farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır (Tutar, 2000). Hemen her kesimden insanı etkilemesi sebebiyle stres üzerinde durulması gereken önemli bir kavramdır.

Tüm bu tanım ve yaklaşımlardan hareketle stres üzerinde genel bir çerçeve çizecek olursak;

- ✓ Stres, etki tepki prensibine dayalı çift yönlü bir olgudur. Bireyi etkileyen çevresel uyarıcılar ve bireyin organizmasının bu uyarıcılara karşı verdiği tepkilerin toplamıdır. Sadece etki ya da sadece tepki yönlü olabileceği gibi daha yaygın gözlenen etki-tepki yönlü tanımlamalarına da rastlamak mümkündür.
- ✓ Stres kavramı organizmada meydana gelen olumsuz değişiklikleri anlattığı gibi (Çelik ve Fettahlıoğlu, 1999) olumlu değişiklikleri de barındırabilir. Başarılı olunan bir iş sonunda tebrik edilme veya iyi bir anlaşmanın sonunda yaşanan hisler (Helligel ve Slocum, 1989) olarak söyleyebiliriz.
- ✓ Stres hemen her kesimden insanı etkileyen önemli bir olgudur.

2.6. Stresin Belirtileri ve Strese Karşı Gösterilen Tepkiler

2.6.1. Stresin Belirtileri

Selye, stresör olarak nitelendirdiği stres belirtilerinin fiziksel, psikolojik ya da sosyal yönlü olabileceğini vurgulamış ve bu stresörler karşısında vücudun denge mekanizmasının bozulmasına, fiziksel, psikolojik ya da biyokimyasal açıdan verdiği tepkileri “stres” olarak tanımlamıştır (Baltaş ve Baltaş, 2002). Rowshan (1998) ise kitabında stres belirtilerini ruhsal, sosyal, duygusal, zihinsel ve fiziksel olmak üzere beş başlık altında incelemiştir. Ve tüm bu beş kategorinin birbirini etkileyerek çoğu kez kişiyi kısır döngüye soktuğunu vurgulamıştır. Strese neden olan etkenler çok yakın ve insanı öfkeden çıldırtacak derecede birbiri ile bağlantılıdır. Rowshan’ın (1998) beş başlıkta incelediği stres belirtileri şekildeki gibidir.

Ruhsal stres belirtileri	Sosyal stres belirtileri	Duygusal stres belirtileri	Zihinsel stres belirtileri	Fiziksel stres belirtileri
İçinde bir boşluk hissetme	Diğer insanlardan soyutlanmak	Duyguların sık sık değişmesi	Düşüncelerin zihne hücum etmesi	Kan basıncının artması Kalp çarpıntısı Kabızlık
Kin tutma	Yalnızlık	Kızgınlık Depresyon	Sık sık hafıza kaybı	Titreme Kulak çınlaması
Hayatın anlamının yitirilmesi	İnsanlarla iletişim kuramamak	Üzüntü Soğukluk Ümitsizlik	Can sıkıntısı Karamsarlık	Sırt ağrısı Göğüs ağrısı Kas spazmı
Suçluluk duygusu	Ben merkezli olma	Sık sık kâbus görme	İntihar etme düşüncesi	Kas gerilmesi Deri hastalığı Ani kilo değişmesi
Yönünüzün kaybolması	Tolerans gösterememek	Sinirsel gülme krizleri	Karar vermede güçlük çekilmesi	Kronik yorgunluk Uykusuzluk
Diğer bireylere düşmanlık duyma	İnsanlara sıkıntı vermek ...	Hastalık kuruntusu ...	Korkular ...	Baş ağrıları ...

Şekil 2.5. Stres Belirtileri (Rowshan, 1998)

Rowshan (1998) gelişmenin ilk adımı olarak stres belirtilerinin bilincinde olmamız gerektiğini savunmuştur. Ancak bu şekilde stresi kontrol altında tutarak büyümesini engeller ve kronik hale gelmesini önleyebiliriz. Tabloda beş başlık altında toplanan stres belirtileri hemen hemen her kesimden, yaştan ve seviyeden bireylerin karşı karşıya kaldıkları belirtilerdir. Örneğin; sevdiğimiz bir yakınımızı kaybettiğimiz zaman hayatın anlamını yitirdiğini söyleriz ya da gerçekleşmesi mümkün olmayan hedefler

belirleyip en sonunda depresyon, üzüntü, korku, uykusuzluk, baş ağrısı gibi çoğu stres belirtilerini gösterebiliriz.

Stresin, migren, uykusuzluk, ülser ve yüksek tansiyona sebep olması veya artırmasının yanı sıra vücuttaki bağışıklık sistemini bozduğu da bilinen bir gerçektir. Bu durum ise soğuk algınlığına, çeşitli enfeksiyonlara ve bazı kanser türlerine karşı mücadeleyi engellemektedir (Birkök, 2000).

Bu noktada önemli olan husus aslında tüm bu stres belirtilerine karşı gösterdiğimiz tepkilerdir. Sevdiğimiz bir insanın ölümü, başarısızlık ya da zulüm ve işkenceye maruz kalma gibi durumlarda zihinsel ve bedensel olarak nasıl tepki verdiğimiz, bizim tepki vermeme neden olan stresi nasıl yönettiğimiz stresle başa çıkma yolunda atılan ilk adımlardır.

2.6.2. Strese Karşı Gösterilen Tepkiler

Stres üreten olay ve durumlar aslında tüm bireyleri bir tepkiye, mücadeleye davet eder. Geçmişte, günümüzde ve hatta gelecekte de bu durumun değişmeyeceği muhtemeldir. Birçok insanın sıkıntı anlarında stres karşısında cesur ve oldukça yaratıcı tutum sergiledikleri çok sayıda örnek vardır. Şevket Süreyya Aydemir'in Tek Adam kitabında aktardığı ünlü Kemal Yeri bir komutanın stresle nasıl başa çıktığını, stres karşısında gösterdiği yapıcı tepkisini, yönetici ve lider kişiliğini gözler önüne sermektedir. Ulu Önder hatıratında "bir mantıki muhakeme veya sevki tabii" olarak adlandırdığı o anı şöyle aktarıyor:

- Düşmandan kaçılmaz!
- Cephamız yok...
- Süngünüz var ya...
- Düşününüz, işte bu bir andı...

Mustafa Kemal bu harekâtı “herkes öldürmek ve ölmek için düşmana atılmıştı...” sözleri ile anlatır ve tarihe geçen o emrini verir:

“Size ben taarruz emretmiyorum: ölmeyi emrediyorum... Biz ölünceye kadar geçecek zaman içinde, yerimizi başka kuvvetler ve başka kumandanlar alabilir...”

Kumandan işte böyle bir anda emri verebilen insandır. Netice şu oldu. Düşmana saldırıldı ve düşman dayanamadı geri çekildi. Arıburnu cephesi işte böyle açıldı. Ya 57’nci alay? 57’nci alay bir başka türlü alaydı. 57’nci alay’dan bu gök kubbede baki kalan bir hoş sadadır. Çünkü Çanakkale Harbi’nde 57’nci Alay, tamamen şehit oldu (Aydemir, 1969).

Atatürk, düşman işgalleri ve zulmü karşısında büyük stres, kaygı ve derin üzüntü yaşayan halkın aksine boğazdaki düşman gemilerine “Geldikleri gibi giderler” diyerek umudunu yitirmeyen, stres ve kaygıyı iyi yönlendiren bir lider profili çizerek halkı da bu üzücü stres durumu ile başa çıkma yolunda zamanının şartlarında profesyonelce yönlendirmiştir. Yine Çanakkale Savaşı’nda insanüstü güç sergileyen büyük kahramanlık örneği Seyit Onbaşı’nın kilolarca ağırlıktaki savaş topunu kaldırması diğer örneklerde de olduğu gibi stres karşısında verilen tepkinin mücadele boyutunun en çarpıcı örneklerindedir.

Tüm bu bizi hayrete düşüren olağanüstü davranış ve olaylar, zor şartlarda verilen yapıcı kararlar ancak stres teorisine dayanılarak açıklanabilir. Öyle ki Rowshan (1998) aşırı stres durumuna maruz kalındığında kuvvetin ve dayanma gücünün de aşırı derecede arttığını söylemiştir. Ve buna ek olarak aslında stresin başka insanlar tarafından yapılanlardan dolayı doğan bir unsur olmadığını, stresin bireylerin aşırı duygu ve istekleri sonucunda ortaya çıkan durumlara karşı gösterdiği tepkiler olduğunu söylemiştir. Tıpkı Seyit Onbaşı’nın savaş esnasında kilolarca ağırlıktaki savaş topunu kaldırması gibi. Buradan hareketle stresin karşımıza çıkan olay ve durumlara karşı vücudumuzun sergilediği bir tepki olması ve canlılık faaliyeti gösteren her insanda mevcut bulunması aslında bu olgunun ilk insanla birlikte ortaya çıktığı görüşünü ileri sürmemizde yardımcı olmaktadır. Öyle ki ilk insan yiyecek bulma ya da başka canlılara yem olmama, barınma vb. gibi birçok sorunla karşı karşıya kalmıştır. Hayatı tehdit eden böyle bir durumda bizim de hala içimizde var olan ve atalarımızdan miras kalan o ilk dürtüsel hareket ortaya

çıkılmaktadır: “dövüş” ya da “kaç”! Bireyler yaşamlarının her aşamasında aslında sürekli olarak dövüş ya da kaç döngüsüne takılmaktadır. Bir sorun ile karşılaşıldığında hayatta kalmak için vücudumuz otomatik olarak alarma geçmekte ve tüm organizmamız kaçmaya ya da dövüşmeye hazırlanmaktadır. Kan dolaşımının hızlanması ve kasların gerilmesi o ilk dürtüsel tepkinin ortaya çıkmasını sağlamaktadır. Böylece dövüş ya da kaç beyni ve tüm vücudu etkilemektedir. Bu durumda hissedilen stres aslında vücudun hayatı tehdit eden bir duruma karşı mücadele için yapmış olduğu hazırlığın hissettirdiği strestir (Birkök, 2000).

Rowshan(1998) ise “dövüş” ya da “kaç” tepkisi yerine Kung Fu öğretmeninden öğrendiği “strese karşı yeni ve yaratıcı bir tepki tipini” ileri sürmüştür. Bu felsefe “kuvveti kuvvetle karşılamak yerine kuvvet önünde uçmayı ve daima rüzgârın arkasında yer alarak hücumun kendi enerjisi ile yönünü değiştirmeyi” esas almaktadır.

Bu tepki türünün dövüş ya da kaç tepkisinden farkını her bireyin özünde farklı olmasından hareketle açıklamaktadır. Her birey nasıl farklı düşünce ve görüş içeriyor farklı bakış açısı ile hareket ediyorsa yine her bireyin stres karşısında da göstereceği tepki sadece dövüş ya da kaç dürtüsü olmamalı bu iki dürtünün sınırları içinde kalmamalıdır. Yazar kitabında “yaratıcı” kelimesini kullanmaktan kastının her bireyin kendi stres tepkisini şekillendirmesi şeklinde açıklamıştır. Örneğin; stres oluşturan bir durum karşısında olaylara mizahi açıdan bakma, kendi kendine olumlu konuşma yapma ya da stresle başa çıkma konusunda başarılı bir kişiyi rol model alma gibi tekniklerle bireyler stres karşısında kendi yöntemlerini kendileri geliştirebilirler.

2.7. Stresin Aşamaları

Ataman (2002) stresin aşamalarını alarm, direnme ve tükenme olmak üzere üç başlık altında incelemiştir yine Altıntaş (2014) da stresin aşamalarını genel uyum sendromu başlığı altında alarm, direnç ve tükenme olarak üç aşamada ele almıştır.

2.7.1. Genel Uyum Sendromu

Bu kuramda kişi vücudun gerilimini artıran herhangi bir stres yaratan durumla karşılaştığında sempatik sinir sisteminin de etkisiyle stres kaynağına karşı olağan dışı

tepki vermektedir. Yaşanan gerilim dövüş ya da kaç dürtüsünü oluşturmaktadır. Bu sendroma genel uyum sendromu adı verilmiştir ve üç aşamadan oluşmaktadır (Altıntaş, 2014).

2.7.1.1. Alarm Tepkisi

Bireyin vücudunun strese yol açan stresörleri bir alarm olarak algılamasıdır. Dövüş ya da kaç tepkisinin olduğu aşamadır. Birey kaçarak ya da savaşarak tekrar denge durumuna dönmeye çalışır. Birey bu aşamada birden fazla fizyolojik değişiklik yaşar ve uyarıcı ile başa çıkabileceğinden emin olamaz.

2.7.1.2. Direnme

Bu aşamada birey stresin olumsuz etkilerine karşı çıkmaya, stresör karşısında fiziksel ve duygusal enerjisini harekete geçirmeye çalışır. Direnç sınırlarının aşıldığı noktada kırılma meydana gelir ve kırılma noktasının da aşımında stres tükenmeye yönelimli bir grafik çizer. Bu aşamada stresöre karşı bir uyum söz konusu olursa vücudun da strese karşı verdiği tepki normale dönmeye başlar ve tükenme safhası ortaya çıkmaz. Tansiyon ve kalp hızı stabil konumuna gelmektedir.

2.7.1.3. Tükenme

Birey çok şiddetli uyarıcıya uzun süre maruz kalırsa tükenme meydana gelir.

2.8. Stresin Kaynağı

Stres kaynakları stresör olarak isimlendirilmektedir. Stres, birey ile stres oluşturan nedenler arasındaki karşılıklı etkileşim sonucu meydana geldiğinden, stres nedenlerinin birey, çevre ve çevre ile olan ilişkilerden kaynaklandığı düşünülmektedir (Keskin, 1997).

Rowshan (1998) stres yaratan faktörleri önceden kestirilebilen (iş hayatımız, gerçekleşmesi mümkün olmayan hedefler ve beklentiler) ve önceden kestirilemeyen (sevdiğimiz bir insanın ölümü, yaralanma olayları, doğal afetler, zulüm) faktörler olarak

iki gruba ayırmıştır. Yine literatür incelendiğinde de strese sebebiyet veren faktörlerin genel itibari ile üç grupta toplandığı görülmektedir: Bireysel stres kaynakları, çevresel stres kaynakları, iş çevresi (örgütsel) stres kaynakları.

2.8.1. Bireysel Stres Kaynakları

Tutar (2000) insanların benzer olaylar karşısında sergiledikleri farklı stres düzeylerinin onların kişilik özellikleri ile çok yakın düzeyde ilişkili olduğunu söylemiştir.

2.8.1.1. A Tipi Davranış Biçiminin Özellikleri

A tipi kişilik özelliğine sahip bireyler genelde, sürekli stresöre maruz kalıp stres yaşamasından dolayı kendini dövüş ya da kaç dürtüsünün içinde bulan, olaylara olumsuz tarafından bakıp hataları bulmaya çabalayan, mükemmeliyetçi görüntüsünün altında özgüven sorununu saklayan bireylerdir. A tipi kişilik özellikleri şunlardır (Altıntaş, 2014):

Hareketlilik: Jest ve mimikleri ile destekledikleri heyecanlı konuşmalar yapmaktadırlar. Karşısındaki kişiye söz hakkı tanımada yetersiz bireylerdir. Sözü kesip konuşmaya katılıp konuşma bağlamını tamamlamaktadırlar.

Dürtü ve İhtiras: Sürekli kendine yeni hedefler koyan, aşırı yüksek beklenti ve amaçları olan, başarılarından tatmin olmayan bireylerdir.

Rekabet Saldırganlık ve Düşmanlık Duyguları: Benmerkezci, bencil bireylerdir. Daima rekabet içinde olup yenilgiyi hazmedemezler. Yenilgi sonrasında saldırganlık, düşmanca duygular besleme gibi özellikleri gösterirler.

Acelecilik: Sürekli bir yerlere yetişme telaşı içinde bulunurlar. Övülmeye ihtiyaç duyan bu bireyler kısa zamanda çok büyük işleri hedefler ve mütemediyen bu amaçlarından bahsederler.

Tek Boyutlu Kişilik: Birden fazla işle meşgul olup, benmerkezci özelliklerinden ötürü ailelerini ihmal eden bireylerdir. Çok detaycı olmaları yaptıkları işten sapmalarına, enerji kaybetmelerine ve istedikleri halde verdikleri sözü tutamamalarına sebep olmaktadır.

2.8.1.2. B Tipi Davranış Biçiminin Özellikleri

Olay ve durumlara olumlu tarafından bakan, plan ve program çerçevesinde ilerleyen, çalışma sürecinde kısa molalar ile verimini daha da zirveye çıkarabileceğine inanan bireylerdir. B tipi kişilik özelliğindeki bireyler küçük şeylerden mutlu olup hayatlarından zevk almaya bakarlar. Zamanı ve stresi iyi yönetebilen bireylerdir.

2.8.1.3. Karma Tip

A ve B tipi davranış biçiminin belli özelliklerini taşıyan bu tip kişiliğe karma tip denir.

2.8.2. Çevresel Stres Kaynakları

Doğada hiçbir varlık tek başına değildir. Her canlının etkilemekte ve etkilenmekte olduğu bir çevresi vardır. Karmaşık ve iç içe geçmiş sistemler dünyasında, sistemdeki herhangi bir bileşende meydana gelen değişim diğer bileşenlerden bağımsız düşünülemez.

Urie Bronfenbrenner'e göre insan varoluşu, içinde bulunduğu sistem ve bu sistemlerin birbiri ile etkileşme biçimi tarafından belirlenmektedir. Burada sistemden kasıt, bireyin iletişim kurduğu çevresini etkilediği insan topluluklarıdır. Her birey ister istemez yaşadığı çevre ile bir etkileşime girmekte ve bu etkileşim sonucunda da çeşitli stresörlere maruz kalmaktadır.

Bireyin yaşadığı çevre ile etkileşimi sonucunda meydana gelen olaylar ile oluşan stres faktörleri şunlardır: Ekonomik koşullar, politik hayattaki belirsizlikler, teknolojik değişim ve belirsizlikler, fiziksel çevre koşulları, toplumsal çevre koşulları, sosyal ve kültürel değişimler.

2.8.3. İş Çevresi (Örgütsel) Stres Kaynakları

Bireyler yaşamlarını devam ettirebilmek için çalışmak zorundadırlar. Zamanlarının büyük bir kısmını çalışarak geçirmek zorunda kalan bireyler haliyle iş çevresinden kaynaklı stresörlere maruz kalmaktadırlar. Bu durumda birey işe karşı tatminsiz yaklaşmakta ve yüksek stres seviyesi ile başa çıkmaya çalışmaktadır. Rowshan (1998) birçok insanın çalıştığı işi sevmediğini ve insanların işe yalnızca hayatlarını kazanmak zorunda oldukları için gittiklerini, bu durumun da bir süre sonra işe karşı tatminsizlik duyulmasına en sonunda da kişilerin stres seviyelerinin artmasına sebep olduğunu söylemiştir.

Urie Bronfenbrenner ekolojik kuramında ele aldığı sistem çerçevesinde tüm toplumun birbiri ile bir etkileşim süreci içerisinde olduğunu ileri sürmüştür. İleri sürülen bu kuramın egzosistem basamağında da bireyi etkileyen unsurlar içinde anne ve babanın iş hayatını da ele almıştır.

Doğan (2010) akran zorbalığına sebep olabilecek nedenler arasında, iş yerinde yüksek stres ve anlaşmazlık yaşayan babaların evde çocuklarına karşı daha otoriter bir tutum sergilediklerini söylemiştir. Buradan hareketle aslında dışsal bir stresör faktörünün doğrudan ya da dolaylı olarak tüm toplumu etkilediği sonucuna varabiliriz. Örneğin; Bir şirkette çok önemli bir pozisyona sahipsiniz. İş yerinizde patronunuz size karşı daima olumsuz bir tutum sergilemekte. Bu durum stres yaşamınıza sebep olmakta ve sizde bu stresi ailenize, çocuğunuza yansıtmaktasınız. Strese maruz kalan çocuk çeşitli tepkiler vermekte ve akran zorbalığına sebep olmaktadır. Patron, birey, aile, çocuk, çocuğun zarar verdiği arkadaşı, diğer çocuğun ailesi vs. Tüm bu döngüsel süreçte yaşanan olaylar aslında bireyi ve toplumu kısır bir döngüye sokmakta, olumsuz sonuçlar doğurabilmektedir. Kısacası iş yaşamında belirli görevleri yerine getiren kişiler örgüt ortamından kaynaklı “örgütsel stres” ile karşılaşmaktadır ve bu kavram “iş stresi” ya da “mesleki stres” olarak tanımlanmaktadır (Pehlivan, 1995).

2.9. Stres Yönetimi

Stres yönetimi, tüm mevcut stresörlerin hissettirdiği duygusal gerilimi azaltmak, yok etmek ve bu gerilime direnç göstermek için davranışsal ve duygusal boyutta verilen

tepkilerin bütünüdür. Stres ile mücadelenin ya da başka bir deyişle stresle başa çıkmanın kısa, orta ve uzun erimli amaçları mevcuttur (Aydın, 2008).

Kısa Erimli Amaçlar

Stresi daha iyi yönetebilmek için stresin doğasını, nedenlerini, etki ve belirtilerini, gerekli kural ve teknikleri öğrenmek.

Orta Erimli Amaçlar

- Uyarıcı stres işaretlerinin farkında olarak etkili bir yaşam statüsü oluşturmak.
- Zararlı stres kaynaklarını öğrenmek.
- Bütüncül olarak stres tepkilerini kontrol altında tutmak.
- Stresin ilerlemesine engel olarak, gerektiğinde stresi harekete geçirmek.

Uzun Erimli Amaçlar

- Sağlıklı ve düzenli yaşayarak hayattan doyum sağlamak.
- Yetenekleri geliştirme imkânı bulmak.

Stresi yönetebilmek, ruhen ve bedenen sağlığımızı koruyabilmek, yaşamdan doyum sağlamak için gerekli olan tüm beceriler bir program çerçevesinde öğrenilebilir. Rowshan (1998) tüm bu becerileri öğrenmenin 4 aşamadan oluştuğunu belirtmektedir:

1. Stresle baş etmede başarısız olduğunun farkında olmamak
2. Başarısız olduğunun farkında olmak
3. Stresle baş etmede farkında olarak bilinçli bir şekilde başarılı olmak

4. Stresle baş etmede alışkanlık kazanıldığı için farkında olmadan başarılı olmak.

Birinci safhada birey yaptığı hataların farkında olmadığı için sürekli huzursuz ve sıkıntılı olacaktır fakat davranışının zararlı olduğunun bilincinde olmayacaktır. İkinci aşamada yanlış davranışlarda bulunduğu bilincine varacaktır. Gelişmeye karar verdiği noktada da davranış değiştirilebilecektir. Üçüncü safhada aklında belirlediği herhangi bir beceriyi elde etmeye karar verecek ve onu elde etmek için egzersizler yapmaya başlayacaktır. Stresle başa çıkma teknikleri bedensel, zihinsel ve davranışçı tekniklerdir (Baltaş ve Baltaş, 2008).

2.9.1. Bireysel Stres Yönetimi

Göreceli bir ruh halini tasvir etmesi sebebiyle tanımı konusunda dahi bir takım güçlükler yaşansa da stres yaş, sosyal statü, cinsiyet ve meslek farkı olmaksızın, zaman yokluğundan performans ve verim düşüklüğünden şikâyetçi olan herkesi etkileyen önemli bir olgudur. Ve birçok insanı etkileyen bu olgu karşısında birçoğumuz aslında kendi kendimize yöntemler geliştirmişizdir. Bu kimisi için spor ya da müzik kimisi için ise sosyal faaliyetler olabilmektedir. Rowshan (1998) kitabında her bireyin kendi stres tepkisini kendisinin şekillendirebileceğini söylemiştir. Örneğin; stres oluşturan bir durum karşısında olaylara mizahi açıdan bakma, kendi kendine olumlu konuşma yapma ya da stresle başa çıkma konusunda başarılı bir kişiyi rol model alma gibi tekniklerle bireyler stres karşısında kendi yöntemlerini kendileri geliştirebilirler.

2.9.1.1. Sağlıklı Beslenme ve Diyet

Canlıların ortak özelliklerinden biri de beslenmedir. Hemen her bireyde rastlanabilecek bir olgu olan stres elbette ki tüm canlıların ortak bir paydada bulunduğu beslenme konusunda da kendini göstermektedir. Strese karşı gösterilen tepkiler dövüş ya da kaç tepkisinde de belirttiğimiz üzere biyolojik kökenlidir. İnsan vücudu da birçok parçanın birleşmesinden oluşan bir bütündür. Bu sebepten ötürü herhangi bir parçada meydana gelebilecek bir aksaklık diğer tüm işleyiş sistemlerinin de aksamasına sebep olabilmektedir. Tüm bu işleyiş sisteminin yolunda ilerlemesi için beslenme alışkanlığımız kilit görev üstlenmektedir.

Strese karşı gösterilmiş olunan ilk tepki fiziksel olduğu için vücudun tüm bu stresörlerle baş edebilmesi için daha çok besine ihtiyacı vardır. Dövüş ya da kaç tepkisine karşı sağlam durabilmek için ve bu tepkisel sürecin uzaması ihtimalini de göz önüne aldığımızda vücudun üç tip yakıtta ihtiyacı vardır: Karbonhidratlar, proteinler ve yağlar. Verilecek tepkisel süreçte önemli noktalardan biri de vitaminlerdir. Stres süresince sinir sisteminin ve iç salgı bezlerinin düzgün çalışmasını sağlamak için B-kompleks ve C vitamininin vücuttaki oranına dikkat edilmeli ve eksikliğinde tedarik edilmelidir. Bu vitaminlerin eksikliği stresörlere karşı baş etme becerimizin düşmesine sebep olmaktadır.

Rowshan (1998) uygun bir diyetin strese karşı direncimizi artıracaklarını söylemiştir. Ve kitabında stresör faktörü olabilecek beş maddeden bahsetmiştir: Kafein, şeker, tuz, alkol ve sigara.

Kafein'in adrenalin salgılanmasını sağlaması ve adrenalinin de bir stres hormonu olması sebebiyle bu ikilinin yakın ilişkide bulduklarını söyleyebiliriz. Bir stres hormonu olan adrenalin bizim olaylar karşısında aniden tepki vermemize sebep olur. Günde beş fincan veya daha fazla kahve içen insanlar çabuk öfkelenirler. Bu insanlar sinir ve kas kasılmalarından rahatsız olabilir ve baş ağrısı çekebilirler (Rowshan, 1998).

Şeker (glikoz (üzüm şekeri), fruktoz (meyve şekeri), galaktoz, maltoz (arpa şekeri), sakaroz (çay şekeri), laktoz (süt şekeri)) değerli bir enerji kaynağı olmasına rağmen fazla dozda alındığında sağlığımızı tehdit etmektedir.

Beyin hücrelerinin tek enerji kaynağı glikozdur. Glikozun kandaki miktarı özellikle insanlar için çok önemlidir. Eğer kandaki miktar 45 miligramın altına düşecek olursa beyne yeterli miktarda glikoz ulaştırılamaz. Bu durumda hipoglisemik şok oluşur. Aynı şekilde kandaki seviyesi 150-170 mg'ın üzerine çıkarsa idrarda glikoza rastlanır. Bu durum insülin direncinden kaynaklanıyorsa Diabetes mellitus (şeker hastalığı) adını alır. Aynı zamanda aşırı şeker tüketimi diş çürümeye sebep olur ve iştahı keser. Şekerin kandaki miktarı önemlidir. Bu sebeple aşırı şeker tüketimi ya da eksikliği sakıncalıdır.

Şekerli maddeler bireyin ruhsal durumunu da etkiler. İlk başlarda aşırı enerji vermesine karşılık sonraları bireyin ruhsal çöküntüye ve ruhsal zayıflığa düşmesine sebep olmaktadır (Rowshan, 1998).

Tuz da beslenme açısından önemli bir gerginlik kaynağıdır. Yüksek dozda sodyum içeren besinlerin alınması, vücutta su tutulmasına dolayısı ile ödeme sebep olur.

Bu da sinir ve beyin dokusundaki gerginliğin artmasına sebep olur (Şahin, 1994). Araştırmalar devamlı olarak tuzlu beslenen kişilerin tansiyonlarının, az tuzlu şeyler yiyen kişilere göre daha yüksek olduğunu göstermiştir. Aynen stres anında olduğu gibi (Rowshan, 1998).

Alkol, kısa süreli de olsa gerilimi azaltıp, kaygıların bedenden sıyrılmasına, olumlu duygu hislerine sebep olmaktadır (Altıntaş, 2014). Birçok insanın içki içmesinin altında yatan sebep aslında stresi gidermede alkolün yardımcı etken olduğunu zannetmesidir. Çok az miktarda alınan alkol bireyin stresten kurtulmasına yardımcı olsa da alkolün etkisi geçince stres yaratan faktörler gün yüzüne çıkıp bireyi tekrar stres döngüsüne sokmaktadır. Alkol vücudun hidrokortizon gibi stres hormonlarının daha çok salgılanmasına sebep olmaktadır. Hafız kaybına sebep olması, beyin hücrelerini öldürmesi, uyku dengesizliği oluşturması gibi birçok zararlı etkisinin mevcut olduğu tartışılmaz bir gerçektir (Rowshan, 1998).

Sigara içmek günlük sıkıntılardan uzaklaşp, stresi gidermenin bir başka yoludur. Sigarada bulunan nikotin, beynin rahatlamasını ve gevşemesini sağlayan bir madde olan endorfinin daha fazla salgılanmasına sebep olur. Fakat içkide olduğu gibi sigaranın da kalp hastalıkları ve akciğer kanseri gibi zararlı yan etkileri vardır (Rowshan, 1998). Erkeklerde daha sık gözlenen akciğer kanserinin ortaya çıkışında sigara ve sigara dumanının etkisi bilimsel olarak kanıtlanmıştır. Akciğer kanserlerinin neredeyse %90'ı sigara kaynaklı yani çevresel faktörlere bağlıdır (Aktan ve Bahadır, 2013).

2.9.1.2. Egzersiz ve Yoga

İskeletimiz birçok kemiğin bir araya gelmesi sonucu oluşur. Sağlam bir iskelete sahip olmak için kemik gelişimine dikkat etmek gerekmektedir. Kas ve kemik gelişimimize katkı sağlayacak etkenlerin başında da düzenli egzersizler gelmektedir. Düzenli egzersiz yapmak kemik ve kasların güçlü ve sağlıklı olmasını sağlamaktadır. Günlük yaşamın getirdiği sıkıntıların başında gelen ilk olgu hiç şüphesiz hareketsizliktir. Çoğumuz günün belli vakitlerinde sürekli bilgisayar başında olma ya da sürekli ayakta çalışma gibi iskelet ve kas sağlığımızı olumsuz yönde etkileyen durumlar ile karşı karşıya kalırız. Bütün bu olumsuz durumlardan kurtulmanın tek yolu düzenli egzersiz yapmaktan geçmektedir.

Egzersiz kasların güçlü kullanımıyla birlikte, derin soluk alıp vermemizi sağlayan ve bu sayede de vücudumuzun canlanmasına katkı sağlayan etkinliklerin bütünüdür. Tempolu koşu, tenis, aerobik, yüzme, dağcılık egzersize örnek teşkil eden hareketlerdir. Egzersiz sonucu fiziksel ve biyokimyasal açıdan ortaya çıkan değişimler stresin olumsuz etkilerini azaltmaktadır. Öyle ki spor sayesinde beyne daha fazla kan gitmekte ve sirkülasyon sebebiyle de oksijen ulaşımında iyileşme ve canlılığa sebep olmaktadır (Artan, 1986). Yoğun bir egzersiz solunumun hızını ve daha çok da derinliğini artırır (Aktan ve Bahadır, 2013).

Kişilerin daha güçlü bir vücuda sahip olabilmeleri düzenli egzersiz yapmaktan geçmektedir. Vücudun bütün sistemleri; kaslar, kalp, hormonlar, metabolik reaksiyonlar ve merkezi sinir sisteminin duyarlılığı sportif uyarılmalarla güçlendirilmektedir. H.Cooper'ın öncülük ettiği daha sonraları diğer bilim insanları tarafından da doğrulanan araştırmalarda düzenli egzersiz yapan bireylerin duygusallık, sakinlik, problemsiz uyku ve kan basıncında düşme gibi olumlu özelliklerin görüldüğü tespit edilmiştir. Bu rahatlama evresine ulaşmak, stres reaksiyonunu azaltmak için önem teşkil etmektedir (Akandere, 1997).

2.9.1.3. Derin Nefes Alma ve Gevşeme

Günlük yaşantımızda yaşamsal faaliyetlerimiz için gerekli olan havayı soluk alışımımız sırasında sağlarız. Oksijen alıp karbondioksit verme yani soluk alıp verme olayı

hayatımızın her anında her saniyesinde hatta uyku durumunda bile devam eder. Kısaca tanımlamamız gerekirse solunum, organizma ve çevresi arasında gerçekleşen döngüsel gaz alışverişidir. Basit döngüsel bir süreç gibi gözükse de aslında solunum olayı oldukça meşakkatli ve önemli bir süreçtir. Çoğu kişinin umursamadığı bu faaliyet bazı kişilerce dikkatle ele alınmış ve bu hayatsal olgunun sınırları bir hayli zorlanmıştır. Öyle ki İsviçreli dalgıç Peter Colat, su altında nefes almadan 19 dakika 21 saniye kalarak dünya rekoru kırmış ve Guinness Rekorlar Kitabı'na girmeye hak kazanmıştır. Zor şartlar altında 19 dakika gibi bir süreyi aslında sadece stres teorisi ile açıklamamız mümkündür. Öyle ki Rowshan (1998) aşırı stres durumuna maruz kalındığında kuvvetin ve dayanma gücünün de aşırı derecede arttığını söylemiştir. Bu açıdan değerlendirdiğimizde Colat'ın stresi yönetmede oldukça başarılı olduğunu söyleyebiliriz.

Richard Bandler ile birlikte sinir sistemi hakkında Neurolinguistic Programlama teorisini geliştiren Dr. John Grinder, solunumumuzu kontrol ederek olumsuz duygularımızı olumlu duygulara çevirebileceğimizi söylemişlerdir. İnsan doğası gereği olumlu duygular ile donatılmıştır. Olumsuz duyguların hepsi çevreden kaynaklanan toplumsal etkilerden ibarettir. Derin derin ve düzenli şekilde nefes alıp verirken olumsuz duygulara kapılmamız söz konusu değildir. Duruş ve davranış şeklimizi değiştirerek ruh halimizi de değiştirebileceğimiz için derin derin ve düzenli nefes aldığımızda sakinleşiriz. Onun için stres anlarında derin derin ve yavaş yavaş nefes alıp vermek gerekmektedir (Rowshan, 1998).

Gevşeme

Gevşeme, bir gerilim durumunun daha belirgin hale gelmeden önce onu önlemeye yönelik bir yöntemdir. Kendini bırakma, boş verme süreci olarak da adlandırabilen gevşeme, kasların gevşediği, içinde bulunulan duruma maksimum düzeyde uyumun sağlandığı yöntemdir (Robertson, 2004).

Bireyin, stresten uzaklaşmasına katkı sağlayacak gevşeme yöntemleri Otojenik ve Progresif gevşeme olmak üzere iki türüdür.

- Otojenik Gevşeme

Bu yöntem Dr. Schultz ve Dr. Luther tarafından geliştirilmiş olup bir tür oto hipnoz yöntemidir (Robertson, 2004).

- Progresif Gevşeme

Bu yöntem de 1938'de Dr. E. Jacobson tarafından geliştirilmiştir. Kademeli gevşemeyi esas alarak belirli kas gruplarını ayırt etmeyi ve sadece gereken kasları kullanmayı öğrenmeyi esas alan yöntemdir (Robertson, 2004).

2.9.1.4. Biofeedback (Biyolojik Geri Besleme)

Gevşemeyi öğrenmeyi kolaylaştıran yöntemlerden biridir. Biofeedback sayesinde birey aslında farkında olmadığı fizyolojik tepkilerin bir araç yardımıyla farkına varır. Bireyin, bir eğitim programı çerçevesinde otonom faaliyetlerini istenilen yönde düzenlemeyi öğrendiği tekniktir. Kişi böylelikle bedensel etkinliklerinin kontrolünü ele alır ve bunu kendi arzuları doğrultusunda kullanabilir (Baltaş ve Baltaş, 2008).

2.9.1.5. Gerçekçi Olmayan Hedefler

Stres yapan faktörlerden biri de gerçekçi olmayan hedeflerdir. Gerçekçi olmayan hedefler kadar, hiç hedefin olmaması da yine stres yaratan faktörler arasındadır. Bir hedef belirlemek hayatımıza yön verir ve stres yönetiminde de işimizi kolaylaştırır. Aşırı derecede hedefe odaklanan bireyler stresörlerden fazla etkilenmemektedir. Yaşamdaki hedefleri seçmek bireylerin, stresörleri önceden tahmin etmesini, stresi azaltmasını ve stresi yönetmesini kolaylaştırır (Rowshan, 1998).

2.9.1.6. Zaman Yönetimi

Başarılı bir zaman yönetimi, verilen görevi bir daha asla yapmak zorunda kalmamak anlamını taşımaktadır (Allan, 1997). Bölüm 2.3'de ayrıntılı bir şekilde ifade

edilen zaman yönetimi kavramı stres olgusu ile yakından ilişkili bir kavramdır. Öyle ki, son dakikaya bırakılan işlerin bireylerde stresi artırdığı gözlenmiştir (Aydın, 2008).

2.9.1.7. İletişim

İnsan, duygu ve isteklerini dile getirmek, düşüncelerini belirtmek amacıyla çevresi ile iletişim halinde olan sosyal bir varlıktır. Bu sosyal varlığın içinde bulunduğu ortam ve koşullar iletişimini ve yöntemini de etkilemektedir. Vygotsky'nin sosyal biliş kuramında belirttiği gibi “bireyin gelişimi onun içinde yaşadığı sosyal ve kültürel ortamdan etkilenir.” Aslında Vygotsky'nin belirtmek istediği bireyin, öğrenmesini sağlayan en temel hususun sosyokültürel yaşam yani etkin iletişim gücüdür. Bu kuramda birey problem çözerken, kendi bilgilerinin yanı sıra akranlarından ya da çevresi ile iletişime geçip çevresinden yardım alabilir. Vygotsky sosyal yaşantıların dili zenginleştireceğini öne sürmüştür. Rowshan (1998) da iletişimin çevreden ve kültürden büyük ölçüde etkilendiğini söylemiştir. Dil düşünceyi belirler ve düşüncede çevremiz ile etkili iletişim kurmamıza yardımcı olur. Ludwig Wittgenstein, “dilimin sınırları, dünyanın sınırlarıdır” derken aslında tam olarak da bunu kast etmektedir. İnsanların dili etkili kullanıp, çevresi ile iletişim kurması çok önemlidir. Çünkü diğer insanlarla iyi bir iletişim kurabilirsek kendimizi daha iyi hissederiz.

İletişim ile ilgili ana kurallar aşağıdaki gibidir:

- İnsan, sürekli iletişim halindedir. İletişim hiçbir zaman son bulmaz, sürekli devam eder.
- İnsanlar arasındaki iletişim basitçe: Gönderen, mesaj, alıcı ve dönüt öğelerinden oluşmaktadır.
- İletişim, çevreden ve kültürden büyük ölçüde etkilenir.
- Kelimelere anlam yükleyen insanların yorumlayış şekilleridir (Rowshan, 1998).

Etkili bir iletişim kurma ve stres den uzaklaşma adına duygularımızı ve kızgınlıklarımızı belirtmeli, empati yapabilmeli, karşımızdakini dinlemeyi bilmeliyiz.

2.9.2. Örgütsel Stres Yönetimi

Bireyler yaşamlarını devam ettirebilmek için çalışmak zorundadırlar. Zamanlarının büyük bir kısmını çalışarak geçirmek zorunda kalan bireyler haliyle iş çevresinden kaynaklı stresörlere maruz kalmaktadırlar.

Örgütsel stres bireylerin, iş yerlerinde görevlerini icra ederken maruz kaldıkları gerilim, endişe, korku, kaygı ve huzursuzluktur (Barutçugil, 2004). Örgütsel stresin azaltılmasında uygulanabilecek yöntemler aşağıdaki gibidir:

2.9.2.1. Destekçi Bir Örgüt İklimi Yaratmak

Örgütsel faaliyetlerde demokratik sürecin iyi işlemesi gerekmektedir. İyi işlemeyen demokratik süreç örgütte sosyal hiyerarşinin bozulmasına, zayıf iletişime ve çatışmalara sebep olabilir. Tüm bu faktörlerde totalde stres yaratan faktörlere dönüşebilir. Böyle bir durumda demokratik, açık iletişimi teşvik eden, destekleyici liderlik, çalışanların özerklik eğilimlerine izin veren bir örgüt iklimi oluşturmak örgütün stresörlerden etkilenmesini önleyebilecek ve stresin azaltılmasını sağlayacaktır (Tutar, 2007).

2.9.2.2. Örgütsel Rollerin Belirlenmesi ve Rol Çatışmaların Azaltılması

Örgütsel rollerin yeterince belirtilmemiş ve çelişkili olması, birey-rol uyumsuzluğu ve çatışması iş yerlerinde mevcut olan önemli stresörlerdendir (Yates,1989). Yöneticiler, çalışandan isteklerinin açık bir listesini belirtip, gerekli bilgileri sağlamalıdır. Bu açık liste sayesinde çatışmaların ortadan kalkması sağlanabilir (Aydın, 2008).

2.9.2.3. Meslek Danışmanlığı

Mesleki planlama tekniklerinin kullanılması örgütlerde stresle baş etmede önemli rol oynamaktadır (Aydın, 2008).

2.9.2.4. Stres Danışmanlığı ve Stres Yönetimi Eğitimi

Örgütlerde stresten kaynaklanan sorunlar yaygın olarak görülmeye başlandığında mutlaka alanının uzmanı kişilerce profesyonel yardım alınmalıdır. Böyle bir durumda profesyonel bir kişi işe alınabilir ya da psikolojik danışmanlık sistemi kurulabilir (Barutçugil, 2004).

2.9.2.5. Kararlara Katılım İmkânı

Katılımcı bir örgüt havasının etkin olduğu ortamlarda bireyin kendisine olan saygısı artar ve iş tatmini yükselir. Eğer alınan kararlarda bireylere herhangi bir söz hakkı tanınmaz ise örgütteki bireyler strese maruz kalırlar. Örgütlerde bireyleri karara katma bireylerin iş doyumunu ve kendilerini gerçekleştirmelerini sağlayacaktır. Bu durumda birey daha az stres ve maksimum iş doyumunu yaşayacaktır (Tutar, 2007).

2.10. Karar Verme Kavramına İlişkin Genel Açıklamalar

Karar verdiğimiz anlar, geleceğimizin şekillendiği anlardır

Anthony Robbins

Birçok insan hayatın belli dönemlerinde karar verme aşaması ile karşı karşıya kalır. Yaşamın temel mantığı incelendiğinde aslında her saniye bir şekilde karar verme aşamasında olduğumuzu fark ederiz. Birçok birey karar vermeyi zor bulur. Günlük yaşamda bireyler sürekli olarak belirsiz durumlarla karşı karşıya kalmaktadırlar. Bu aşamada bireyden beklenen makul, sağlıklı kararlar vermesidir (Kökdemir, 2003).

Sürekli yaşanan durumsal olgular neticesinde sürekli karar verme olgusu meydana gelmektedir. Bu sebeple alan yazın incelendiğinde karar verme üzerine yapılan farklı tanımlamalara rastlamak mümkündür. Bu tanımlamalardan bazıları incelendiğinde karar

verme kavramının betimsel (descriptive), kuralsal (normatif) ve reçetesel (prescriptive) olmak üzere üç başlıkta toplandığını söyleyebiliriz (Bell ve diğ., 1998).

Betimsel (descriptive) çalışmaların odak noktası kararın kendisi ve nasıl verildiği olmuştur. Ayrıca bu araştırmalarda bireylerin nasıl düşündüğü anlaşılmaya çalışılmaktadır.

Kuralsal (normatif) çalışmalarda ise isminden de anlaşılacağı üzere kural koyucu yaklaşımlar görülmektedir. Bu çalışmalarda kararın nasıl verilmesi gerektiği ve karar verme aşamasında neyin daha önemli olduğu, mantıksal karar süreçleri incelenmiştir.

Reçetesel (prescriptive) çalışmalar ise karar verme aşamasında iyi bir karar verebilmek için ve buna ek olarak kararın iyileştirilmesi uğruna yapılabileceklerin, nasıl bir eğitimin verilmesi gerektiğinin üzerinde durmuştur (Bell ve diğ., 1998; Imas, 2003).

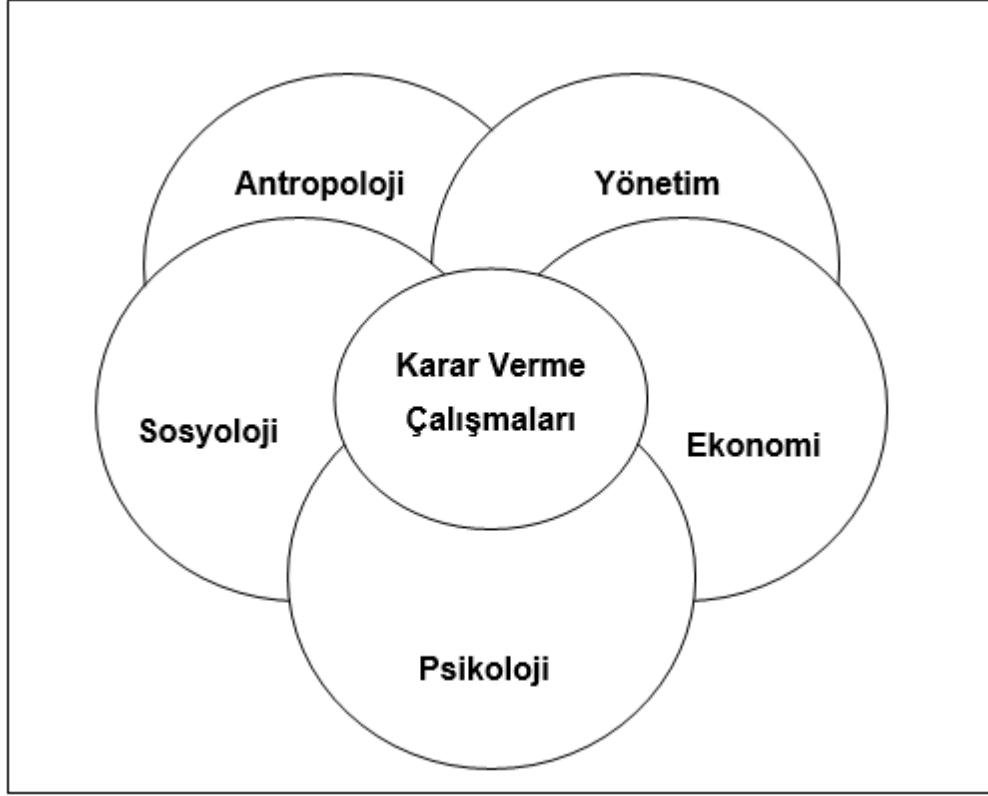
Tanımlamalara bakacak olursak; Baysal (2009) karar vermeyi var olan seçeneklerden belirli kriterlere göre seçim yapma olarak tanımlamış yine Budak (2000) da iki ya da daha fazla seçenek arasından birini seçme kabiliyeti olarak karar verme kavramını ele alıp incelemiştir. Hambrick ve Mason (1984) ise en basit ve yalın hali ile karar vermeyi, alternatiflerin değerlendirilip bunun neticesinde seçimin yapıldığı süreç olarak tanımlamışlardır. Bu araştırmacılar karar vermeyi bir durum, olay ya da amaç ile ilişkili birden fazla seçenek arasından birinin seçilmesi olarak ele alıp incelemiştir.

Eren (2009) karar vermeyi, çeşitli amaçlara ulaşma yolunda imkânlar ve araçlar arasından seçim yapma süreçlerinin toplamı şeklinde ifade etmiştir. Buradan hareketle de karar vermeyi, bir problemin varlığında araştırma sağlanarak farklı çözüm yollarının bulunması ve bu çözüm yollarının değerlendirilerek nihayetinde en olumlu çözüm yolunun seçilmesi şeklinde ele alınıp incelendiğini söyleyebiliriz.

İlk başta karmaşık olarak görülmesi de yapılan çalışmalar çoğu bireyin karar vermede düşündüklerinden daha güçsüz olduklarını göstermiştir (Balkıs, 2006). Yaşamın her aşamasında karşımıza çıkan ve yapılan araştırmalar neticesinde de bireylerin güçsüz yanı olarak nitelendirilen karar verme kavramı oldukça büyük önem teşkil etmektedir.

Öyle ki etkili bir karar vermenin önemli bir yaşam ve iş yeteneği olduğu bir gerçektir (Loo, 1999).

İnsanların yaşamını büyük ölçüde etkileyen karar verme olgusu hakkında yapılan araştırmalar birçok disiplinin kesişim kümesinde yer almaktadır.



Şekil 2.6. Karar Verme Çalışmaları İlgili Alanı

2.11. Karar Verme Davranışını Etkileyen Faktörler

Alan yazın incelendiğinde karar verme davranışını etkileyen üç faktör belirtilmiştir. Bunlar: Çevresel, örgütsel ve karara has faktörlerdir (Rajagopalan, 1993). Karar verme sürecine etki eden ilave bir faktör de bağlamsal koşullar olarak tanımlanır (Elbanna ve Child, 2007). Burada kullanılan bağlam kelimesinden kasıt, karar vericinin kişilik özellikleri, kararın kendi özelliği, çevresel faktörler ve örgütün kendisidir. Tüm bu çıkarımlar ve tanımlamalardan hareketle karar verme davranışını etkileyen faktörleri dört başlık altında toplayabiliriz:

- Çevresel Faktörler,
- Örgütsel Faktörler,
- Kararın Kendine Has Özellikleri,
- Bireysel Özelliklerdir.

2.11.1. Çevresel Faktörler

Günlük yaşamda bireyler sürekli olarak belirsiz durumlarla karşı karşıya kalmaktadırlar. Belirsizliğin en büyük ve ana kaynağı çevredir. Çevredeki belirsizlik durumu karar verme aşamasında gerçekliğe en büyük tehdit unsurudur (Thompson, 1967). Çevresel unsurlar kapsamında genellikle ulusal kültür, ekonomik şartlar ve endüstri şartları ele alınır. Hızla değişen çevrelerde artan bilgi ihtiyacı birden fazla seçenek türetilmesine sebep olmuştur. Bu durum da örgütlerin, rasyonel karar verme süreçlerini daha fazla kullanmaya meyilli oldukları sonucunu çıkarmıştır (Schilit ve Paine, 1987).

2.11.2. Örgütsel Faktörler

Bu alanda yapılan çalışmaların kapsamı; örgütsel yapı, kültür, karar verme organları, çalışanların karara katılımı gibi konulardan oluşmaktadır. Kişilerin içinde bulunduğu çevre ve çevrenin kültürü karar sürecini çok fazla etkiler (Briggs ve Little, 2008). Karar stilinde çevresel faktörlerin mi, yoksa örgütsel özelliklerin mi daha etkin olduğu sorusuna karşı yapılan çalışmalarda örgüt özelliklerin çevresel faktörlerden daha baskın olduğu bulunmuştur (Papadakis, Lioukas ve Chambers, 1998).

2.11.3. Bireysel Faktörler

Karar verme davranışını etkileyen bir diğer unsur da bireysel faktörlerdir. Alan yazına bakıldığında bireysel faktörlerin, demografik özellikler (cinsiyet, yaş, eğitim seviyesi, hizmet süresi, ırk vb.) ve davranış teorileri ve bu alanda yapılan araştırmalar (tutum, ihtiyaç, öncelik, biliş vb.) ile iki başlık altında toplanıp incelendiği görülür.

2.12. Karar Verme Stili

Her birey tek ve özel olduğu gibi her bireyin de kendine özgü bir karar verme stili mevcuttur. Stenberg (2009) düşünce stili teorisini sunduğu kitabında stili, sahip olunan yetenekleri kullanma tarzı olarak tanımlamıştır. Stilin tanımında geçen yeteneklerin kullanımı kapsamında karar verme stili, Nutt (1990) bireyin özelliklerinden gelen, tutarlı, algısal ve zihni bir faaliyettir.

Genel olarak karar verme davranışı incelendiğinde bu davranışı etkileyen birden fazla alt boyut ve stil olduğu görülmektedir. Nutt (1990) karar verme davranışını en çok etkileyen ögenin karar verme stili olduğunu vurgulamış ayrıca Phillips, Pazienza ve Ferrin (1984) karar verme stillerine kaçınan stili (karar vermeyi erteleme ve karardan kaçma eğilimi) eklemiştir.

İlgili alan yazın incelendiğinde karar verme stillerinin birden fazla araştırmacı tarafından tanımlanıp gruplandırıldığı görülebilir. Scott ve Bruce (1995), rasyonel, sezgisel, bağımlı, kaçınan, kendiliğinden-anlık karar verme stili olmak üzere beş stil tanımlamıştır. Yine bir başka araştırma da Mann, Harmoni ve Power (1989) beş ayrı karar verme stili tanımlamıştır. Bunlar; **özgüvenli**; birey kendinden emindir ve kendi kararlarına güvenir, **tedbirli**; karar vermeden önce her durumu düşünür, **panik**; karar süreci boyunca karar verici gergin ve streslidir, **kaçamak**; birey kararları sürüncemede bırakır ve erteler, **boş vermiş**; karar verici sorunu çözemez ve başkalarını takip eder.

2.13. İlgili Alan Yazın

Bu bölümde belirtilen başlıklar ile ilgili yurt içi ve yurt dışı alan yazında yapılan çalışmalar ve bu çalışmaların sonuçları hakkında bilgi verilmektedir.

2.13.1. Akademik Erteleme İle İlgili Çalışmalar

Bu başlık altında akademik erteleme davranışı, yordayıcıları ve bu kavrama yönelik bakış açılarının incelendiği çalışmalar tanıtılmaktadır.

Ferrari (1994) “*Dysfunctional Procrastination and Its Relationship with Self-Esteem, Interpersonal Dependency, and Self-Defeating Behaviors*” (işlevsel erteleme ve benlik saygısı, kişiler arası bağımlılık ve kendini yenme davranışlarıyla ilişkisi) adlı çalışmasını 202 kadın ve 61 erkek olmak üzere toplam 263 katılımcı üzerinde gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda, genel erteleme davranışı ile benlik saygısı arasında anlamlı olumsuz yönde ilişkiler rapor edilmiştir.

Senecal, Koestner ve Vallenard (1995) “*Self-Regulation and Academic Procrastination*” (Akademik Erteleme Eğiliminde Özerklik ve Öz-düzenlemenin Rolü) adlı çalışmalarında 498 öğrenci ile araştırmayı gerçekleştirmişlerdir. Araştırma sonucunda erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre ertelemeye daha meyilli olduklarını ve erteleme eğilimi ile depresyon ve kaygı arasında olumlu yönde, benlik saygısı ile olumsuz yönde bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir. Öz düzenlemenin dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk boyutlarıyla erteleme eğilimi arasında olumlu yönde bir ilişki olduğu, içsel motivasyon ile olumsuz yönde bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Watson (2001) “*Procrastination and the five-factor model: a facet level analysis*”(Erteleme ve beş faktörlü model: model seviye analizi) adlı çalışmasında 349 üniversite öğrencisi ile erteleme davranışının sebepleri kapsamında yer alan başarısız olma korkusu, görevin sıkıcı olması, risk alma, kontrole karşı çıkma ve karar vermede güçlük yaşama; beş faktör kişilik (Bilinçlilik, nörotizm, yaşantılara açıklık, dışadönüklük ve katılabilirlik) ile ilgisini araştırmıştır. Araştırma sonucunda kişiliğin bilinçlilik boyutunun erteleme eğiliminin %24.8’ ini ve nörotizm boyutu ise erteleme eğiliminin, % 34.7’sini açıkladığı bulunmuştur.

Çakıcı (2003) “*Lise ve Üniversite Öğrencilerinde Genel Erteleme ve Akademik Erteleme Davranışının İncelenmesi*”adlı çalışmasında genel erteleme ve akademik erteleme davranışının özsaygı, mükemmeliyetçi kişilik özelliği ve akademik başarı ile ilişkisini incelemiştir. 260 lise ve 287 üniversite öğrencisi olmak üzere toplam 587 kişi ile çalışılmıştır. Bu çalışmada araştırmacı tarafından geliştirilen “Akademik Erteleme Ölçeği” ve erteleme konusunun farklı boyutlarını çalışan iki araştırmacı ile ortak çalışma neticesinde geliştirilen “Genel Erteleme Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, üniversite öğrencilerinin lise öğrencilerine göre daha fazla genel ve akademik erteleme davranışı gösterdikleri bulunmuştur. Ayrıca lise öğrencilerinde öz saygı düzeyi düşük

olan öğrencilerin daha çok akademik erteleme davranışı gösterdikleri ve ana-baba okul başarısı değerlendirme ve okul başarısından doyum düzeyi, kişinin kendisine yönelik mükemmeliyetçiliği ve kişinin başkalarının kendisinden beklentileri ile ilgili mükemmeliyetçiliğinin akademik ertelemenin önemli yordayıcıları olduğu belirlenmiştir. Üniversite öğrencilerinde de akademik başarının, kişinin kendisine yönelik mükemmeliyetçiliğinin ve kişinin başkalarının kendisinden beklentileri ile ilgili mükemmeliyetçiliğinin akademik ertelemenin önemli birer yordayıcısı olduğu belirlenmiştir.

Gülebağlan (2003) “*Öğretmenlerin İşleri Son Ana Erteleme Eğilimlerinin, Mesleki Yeterlilik Algıları, Mesleki Deneyimleri ve Branşları Bakımından Karşılaştırılmasına Yönelik Bir Araştırma*” adlı çalışmasını % 50,6’sı kadın, % 49,4’ü erkek olmak üzere toplam 472 öğretmen (sınıf ve branş öğretmenleri) ile gerçekleştirmiştir. Araştırmada üç araştırmacı tarafından geliştirilen, Genel Erteleme Ölçeği (GEÖ), araştırmacı tarafından geliştirilen ve alt boyutları olan, Yetişkin Erteleme Ölçeği (YEÖ) ve araştırmacı tarafından uyarlaması yapılan Öğretmenlerin Yeterlilik Algısı Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda Öğretmenlerin mesleki yeterlilik algılarının, genel erteleme davranışlarının ve yetişkin yaşamında erteleme davranışlarının önemli bir yordayıcısı olduğu görülmüştür. Ve bu çalışmanın sonucuna göre öğretmenlerin genel erteleme davranışları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermezken öğretmenlerin genel erteleme ölçeğinden aldıkları puanlar yaşa göre anlamlı bir fark oluşturmuştur. Bu bağlamda 41-50 yaş arasındaki öğretmenlerin ve 31-40 yaş arasındaki öğretmenlerin, genel erteleme davranışlarının 30 yaşın altındaki öğretmenlerden, daha düşük olduğu görülmüştür. Özetlemek gerekirse öğretmenlerin genel erteleme davranışları; yaş, mesleki yeterlik algısı, mesleki deneyim ve branş faktörlerinden etkilenmektedir.

Ackermann ve Gross (2005) “*My Instructor Made Me Do It: Task Characteristics of Procrastination*” adlı çalışmalarını 198 üniversite öğrencisi ile gerçekleştirmişlerdir. Araştırmacılar ertelemenin öğrenmeyi olumsuz yönde etkileyebileceğini ve önceki çalışmaların çoğunun ertelemeye neden olan kişilik faktörlerini incelediği noktaya vurgu yapmışlardır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin ilgisini çeken, farklı becerilerini kullanmalarını gerektiren sosyal normlar şeklinde bütünleştirilen başlama adına teşvik edici ödül verilen akademik görevlerin öğrenciler tarafından daha az ertelendiği

saptanmıştır. Buna ek olarak yapılan analizler sonucunda ertelemenin korkudan, görevin zor veya zaman alıcı olarak algılanma derecesinden ve diğer ödevlerin son teslim tarihinin oluşturduğu baskıdan etkilenmediği görülmüştür. Araştırmacının sonucu bağlamında öğrencilerin zevk aldıkları ve ilgilerini çeken sosyal normları daha az erteleme eğilimi gösterdikleri ve iş başlangıcındaki ödülün erteleme eğilimi seviyesini düşürdüğü görülmüştür.

Balkıs (2006) “*Öğretmen Adaylarının Davranışlarındaki Erteleme Eğiliminin, Düşünme ve Karar Verme Tarzları ile İlişkisi*” adlı çalışmasındaki amacını öğretmen adaylarının davranışlarındaki erteleme eğiliminin düşünme ve karar verme tarzları ile ilişkisini değişik psiko sosyal değişkenler açısından incelemek olarak açıklamıştır. Bu bağlamda araştırmacı Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde farklı bölümlerde öğrenim gören yaşları 16 ile 31 arasında seyreden 589 kız ve 395 erkek olmak üzere toplam 984 öğretmen adayı ile çalışmasını yürütmüştür. Araştırma da Lay’ın (1986) Genel Erteleme Eğilimi Ölçeği, Man’ın (1982) Karar Vermeyi Erteleme Eğilimi Ölçeği, Aitken’in (1982) Akademik Erteleme Eğilimi Ölçeği, Epstein’in (1996) Sezgisel Yaşantısal ve Analitik-Rasyonel Düşünme Stilleri Ölçeği ve Scott ve Bruce (1995) tarafından geliştirilen Karar Verme Stilleri Ölçeği ve öğretmen adaylarının demografik bilgilerini toplama için Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda erteleme eğilimi ile rasyonel karar verme ve düşünme stili arasında anlamlı düzeyde negatif ilişki, bağımlı, kaçınan ve anlık karar verme stilleri arasında anlamlı düzeyde pozitif bir ilişki görülmüştür. Araştırmanın sonuçlarından hareketle erteleme eğilimini azaltmak adına etkili zaman yönetimi, planlı çalışma, akademik çalışmalara yönelik gerçekçi beklentiler oluşturma tarzında sosyal beceri kazandırmaya yönelik çalışma gruplarının oluşturulmasının faydalı olabileceği önerilmiştir. Erteleme davranışının doğasını anlamak ve bu davranışı daha iyi tanımak adına bu alanda yapılacak çalışmaların alana büyük katkı sağlayacağına dikkat çekilmiştir.

Akkaya (2007) “*Academic Procrastination Among Faculty of Education Students: The Role of Gender, Age, Academic Achievement, Perfectionism and Depression*” (Eğitim Fakültesi Öğrencilerinde Akademik Erteleme Davranışı: Cinsiyet, Yaş, Akademik Başarı, Mükemmeliyetçilik ve Depresyonun Rolü) adlı çalışmasını 368 lisans öğrencisi ile gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda kendine yönelik mükemmeliyetçilik, başkalarına yönelik mükemmeliyetçilik akademik başarı ve

depresyonun akademik erteleme davranışını bir arada anlamlı düzeyde yordadığına ulaşılmıştır. Kendine yönelik mükemmeliyetçilik, başkalarına yönelik mükemmeliyetçilik, depresyon ve akademik başarı kız öğrenciler için yordayıcı değişkenler iken, erkek öğrencilerde erteleme davranışını yordayan tek değişkenin kendine yönelik mükemmeliyetçilik olduğu bulunmuştur.

Aydoğan (2008) “*Akademik Erteleme Davranışının Benlik Saygısı, Durumluluk Kaygı ve Öz-Yeterlik ile Açıklanabilirliği*” isimli çalışmasını 220 kız ve 180 erkek olmak üzere toplam 400 lise son sınıf öğrencisi ile yürütmüştür. Araştırma sonucunda akademik erteleme davranışı ve benlik saygısı arasında anlamlı bir ilişki bulunmuş ve benlik saygısının akademik erteleme davranışını açıklayabildiği sonucu elde edilmiştir. Ayrıca bu araştırmacının sonucuna göre durumluluk kaygı ve öz-yeterlik inancının akademik erteleme davranışıyla ilişkili olmadığı, akademik erteleme davranışını yordamadığı ve erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha fazla akademik ertelemeye meyilli oldukları tespit edilmiştir. Tüm bu sonuçlar neticesinde erteleme davranışının farklı popülasyonlar içerisinde ve psikolojik yardım alma davranışıyla incelenmesi önerilmiş, akademik erteleme konusunun farklı değişkenler ve farklı yaş grupları ile çalışılarak kuramsal alana daha fazla katkı yapılması gerektiği ve bu sayede akademik erteleme davranışını azaltmaya yönelik programlarda uzmanlara yol gösterici bir rol izlenebileceği söylenmiştir.

Uzun Özer (2009) “*Bir grup lise öğrencisinde akademik erteleme davranışı sıklığı, olası nedenleri ve umudun rolü*” adlı çalışmada akademik erteleme davranışının sıklığı ve olası nedenlerini belirleyerek, umut düzeyinin akademik erteleme davranışı üzerindeki etkisini araştırmıştır. 223 (120 kız, 103 erkek) öğrenciden elde edilen veriler ışığında katılımcıların %54’ünün akademik konuları sıklıkla erteledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Akademik ertelemeye ilişkin cinsiyet farkına yönelik bir bulguya rastlanmamıştır. Olası erteleme nedenlerinin başarısızlık korkusu, karar verme güçlüğü, tembellik ve risk alma davranışı olduğu ve durumluk umut düzeyinin akademik erteleme üzerinde güçlü ve anlamlı bir etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Literatürde bir kişilik özelliği olarak nitelenen erteleme davranışının ileride yapılacak olan çalışmalarda farklı değişkenler yoluyla incelenmesi ve popülasyon aralığının artırılması ile ülkemizde de yaygın olarak gözlemlenen akademik erteleme davranışının gerçek nedenlerinin açıklığa kavuşması açısından önemli olunacağı kanısına varılmıştır.

Akbay ve Gizir (2010) “*Cinsiyete Göre Üniversite Öğrencilerinde Akademik Erteleme Davranışı: Akademik Güdülenme, Akademik Öz yeterlik ve Akademik Yükleme Stilllerinin Rolü*” isimli araştırmalarında cinsiyete göre akademik güdülenme, akademik yükleme stilleri ve akademik öz yeterlik inancının üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarını ne derecede yordadığını incelemişlerdir. Araştırmayı 763 (363’ü erkek ve 400’ü kadın) lisans öğrencisi ile yürütmüşlerdir. Toplam örneklem ve erkek örneklem grubu için yapılan regresyon analizi sonucunda akademik güdülenme, akademik öz yeterlik ve akademik yükleme stillerinin üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışını anlamlı düzeyde yordadığı görülmüştür. Kadın örneklem grubu için yapılan regresyon analizi sonucunda ise akademik güdülenme ve akademik yükleme stillerinin akademik erteleme davranışını anlamlı düzeyde yordadığı, ancak akademik öz yeterlik inancının kadınların akademik erteleme eğilimlerine bir katkısı olmadığı sonucuna varılmıştır.

Balkıs ve Duru (2010) “*Akademik erteleme eğilimi, akademik başarı ilişkisinde genel ve performans benlik saygısının rolü*” adlı araştırmalarında akademik erteleme eğilimi-akademik başarı ilişkisinde, performans ve genel benlik saygısının dolaylı rollerinin incelenmesini amaçlamışlardır. Bu kapsamda araştırmayı yaşları 17 ile 31 arasında değişen, 216’sı kadın ve 107’ si erkek olmak üzere 323 üniversite öğrencisi ile yürütmüşlerdir. Araştırma da akademik erteleme eğilimi ile akademik başarı arasındaki ilişki, öğrencilerin genel ve performans benlik saygısı düzeylerine bağlı olarak güçlenmekte veya zayıflamakta olduğu sonucuna varılmıştır.

Kandemir (2010) “*Akademik Erteleme Davranışını Açıklayıcı Bir Model*” adlı çalışmasında üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarını, kişilik özellikleri, başarı yönelimleri, akademik öz yeterlik inancı ve benlik saygısının ne düzeyde açıkladığına yönelik bir model çerçevesinde incelemiştir. 406 kadın ve 224 erkek olmak üzere toplam 630 üniversite öğrencisinin katıldığı araştırmanın sonucunda öğrencilerin akademik erteleme davranışı, kişilik özellikleri, başarı yönelimi, akademik öz yeterlik inancı ve benlik saygısı ile neden-sonuç ilişkisi içinde doğrudan ve dolaylı bir şekilde açıklandığı belirlenmiştir.

Sadeghi, Hajloo ve Emami (2011) obsesif inançların erteleme ile ilişkisini incelemek için 250 üniversite öğrencisi ile yaptıkları çalışmada, obsesif inançların kontrolünün erteleme azaltılmasında yararlı olabileceği sonucuna ulaşmışlardır.

Akdoğan (2013) “*Farklı depresyon anksiyete stres düzeylerine sahip üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının incelenmesi*” isimli çalışmasında üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarını; depresyon, anksiyete, stres açısından ele alıp incelemiştir. Araştırma nicel desene dayalı olarak sürdürülmüş olup, gerekli verilerin toplanmasında Akademik Erteleme Ölçeği, Depresyon, Anksiyete Stres Ölçeği (DASÖ)’nden faydalanılmıştır. Araştırma sonucunda akademik erteleme davranışı ile depresyon, stres ve anksiyete arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Bu çalışma bulgularına göre stres düzeyi arttıkça akademik erteleme davranışının da arttığı gözlenmiş ve akademik erteleme davranışı ile ilişkili olabilecek diğer kavramlar (başarısızlık korkusu, kaygı, algılanan yetersizlik düzeyi, zaman yönetimi, mükemmeliyetçilik vb.) ile ilgili araştırmaların alana katkı amacıyla yapılabileceği önerilmiştir.

Berber Çelik (2014) “*Akademik Ertelemenin Bazı Psiko-Sosyal Değişkenlere Göre Açıklanması ve Gerçeklik Terapisine Dayalı Akademik Erteleme ile Başa Çıkma Eğitim Programının Etkililiğinin Sınanması*” isimli tez çalışmasında akademik erteleme davranışı çeşitli değişkenler açısından açıklanmaya çalışılmış ve üniversite öğrencilerinin akademik erteleme sorunları üzerinde gerçeklik terapisine dayalı akademik erteleme ile başa çıkma eğitim programının etkililiği sınanmıştır. 582 kız ve 429 erkek olmak üzere toplam 1011 üniversite öğrencisi araştırmanın örneklem grubunu oluşturmuştur. Araştırmada Çakıcı (2003) “Akademik Erteleme Ölçeği”, Türküm (2003) “Akılcı Olmayan İnanç Ölçeği”, Sherer ve arkadaşları (1982) tarafından geliştirilen ve Türkçe’ye uyarlaması Yıldırım ve İlhan (2010) tarafından yapılan “Genel Öz-Yeterlik Ölçeği”, Gilbert, Allan ve Trent (1991) tarafından geliştirilen ve Türkçe uyarlaması Şahin ve Şahin (1992) tarafından yapılan “Sosyal Karşılaştırma Ölçeği”, Leary (1983) ‘nin geliştirdiği ve uyarlama çalışması Çetin, Doğan ve Sapmaz (2010) tarafından yapılan “Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda akademik erteleme davranışının cinsiyete, sınıf düzeyine ve akademik başarıya göre farklılık gösterdiği ancak öğrenim görülen fakülteye göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Akılcı olmayan inançlar, öz-yeterlik inancı,

kendilik algısı ve olumsuz değerlendirilme korkusunun akademik erteleme davranışını yordadığı nedensel karşılaştırmalı desenin kullanıldığı bu betimsel çalışmanın bulguları arasında yerini almıştır.

Yarı deneysel desenin kullanıldığı deneysel çalışmada ise deney ve kontrol grubuna seçkisiz atanan 36 öğrenci ile çalışma yürütülmüş ve araştırmanın bağımlı değişkeni olan akademik erteleme davranışı Çakıcı (2003) tarafından geliştirilen “Akademik Erteleme Ölçeği” ile ölçülmüştür. Deney grubuna 10 oturumluk gerçeklik terapisine dayalı akademik erteleme ile başa çıkma eğitim programı uygulanmış kontrol grubuna herhangi bir program uygulanmamış ve araştırmanın bulguları gerçeklik terapisine dayalı akademik erteleme ile başa çıkma eğitim programının üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının azaltılmasında etkili olduğunu göstermiştir. Akademik erteleme ile başa çıkma konusunda farklı terapötik yaklaşımlar kullanılması ve yaklaşımların etkililiğinin karşılaştırılması ve akademik ertelemenin psikolojik ve sosyal etkilerinin neler olduğunun araştırılması gerektiği araştırmacı tarafından önerilmiştir.

Kandemir, Palancı, İlhan ve Avcı (2017) “*Sınıf tekrarı yapan öğrencilerin akademik erteleme nedenleri*” isimli çalışmalarında sınıf tekrarı yapan lise 1 ve 2. sınıf öğrencilerinin akademik erteleme davranışını; kendini toparlama, yaşam doyumu, akademik özdeşleşme ve motivasyon değişkenleriyle oluşturulan bir model kapsamında test ederek incelemiştir. Araştırma sınıf tekrarı yapan 234 lise öğrencisi ile yapılmış ve araştırma sonucunda motivasyon değişkeninin akademik ertelemeye doğrudan, anlamlı ve negatif yönlü etki yaptığı, öğrencilerin motivasyonun artması ile birlikte, akademik erteleme davranışlarının azaldığı tespit edilmiştir.

Çalışkan, Aydoğan, Işıklı, Metintaş, Yenilmez ve Yenilmez (2018) “*Üniversite öğrencilerinde algılanan stres düzeyi ve ilişkili olabilecek faktörlerin değerlendirilmesi*” isimli çalışmalarında üniversite öğrencilerinde algılanan stres düzeylerinin belirlenmesi ve bazı sosyodemografik özellikler ile ilişkisinin incelenmesini amaçlamışlardır. 405 üniversite öğrencisi ile yürütülen araştırma da üniversite öğrencilerinin %12,8’inde yüksek düzeyde algılanan stres saptanmıştır. Algılanan stres düzeyi, genel sağlık durumu algısı kötü olanlarda, kronik bir hastalığı olanlarda, A tipi kişiliği olanlarda, uyku düzeni ve kalitesi kötü olanlarda, boş zamanlarını değerlendirebileceği hobisi/uğraşı

olmayanlarda, algılanan aile desteği kötü olanlarda, algılanan arkadaş desteği kötü olanlarda, geleceğin daha iyi olacağı ile ilgili düşünceyi olanlarda daha yüksek saptanmıştır. Araştırma sonucunda algılanan stres düzeyi orta ve yüksek olduğu düşünülen gruplarda stres düzeyinin düşürülmesine yönelik eğitim çalışmalarının yapılması ve üniversitelerde psikolojik danışma ve rehberlik servisinin daha etkili hale getirilmesi gerektiği önerilmiştir.

Yapılan araştırmaların sonuçları incelendiğinde, akademik erteleme olgusu tanım, sınıflandırma ve etki eden faktörlerin çeşitliliği ile göze çarpmaktadır. Bilgi ve görüşlerdeki farklılıklar aslında bu davranışın neden fenomen bir davranış olduğu konusunda ipucu vermektedir. En az anlaşılan, insanlığın eksik yanı olarak nitelenen (Ferrari, 1994) bir davranış olması araştırmacıların bu konu üzerinde ısrarla durmalarına ve farklı değişkenler vasıtası ile akademik ertelemeye farklı bakış açıları katmaya çalışmalarına sebep olmuştur.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın modeli, çalışma grubu, araştırmada kullanılan veri toplama teknik ve araçları ve verilerin analiz süreci açıklanmıştır.

3.1. Araştırma Modeli

Fen Bilgisi öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışlarının bazı psiko-sosyal değişkenlere göre incelendiği bu çalışma da ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli iki ya da daha çok değişken arasındaki birlikte değişimin varlığının belirlenmesinin amaçlandığı tarama yaklaşımıdır (Karasar, 1984).

3.2. Araştırma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 Eğitim-Öğretim yılında Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim gören 257 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışma grubu belirlenirken kolay ulaşılabılır örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

3.3. Veri Toplama Süreci

Bu bölümde araştırma verilerini toplama sürecinde kullanılan veri toplama teknik ve araçlarına yer verilmiştir.

3.3.1. Veri Toplama Teknik ve Araçları

Fen Bilgisi öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışlarının bazı psiko-sosyal değişkenlere göre incelendiği bu araştırmada nicel veriler toplanmıştır. Araştırma

da “Kişisel Bilgi Formu”, “Akademik Erteleme Ölçeği (AEÖ)”, “Zaman Yönetimi Ölçeği (ZYÖ)”, “Karar Verme Stili Ölçeği (KVSÖ)” ve “Algılanan Stres Ölçeği (ASÖ)” kullanılmıştır.

3.3.1.1. Kişisel Bilgi Formu

Çalışma gruplarının demografik özelliklerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulan kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

3.3.1.2. Akademik Erteleme Ölçeği

Araştırmada Fen Bilgisi öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışlarını belirlemek amacıyla, Çakıcı (2003) tarafından geliştirilen “Akademik Erteleme Ölçeği” kullanılmıştır. Bu ölçek 19 ifadeden oluşmaktadır. Bu ifadelerin 12’si olumsuz, 7’si (1, 4, 7, 9, 11, 13, 17) olumludur. Ölçek beşli likert tipinde derecelendirilmektedir. Bu ifadeler “beni hiç yansıtmıyor”, “beni çok az yansıtmıyor”, “beni biraz yansıtmıyor”, “beni çoğunlukla yansıtmıyor”, “beni tamamen yansıtmıyor” biçimindedir. Ölçekte akademik erteleme davranışı içeren bir ifadeye “beni hiç yansıtmıyor” diyenler 1, “beni tamamen yansıtmıyor” diyenler 5 puan alacak biçimde tek yönlü puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 95, en düşük puan 19’dur. Ölçekten alınan yüksek puanlar, öğrencilerin akademik konularda erteleme davranışlarının yüksek olduğunu göstermektedir (Çakıcı, 2003). Ölçeğin Cronbach alpha güvenirlik katsayısı .92 olarak bulunmuştur.

Bu araştırma kapsamında ölçeğin güvenirliğini belirlemek için ölçek, Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde öğrenim görmekte olan 419 öğretmen adayına uygulanmış ve yapılan analizlerde Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı değeri .87 olarak bulunmuştur. Bu değer ölçeğin güvenilir olduğunu işaret etmektedir.

3.3.1.3. Zaman Yönetimi Ölçeği

Fen Bilgisi öğretmen adaylarının zaman yönetim becerilerini ölçmek üzere Alay ve Koçak (2002) tarafından geliştirilen “Zaman Yönetimi Ölçeği” kullanılmıştır. 27

maddeden oluşan ölçek, üç faktörlü bir yapıya sahiptir. Ölçeğin ilk faktörü (Zaman Planlama) 16, ikinci faktörü (Zaman Tutumları) 7, üçüncü faktörü (Zaman Harcattırıcılara Karşı Koyma) ise 4 maddeden oluşmaktadır. Faktörlerin Cronbach alfa katsayıları sırasıyla, .88, .66, .47 olup, ölçeğin tümüne yönelik güvenilirlik katsayısı .87'dir. Ölçekten alınan ortalamaların artması, zaman yönetimine yönelik becerilerin de arttığı şeklinde yorumlanmaktadır.

Bu araştırma kapsamında ölçeğin tümüne yönelik güvenilirliğini belirlemek için ölçek, Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan 419 öğretmen adayına uygulanmış ve yapılan analizlerde Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı değeri .81 olarak bulunmuştur. Bu değer ölçeğin güvenilir olduğunu işaret etmektedir.

3.3.1.4. Algılanan Stres Ölçeği

Algılanan Stres Ölçeği (ASÖ) Cohen, Kamarck ve Mermelstein (1983) tarafından geliştirilmiştir. Toplam 14 maddeden oluşan ASÖ kişinin hayatındaki birtakım durumların ne derece stresli algılandığını ölçmek için tasarlanmıştır. Katılımcılar her maddeyi “Hiçbir zaman (0)” ile “Çok sık (4)” arasında değişen 5'li likert tipi ölçek üzerinde değerlendirmektedir. Maddelerden olumlu ifade içeren 7'si tersten puanlanmaktadır. ASÖ puanları 0 ile 56 arasında değişmektedir. Yüksek puan kişinin stres algısının fazlalığına işaret etmektedir. Algılanan Stres Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlaması Yerlikaya ve İnanç (2007) tarafından gerçekleştirilmiş ve ölçeğin iç tutarlık alfa katsayısı .84 olduğu görülmüştür.

Bu araştırma kapsamında ölçeğin tümüne yönelik güvenilirliğini belirlemek için ölçek, Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan 419 öğretmen adayına uygulanmış ve yapılan analizlerde Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı değeri .86 olarak bulunmuştur. Bu değer ölçeğin güvenilir olduğunu işaret etmektedir.

3.3.1.5. Karar Verme Stili Ölçeği

Fen bilgisi öğretmen adaylarının karar verme stilini belirlemek için Scott ve Bruce (1995) tarafından geliştirilen “Karar Verme Stili Ölçeği (KVSÖ)” kullanılmıştır. Genel Karar Verme Ölçeğinin, Türkçe’ye uyarlaması Taşdelen (2002) tarafından, öğretmen adaylarının farklı psiko-sosyal değişkenlere göre karar verme stratejilerini incelediği çalışmada gerçekleştirilmiştir. Tekin (2009) tarafından Karar Verme Stili Ölçeğinin güvenilirlik katsayısı Cronbach Alpha .736 olarak bulunmuştur.

Ölçek 25 madde ve beş alt boyuttan (rasyonel, sezgisel, bağımlı, kendiliğinden anlık ve kaçınan karar verme stillerinden) oluşmaktadır. Ölçek 5’li Likert türü olup bireylerden kendilerini her madde için 1 ile 5 puan aralığında derecelendirmeleri istenmektedir. Ölçek maddeleri; “kesinlikle katılmıyorum” (1), “katılmıyorum” (2), “kararsızım” (3), “katılıyorum” (4), “kesinlikle katılıyorum” (5) şeklindedir.

Bu araştırma kapsamında ölçeğin tümüne yönelik güvenilirliğini belirlemek için Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde öğrenim görmekte olan 419 öğretmen adayına ölçek uygulanmış ve yapılan analizlerde Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı değeri .77 olarak bulunmuştur. Bu değer ölçeğin güvenilir olduğunu işaret etmektedir.

3.4. Verilerin Analizi

Toplanan verilerin nicel analizinde SPSS paket programı kullanılmıştır. Analiz işlemlerine başlamadan önce verilerin normal dağılım sergilediği ve Levene testi sonucunda varyansların homojenliğinin sağlandığı tespit edilmiştir. Daha sonra alt problemler dikkate alınarak verilerin analizleri yapılmıştır.

Araştırmadaki herbir bağımlı değişkenin (cinsiyet, sınıf düzeyi ve akademik başarı) etkilerinin belirlenmesi için istatistiksel analiz yöntemlerinden bağımsız gruplar için t testi, sınıf düzeyine göre karşılaştırmalarda puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için tekrarlı ölçümler için tek faktörlü ANOVA ve akademik erteleme davranışlarının yordanmasına ilişkin ise çoklu regresyon analizi uygulanmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Araştırmanın Alt Problemlerine Ait Bulgular

4.1.1. 1.Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Fen Bilgisi öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışları, cinsiyet, sınıf düzeyi ve akademik başarıya göre farklılaşmakta mıdır?” Şeklinde ifade edilen bu alt problemle ilgili olarak, öğretmen adaylarına AEÖ uygulanmıştır. Ölçüm sonucu cinsiyete göre elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için Kolmogorov-Smirnov normallik testi uygulanmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.1’de verilmiştir.

Tablo 4.1. Cinsiyete Göre Akademik Erteleme Ölçeği Puanına İlişkin Normallik Dağılımı

Grup	N	X _{ort.}	S	Med.	Çarpıklık	Basıklık	Kolmogorov Smirnov
Kız	64	56.14	6.74	55.50	.137	-.129	<u>p</u> .200
Erkek	193	52.49	7.79	52.00	.335	-.337	.87

Tablo 4.1’de görüldüğü gibi AEÖ uygulandığı öğretmen adaylarının cinsiyete göre ($p_{\text{Kız}}=.200$; $p_{\text{Erkek}}=.87$) anlamlılık düzeylerinin $p>.05$ olduğu yani anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir. Ayrıca çarpıklık ve basıklık değerleri büyüklük olarak en yüksek 0.337 en düşük 0.129 değerleri arasındadır. Tabachnick ve Fidell (2013) çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1.5 ile +1.5 değerleri arasında yer alması durumunda verilerin normal dağılım gösterdiğinin kabul edilebileceğini ifade etmektedir.

Dolayısıyla her iki testten de elde edilen verilerin, çarpıklık ve basıklık değerleri incelendiğinde; -1.5 ile +1.5 değerleri arasında olduğu ve anlamlılık düzeyinin de $p > .05$ olması nedeniyle verilerin normal dağılım sergilediği belirlenmiştir.

Ölçekten elde edilen verilerin normal dağılım sergilediği belirlendikten sonra varyansların homojenliğini incelemek için Levene testi uygulanmıştır. Levene testi sonucunda AEÖ için $p = .155$ olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan anlamlılık (p) değerinin $.05$ 'den büyük olması varyansların homojenliğinin sağlandığını göstermektedir. Bu analizler sonucunda cinsiyete göre grupların puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için bağımsız gruplar için t testi analizi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.2'de verilmiştir.

Tablo 4.2. Cinsiyete Göre Akademik Erteleme Davranışları Bağımsız Gruplar İçin t-Testi Analizi

Grup	N	$\bar{X}_{ort.}$	S	t	p	η^2
Kız	64	56.140	6.735	.359	.001	.243
Erkek	193	52.487	7.788			
Toplam	257	53.396	7.691			

Tablo 4.2'de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının akademik erteleme ölçeğinden aldıkları ortalama puan ($\bar{X}_{ort.} = 53.396$) ölçekten alınabilecek ortalama puanın üzerindedir. Cinsiyete göre bakıldığında ise kız öğrencilerin akademik erteleme ölçeğinden aldıkları ortalama puan ile erkek öğrencilerin aldıkları ortalama puan arasında 3.653 puanlık bir fark olduğu ve bu farkında istatistiksel olarak %95 güven aralığında ($t = .359$; $p = .001$; $p < .05$) kızlar lehine anlamlı olduğu görülmektedir. Yani, kızlar erkeklere göre daha fazla akademik erteleme davranışı göstermektedir. Cohen (1988) tarafından etki büyüklüğü puan aralıkları $0,01 < \eta^2 < 0,06$ ise küçük, $0,06 \leq \eta^2 < 0,14$ ise orta ve $0,14 \leq \eta^2$ ise yüksek etki şeklinde olduğu ifade edilmiştir. Tablodan da görüldüğü gibi η^2 etki büyüklüğü değerlerinin $0,14 \leq \eta^2$ olduğu yani yüksek etkiye sahip olduğu görülmektedir.

Fen Bilgisi Öğretmen adaylarının Sınıf düzeylerine göre akademik erteleme puanlarına ilişkin elde edilen verilerin $.05$ anlamlılık düzeyinde normallik varsayımının

belirlenmesi için $n < 50$ için Shapiro-Wilk, $n > 50$ için ise Kolmogorov-Smirnov normallik testi uygulanmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.3’de verilmiştir.

Tablo 4.3. Sınıf Düzeyine Göre Akademik Erteleme Ölçeği Puanına İlişkin Normallik Dağılımı

Grup	N	$X_{ort.}$	S	Med.	Çarpıklık	Basıklık	Shapiro	Kolmogorov
							Wilk	Smirnov
							p	p
1.Sınıf	35	55.11	8.04	55.00	-.004	-1.080	.213	
2.Sınıf	61	52.95	8.33	53,00	.325	-.459		.200
3.Sınıf	69	53.78	7.67	53.00	.108	-.027		.200
4.Sınıf	92	52.75	7.12	54.22	.150	-.299		.200

Uygulanma sonucunda elde edilen verilerin ($p_{1.sınıf}=.213$; $p_{2.sınıf}=.200$; $p_{3.sınıf}=.200$; $p_{4.sınıf}=.200$) anlamlılık değerlerinin $p > .05$ olduğu, çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1.5 ile +1.5 değerleri arasında olduğu, yani verilerin normal dağılım sergilediği görülmektedir.

Varyansların homojenliğini incelemek için uygulanan Levene testi sonucunda ise $p=.369$ ($p > .05$) olarak hesaplanmıştır. Anlamlılık düzeyinin $p > .05$ olarak hesaplanması varyansların homojenliğinin sağlandığını göstermektedir. Gerekli varsayımlar sağlandıktan sonra sınıf düzeyine göre akademik erteleme puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için tek faktörlü ANOVA uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.4 ve Tablo 4.5’de verilmiştir.

Tablo 4.4. Sınıf Düzeyine Göre Akademik Erteleme Testi Puanlarının Betimsel Değerleri

Grup	N	X_{ort}	S
1.Sınıf	35	55,114	8,039
2.Sınıf	61	52,950	8,333
3.Sınıf	69	53,782	7,671
4.Sınıf	92	52,750	7,121
Toplam	257	53,396	7,691

Tablo 4.5. Sınıf Düzeyine Göre Akademik Erteleme Testi Puanlarının ANOVA Analizi

Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Guruplar arası	164.133	3	54.711	.924	.430
Gurup içi	14981.384	253	59.215		
Toplam	15145.518	256			

Tablo 4.5 incelendiğinde öğretmen adaylarının akademik erteleme puanlarının ortalamasının üzerinde olduğu, %95 güven aralığında $F_{(3-253)} = .924$, $p = .430$ sınıf seviyeleri arasında anlamlı düzeyde ($p > .05$) fark olmadığı görülmektedir.

Fen Bilgisi Öğretmen adaylarının akademik başarı düzeylerine göre akademik erteleme puanlarına ilişkin elde edilen verilerin .05 anlamlılık düzeyinde normallik varsayımının belirlenmesi için $n < 50$ için Shapiro-Wilk, $n > 50$ için Kolmogorov-Smirnov normallik testi uygulanmış ve elde edilen bulgular tablo 4.6’da verilmiştir.

Tablo 4.6. Akademik Başarıya Göre Akademik Erteleme Ölçeği Puanına İlişkin Normallik Dağılımı

Puan Aralığı	N	X _{ort.}	S	Med.	Çarpıklık	Basıklık	Shapiro Wilk P	Kolmogorov Smirnov p
1.00-2.00	34	56.35	7.68	58.00	-.312	-.721	.963	
2.01-3.00	177	53.41	7.57	53.00	.175	-.071		.200
3.01-4.00	46	51.15	7.54	50.00	.582	-.615	.084	

Uygulanma sonucunda elde edilen verilerin ($p_{1.00-2.00} = .963$; $p_{2.01-3.00} = .200$; $p_{3.01-4.00} = .084$) normal dağılım ($p > .05$) sergilediği belirlenmiştir.

Varyansların homojenliğini incelemek için uygulanan Levene testi sonucunda ise $p = .805$ ($p > .05$) olarak hesaplanmıştır. Anlamlılık düzeyinin $p > .05$ olarak hesaplanması varyansların homojenliğinin sağlandığını göstermektedir. Gerekli varsayımlar sağlandıktan sonra akademik başarı düzeylerine göre akademik erteleme puanları

arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için tek faktörlü ANOVA uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.7 ve Tablo 4.8’de verilmiştir.

Tablo 4.7. Akademik Başarı ile Akademik Erteleme Ölçeği Puanına İlişkin Betimsel Değerler

Puan Aralığı	N	X_{ort}	S
1.00-2.00	34	56,352	7,686
2.01-3.00	177	53,412	7,577
3.01-4.00	46	51,152	7,545
Toplam	257	53,396	7,691

Tablo 4.8. Akademik Başarı ile Akademik Erteleme Ölçeği Puanına İlişkin ANOVA Analizi

Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P*	Anlamlı Fark
Guruplar arası	528.925	2	264.463	4.596	.011	1.00-2.00
Gurup içi	14616.592	254	57.546			3.01-4.00
Toplam	15145.518	256				

* p<.05

Tablo 8 incelendiğinde, öğretmen adaylarının akademik başarı durumları ile akademik erteleme puanları arasında %95 güven aralığında ($F_{(2,254)}=4.596$; $p=.011$) $p<.05$ anlamlı düzeyde bir fark olduğu görülmektedir. Bu farkın hangi puan düzeyleri arasında olduğunu belirlemek için Bonferroni testi yapılmış ve farkın 1.00-2.00 puan aralığı ile 3.01-4.00 puan arasında olduğu görülmüştür. Ölçekten aldıkları ortalama puanlara bakıldığında farkın 1.00-2.00 puan aralığındaki öğrencilerin lehine olduğu yönündedir. Yani 1.00-2.00 puan aralığındaki öğrenciler akademik ertelemeye daha meyillidir.

4.1.2. 2.Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Fen Bilgisi Öğretmen adaylarının zamanı verimli kullanma becerileri, cinsiyet, sınıf düzeyi ve akademik başarıya göre farklılaşmakta mıdır?” Şeklinde ifade edilen bu alt problemle ilgili olarak, öğretmen adaylarına Zaman Yönetimi Ölçeği uygulanmıştır.

Ölçüm sonucu cinsiyete göre elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için Kolmogorov-Smirnov normallik testi uygulanmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.9’da verilmiştir.

Tablo 4.9. Cinsiyete Göre Zaman Yönetimi Ölçeği Puanına İlişkin Normallik Dağılımı

Grup	N	$X_{ort.}$	S	Med.	Çarpıklık	Basıklık	Kolmogorov Smirnov p
Kız	64	73.28	1.28	73.00	.034	.448	.762
Erkek	193	77.96	1.19	79.00	-.398	.141	.087

Tablo 4.9’da görüldüğü gibi ZYÖ uygulanan öğretmen adaylarının cinsiyete göre ($p_{kız}=.762$; $p_{erkek}=.087$) anlamlılık düzeylerinin $p>.05$ olduğu yani anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir. Ayrıca her iki grubun çarpıklık ve basıklık değerleri incelendiğinde; -1.5 ile +1.5 değerleri arasında olduğu yani verilerin normal dağılım sergilediği görülmektedir.

Ölçekten elde edilen verilerin normal dağılım sergilediği belirlendikten sonra varyansların homojenliğini incelemek için Levene testi uygulanmıştır. Levene testi sonucunda ZYÖ için p değeri .973 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan anlamlılık (p) değerinin .05’den büyük olması varyansların homojenliğinin sağlandığını göstermektedir. Bu analizler sonucunda cinsiyete göre grupların puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için bağımsız gruplar için t testi analizi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.10’da verilmiştir.

Tablo 4.10. Cinsiyete Göre Zaman Yönetimi Ölçeği Puanına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin t-Testi Analizi

Grup	N	\bar{X}	S	t	p	η^2
Kız	64	73.28	12.88	-.266	.008	.185
Erkek	193	77.96	11.95			
Toplam	257	76.80	12.33			

Tablo 4.10’da görüldüğü gibi öğretmen adaylarının zaman yönetimi ölçeğinden aldıkları ortalama puan ($x_{ort.}=76.80$) ölçekten alınabilecek ortalama puanın üzerindedir.

Cinsiyete göre bakıldığında ise kız öğrencilerin zaman yönetimi ölçeğinden aldıkları ortalama puan ile erkek öğrencilerin aldıkları ortalama puan arasında 4.68 puanlık bir fark olduğu ve bu farkında istatistiksel olarak %95 güven aralığında ($t=-.266$; $p=.008$; $p<.05$) erkekler lehine anlamlı olduğu görülmektedir. Yani, zaman yönetiminde erkeklerin kızlara göre daha başarılı oldukları görülmektedir. Ayrıca, etki büyüklüğü değerlerinin $0.14 \leq \eta^2$ olduğu yani yüksek etkiye sahip olduğu görülmektedir.

Fen Bilgisi Öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine göre Zaman Yönetimi Ölçeği puanlarına ilişkin elde edilen verilerin .05 anlamlılık düzeyinde normallik varsayımının belirlenmesi için $n<50$ için Shapiro Wilk, $n>50$ için Kolmogorov-Smirnov normallik testi uygulanmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.11’de verilmiştir.

Tablo 4.11. Sınıf Düzeyine Göre Zaman Yönetimi Ölçeği Puanına İlişkin Normallik Dağılımı

Grup	N	X _{ort.}	S	Med.	Çarpıklık	Basıklık	Shapiro	Kolmogorov
							Wilk	Smirnov
							p	p
1.Sınıf	35	74.82	1.47	76.00	-.079	-.703	.568	
2.Sınıf	61	78.40	1.33	79.00	-.502	.404		.200
3.Sınıf	69	75.43	1.05	75.00	-.060	-.396		.200
4.Sınıf	92	77.51	1.19	78.00	-.425	.723		.159

Uygulanma sonucunda elde edilen verilerin ($p_{1.sınıf}=.568$; $p_{2.sınıf}=.200$; $p_{3.sınıf}=.200$; $p_{4.sınıf}=.159$) anlamlılık değerlerinin $p>.05$ olduğu, çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1.5 ile +1.5 değerleri arasında olduğu, yani verilerin normal dağılım sergilediği görülmektedir.

Varyansların homojenliğini incelemek için uygulanan Levene testi sonucunda ise $p=.061$ ($p>.05$) olarak hesaplanmıştır. Anlamlılık düzeyinin $p>.05$ olarak hesaplanması varyansların homojenliğinin sağlandığını göstermektedir. Gerekli varsayımlar sağlandıktan sonra sınıf düzeyine göre Zaman Yönetimi Ölçeği puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için tek faktörlü ANOVA uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.12 ve Tablo 13’de verilmiştir.

Tablo 4.12. Sınıf Düzeyine Göre Zaman Yönetimi Ölçeği Puanlarının Betimsel Değerleri

Grup	N	X_{ort}	S
1.Sınıf	35	74.82	14.72
2.Sınıf	61	78.40	13.31
3.Sınıf	69	75.43	10.51
4.Sınıf	92	77.51	11.92
Toplam	257	76.80	12.33

Tablo 4.13. Sınıf Düzeyine Göre Zaman Yönetimi Ölçeği Puanlarının ANOVA Analizi

Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P
Guruplar arası	469.208	3	156.403	1.029	.380
Gurup içi	38465.671	253	152.038		
Toplam	38934.879	256			

Tablo 4.13 incelendiğinde öğretmen adaylarının Zaman Yönetimi ölçeği puanlarının ortalamasının üzerinde olduğu, %95 güven aralığında $F_{(3-253)} = 1.029$, $p = .380$ sınıf düzeyleri arasında anlamlı düzeyde ($p > .05$) fark olmadığı görülmektedir.

Fen Bilgisi Öğretmen adaylarının Akademik Başarıya Göre Zaman Yönetimi Ölçeği puanlarına ilişkin elde edilen verilerin .05 anlamlılık düzeyinde normallik varsayımının belirlenmesi için $n < 50$ için Shapiro-Wilk, $n > 50$ için Kolmogorov-Smirnov normallik testi uygulanmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.14’de verilmiştir.

Tablo 4.14. Akademik Başarıya Göre Zaman Yönetimi Ölçeği Puanına İlişkin Normallik Dağılımı

Puan Aralığı	N	X _{ort.}	S	Med.	Çarpıklık	Basıklık	Shapiro Wilk	Kolmogorov Smirnov
							P	p
1.00-2.00	34	71.88	1.41	70.00	.303	-.037	.291	
2.01-3.00	177	77.18	1.23	78.00	-.379	.310		.113
3.01-4.00	46	78.97	1.00	79.00	-.080.	.838		.389

Uygulanma sonucunda elde edilen verilerin ($p_{1.00-2.00}=.291$; $p_{2.01-3.00}=.113$; $p_{3.01-4.00}=.389$) normal dağılım ($p>.05$) sergilediği belirlenmiştir.

Varyansların homojenliğini incelemek için uygulanan Levene testi sonucunda ise $p=.377$ ($p>.05$) olarak hesaplanmıştır. Anlamlılık düzeyinin $p>.05$ olarak hesaplanması varyansların homojenliğinin sağlandığını göstermektedir. Gerekli varsayımlar sağlandıktan sonra akademik başarı düzeylerine göre akademik erteleme puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için tek faktörlü ANOVA uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.15 ve Tablo 4.16’da verilmiştir.

Tablo 4.15. Akademik Başarı ile Zaman Yönetimi Ölçeği Puanına İlişkin Betimsel Değerler

Puan Aralığı	N	X _{ort.}	S
1.00-2.00	34	71.88	14.19
2.01-3.00	177	77.18	12.31
3.01-4.00	46	78.97	10.02
Toplam	257	76.80	12.33

Tablo 4.16. Akademik Başarı ile Zaman Yönetimi Ölçeği Puanına İlişkin ANOVA Analizi

Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P*	Anlamlı Fark
Guruplar arası	1066,157	2	533,079	3.576	.029	1.00-2.00
Gurup içi	37868,722	254	149,089			3.01-4.00
Toplam	38934,879	256				

Tablo 4.16 incelendiğinde, öğretmen adaylarının akademik başarı durumları ile Zaman Yönetimi ölçeğinden aldıkları puanları arasında %95 güven aralığında $F_{(2,254)}=3.576$; $p=.029$ anlamlı ($p<.05$) düzeyde bir fark olduğu görülmektedir. Bu farkın hangi puan düzeyleri arasında olduğunu belirlemek için Bonferroni testi yapılmış ve farkın 1.00-2.00 puan aralığı ile 3.01-4.00 arasında olduğu görülmektedir. Ortalama puanlara bakıldığında bu farkın 3.01-4.00 puan aralığındaki öğretmen adayları lehine olduğu görülmektedir. Yani, akademik başarı puanı yüksek olan öğrencilerin zaman yönetimi konusunda, akademik başarısı düşük olan öğrencilere göre daha başarılı oldukları söylenebilir.

4.1.3. 3.Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Fen Bilgisi Öğretmen adaylarının algılanan stres düzeyleri, cinsiyet, sınıf düzeyi ve akademik başarıya göre farklılaşmakta mıdır?” Şeklinde ifade edilen bu alt problemle ilgili olarak, öğretmen adaylarına Algılanan Stres Ölçeği uygulanmıştır. Ölçüm sonucu cinsiyete göre elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için Kolmogorov-Smirnov normallik testi uygulanmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.17’de verilmiştir.

Tablo 4.17. Cinsiyete Göre Algılanan Stres Ölçeği Puanına İlişkin Normallik Dağılımı

Grup	N	$X_{ort.}$	S	Med.	Çarpıklık	Basıklık	Kolmogorov Smirnov
							p
Kız	64	30.14	7.58	30.00	.021	.454	.200
Erkek	193	28.55	7.32	29.00	-.132	.532	.200

Tablo 4.17’de görüldüğü gibi ASÖ uygulandığı öğretmen adaylarının cinsiyete göre ($p_{kız}=.200$; $p_{erkek}=.200$) anlamlılık düzeylerinin $p>.05$ olduğu, ayrıca çarpıklık ve basıklık değerleri büyüklük olarak en yüksek .532 en düşük .029 değerleri arasındadır.

Dolayısıyla her iki testten de elde edilen verilerin, çarpıklık ve basıklık değerleri incelendiğinde; -1.5 ile +1.5 değerleri arasında olduğu ve anlamlılık düzeyinin de $p>0.05$ olması nedeniyle verilerin normal dağılım sergilediği belirlenmiştir.

Ölçekten elde edilen verilerin normal dağılım sergilediği belirlendikten sonra varyansların homojenliğini incelemek için Levene testi uygulanmıştır. Levene testi sonucunda ASÖ için $p=0.801$ olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan anlamlılık (p) değerinin .05’den büyük olması varyansların homojenliğinin sağlandığını göstermektedir. Bu analizler sonucunda cinsiyete göre grupların puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için bağımsız gruplar için t testi analizi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.18’de verilmiştir.

Tablo 4.18. Cinsiyete Göre Algılanan Stres Ölçeği Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin t-Testi Analizi

Grup	N	$X_{ort.}$	S	t	p
Kız	64	30.140	7.580	1.488	.138
Erkek	193	28.554	7.327		
Toplam	257	28.949	7.408		

Fen bilgisi öğretmen adaylarına uygulanan Algılanan Stres Ölçeğinden alınabilecek puan 0 ile 56 puan aralığında değişmektedir. Tablo 4.18’de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının genel olarak bu ölçekten aldıkları ortalama puan ($x_{ort.}=28.949$) orta düzeyde olduğu görülmektedir. Cinsiyete göre bakıldığında ise kız öğrencilerin algılanan stres ölçeğinden aldıkları ortalama puan ile erkek öğrencilerin aldıkları ortama puan arasında 1.586 puanlık bir fark olduğu ve bu farkında istatistiksel olarak %95 güven aralığında ($t=1.488$; $p=.138$) $p>.05$ anlamlı olmadığı ve kız öğrencilerin ortama puanlarının ölçeğin ortalama puanının azda olsa üzerinde olduğu görülmektedir.

Fen Bilgisi Öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine göre Algılanan Stres Ölçeği puanlarına ilişkin elde edilen verilerin .05 anlamlılık düzeyinde normallik varsayımının

belirlenmesi için $n < 50$ için Shapiro-Wilk, $n > 50$ için ise Kolmogorov-Smirnov normallik testi uygulanmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.19’da verilmiştir.

Tablo 4.19. Sınıf Düzeyine Göre Algılanan Stres Ölçeği Puanına İlişkin Normallik Dağılımı

Grup	N	$X_{ort.}$	S	Med.	Çarpıklık	Basıklık	Shapiro	Kolmogorov
							Wilk	Smirnov
							p	p
1.Sınıf	35	43.14	7.69	30.00	-.240	.452	.785	
2.Sınıf	61	41.96	8.33	27.00	.261	-.492.		.200
3.Sınıf	69	42.53	7.60	29.00	.271	.341		.116
4.Sınıf	92	43.45	6.51	29.00	-.059	.478		.198

Uygulanma sonucunda elde edilen verilerin ($p_{1.sınıf}=.785$; $p_{2.sınıf}=.200$; $p_{3.sınıf}=.116$; $p_{4.sınıf}=.198$) anlamlılık değerlerinin $p > .05$ olduğu, çarpıklık ve Basıklık değerlerinin -1.5 ile +1.5 değerleri arasında olduğu, yani verilerin normal dağılım sergilediği görülmektedir.

Varyansların homojenliğini incelemek için uygulanan Levene testi sonucunda ise $p=.091$ ($p > .05$) olarak hesaplanmıştır. Anlamlılık düzeyinin $p > .05$ olarak hesaplanması varyansların homojenliğinin sağlandığını göstermektedir. Gerekli varsayımlar sağlandıktan sonra sınıf düzeyine göre akademik erteleme puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için tek faktörlü ANOVA uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.20 ve Tablo 4.21’de verilmiştir.

Tablo 4.20. Sınıf Düzeyine Göre Algılanan Stres Ölçeği Puanlarının Betimsel Değerleri

Grup	N	X_{ort}	S
1.Sınıf	35	29,2286	7,689
2.Sınıf	61	28,0656	8,332
3.Sınıf	69	28,7826	7,598
4.Sınıf	92	29,5543	6,514
Toplam	257	28,9494	7,408

Tablo 4.21. Sınıf Düzeyine Göre Algılanan Stres Ölçeği Puanlarının ANOVA Analizi

Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Guruplar arası	85.966	3	28.655		
Gurup içi	13962.377	253	55.187	.519	.669
Toplam	14048.342	256			

Tablo 4.21 incelendiğinde öğretmen adaylarının algılanan stres ölçeği puanlarının ortalamasının üzerinde olduğu, %95 güven aralığında $F_{(3-253)} = .519$, $p = .669$ sınıf seviyeleri arasında anlamlı düzeyde ($p > .05$) fark olmadığı görülmektedir.

Fen Bilgisi Öğretmen adaylarının akademik başarı düzeylerine göre Algılanan Stres Ölçeği puanlarına ilişkin elde edilen verilerin .05 anlamlılık düzeyinde normallik varsayımının belirlenmesi için $n < 50$ için Shapiro-Wilk, $n > 50$ için Kolmogorov-Smirnov normallik testi uygulanmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.22’de verilmiştir.

Tablo 4.22. Akademik Başarıya Göre Algılanan Stres Ölçeği Puanına İlişkin Normallik Dağılımı

Puan Aralığı	N	X _{ort.}	S	Med.	Çarpıklık	Basıklık	Shapiro Wilk p	Kolmogorov Smirnov p
1.00-2.00	34	30.91	7.50	31.00	-.255	-.218	.413	
2.01-3.00	177	29.07	7.54	29.00	-.039	.661		.081
3.01-4.00	46	27.02	6.45	28.00	-.550	.203	.224	

Uygulanma sonucunda elde edilen verilerin ($p_{1.00-2.00} = .413$; $p_{2.01-3.00} = .081$; $p_{3.01-4.00} = .224$) normal dağılım ($p > .05$) sergilediği belirlenmiştir.

Varyansların homojenliğini incelemek için uygulanan Levene testi sonucunda ise $p = .574$ ($p > .05$) olarak hesaplanmıştır. Anlamlılık düzeyinin $p > .05$ olarak hesaplanması varyansların homojenliğinin sağlandığını göstermektedir. Gerekli varsayımlar sağlandıktan sonra akademik başarı düzeylerine göre Algılanan Stres Ölçeği puanları

arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için tek faktörlü ANOVA uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.23 ve Tablo 4.24’de verilmiştir.

Tablo 4.23. Akademik Başarı ile Algılanan Stres Ölçeği Puanına İlişkin Betimsel Değerler

Puan Aralığı	N	X _{ort}	S
1.00-2.00	34	30,91	7,501
2.01-3.00	177	29,07	7,542
3.01-4.00	46	27,02	6,455
Toplam	257	28,95	7.408

Tablo 4.24. Akademik Başarı ile Algılanan Stres Ölçeği Puanına İlişkin ANOVA Analizi

Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P
Guruplar arası	304,584	2	152,292		
Gurup içi	13743,759	254	54,109	2,815	,062
Toplam	14048,342	256			

p<.05

Tablo 4.24 incelendiğinde, öğretmen adaylarının akademik başarı durumları ile Algılanan Stres Ölçeği Puanları arasında %95 güven aralığında ($F_{(2-254)}=2,815$; $p=,062$) $p>.05$ anlamlı düzeyde bir fark olmadığı görülmektedir.

4.1.4. 4.Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Fen bilgisi öğretmen adaylarının karar verme stili, cinsiyet, sınıf düzeyi ve akademik başarıya göre farklılaşmakta mıdır?” Şeklinde ifade edilen bu alt problemle ilgili olarak, öğretmen adaylarına Karar Verme Stili Ölçeği uygulanmıştır. Ölçüm sonucu cinsiyete göre elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için Kolmogorov-Smirnov normallik testi uygulanmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.25’de verilmiştir.

Tablo 4.25. Cinsiyete Göre Karar Verme Stili Ölçeği Puanına İlişkin Normallik Dağılımı

Grup	N	X _{ort.}	S	Med.	Çarpıklık	Basıklık	Kolmogorov
							Smirnov
							p
Kız	64	84.17	9.88	84.00	.462	.984	.069
Erkek	193	82.06	1.03	83.00	-.049	.633	.071

Tablo 4.25’de görüldüğü gibi Karar Verme Stili Ölçeği uygulandığı öğretmen adaylarının cinsiyete göre ($p_{kız}=.069$; $p_{erkek}=.071$) anlamlılık düzeylerinin $p>.05$ olduğu yani anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir. Ayrıca çarpıklık ve basıklık değerleri büyüklük olarak en yüksek .984 en düşük .049 değerleri arasındadır.

Dolayısıyla her iki testten de elde edilen verilerin, çarpıklık ve basıklık değerleri incelendiğinde; -1.5 ile +1.5 değerleri arasında olduğu ve anlamlılık düzeyinin de $p>.05$ olması nedeniyle verilerin normal dağılım sergilediği belirlenmiştir.

Ölçekten elde edilen verilerin normal dağılım sergilediği belirlendikten sonra varyansların homojenliğini incelemek için Levene testi uygulanmıştır. Levene testi sonucunda Karar Verme Stili Ölçeği için $p=.401$ olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan anlamlılık (p) değerinin .05’den büyük olması varyansların homojenliğinin sağlandığını göstermektedir. Bu analizler sonucunda cinsiyete göre grupların puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için bağımsız gruplar için t testi analizi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.26’da verilmiştir.

Tablo 4.26. Cinsiyete Göre Karar Verme Stili Ölçeği Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin t-Testi Analizi

Grup	N	X _{ort.}	S	t	p
Kız	64	84,171	9,884	1.424	.156
Erkek	193	82,062	10,393		
Toplam	257	82.587	10.290		

Tablo 4.26’de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının Karar Verme Stili ölçeğinden aldıkları ortalama puan ($x_{ort.}=82.587$) ölçekten alınabilecek ortalama puanın üzerindedir.

Cinsiyete göre bakıldığında ise kız öğrencilerin Karar Verme Stili ölçeğinden aldıkları ortalama puan ile erkek öğrencilerin aldıkları ortalama puan arasında 2.109 puanlık bir fark olduğu ve bu farkında istatistiksel olarak %95 güven aralığında ($t=1.424$; $p=.156$) $p>.05$ anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Fen Bilgisi Öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine göre Karar Verme Stili Ölçeği puanlarına ilişkin elde edilen verilerin .05 anlamlılık düzeyinde normallik varsayımının belirlenmesi için $n<50$ için Shapiro-Wilk, $n>50$ için ise Kolmogorov-Smirnov normallik testi uygulanmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.27’de verilmiştir.

Tablo 4.27. Sınıf Düzeyine Göre Karar Verme Stili Ölçeği Puanına İlişkin Normallik Dağılımı

Grup	N	X _{ort.}	S	Med.	Çarpıklık	Basıklık	Shapiro	Kolmogorov
							Wilk	Smirnov
							p	p
1.Sınıf	35	78.91	1.11	79.00	.449	-.071	.323	
2.Sınıf	61	84.22	1.00	85.00	.344	.914		.200
3.Sınıf	69	85.24	9.30	85.00	.104	.849		.108
4.Sınıf	92	80.90	1.02	82.00	-.149	1.33		.129

Uygulanma sonucunda elde edilen verilerin ($p_{1.sınıf}=.323$; $p_{2.sınıf}=.200$; $p_{3.sınıf}=.108$; $p_{4.sınıf}=.129$) anlamlılık değerlerinin $p>.05$ olduğu, çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1.5 ile +1.5 değerleri arasında olduğu, yani verilerin normal dağılım sergilediği görülmektedir.

Varyansların homojenliğini incelemek için uygulanan Levene testi sonucunda ise $p=.662$ ($p>.05$) olarak hesaplanmıştır. Anlamlılık düzeyinin $p>.05$ olarak hesaplanması varyansların homojenliğinin sağlandığını göstermektedir. Gerekli varsayımlar sağlandıktan sonra sınıf düzeyine göre Karar Verme Stili Ölçeği puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için tek faktörlü ANOVA uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.28 ve Tablo 4.29’da verilmiştir.

Tablo 4.28. Sınıf Düzeyine Göre Karar Verme Stili Ölçeği Puanlarının Betimsel Değerleri

Grup	N	X _{ort}	S
1.Sınıf	35	78,914	11,157
2.Sınıf	61	84,229	10,085
3.Sınıf	69	85,246	9,304
4.Sınıf	92	80,902	10,217
Toplam	257	82,587	10,290

Tablo 4.29. Sınıf Düzeyine Göre Karar Verme Stili Ölçeği Puanlarının ANOVA Analizi

Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
Guruplar arası	1385,819	3	461,940			1.Sınıf-
Gurup içi	25722,461	253	101,670	4,544	,004	3.Sınıf
Toplam	27108,280	256				

Tablo 4.29 incelendiğinde öğretmen adaylarının Karar Verme Stili Ölçeği puanlarının ortalamasının üzerinde olduğu, %95 güven aralığında $F_{(3-253)} = 4.544$, $p = .004$ sınıf seviyeleri arasında anlamlı düzeyde ($p < .05$) fark olduğu görülmektedir.

Bu farkın hangi puan düzeyleri arasında olduğunu belirlemek için Bonferroni testi yapılmış ve farkın 1.sınıf ile 3.sınıfta öğrenim gören öğrencilerin puanları arasında olduğu görülmüştür. Ortalama puanlara bakıldığında bu farkın 3. sınıfta öğrenim gören öğrenciler lehine olduğu yönündedir.

Fen Bilgisi Öğretmen adaylarının akademik başarı düzeylerine göre Karar Verme Stili Ölçeği puanlarına ilişkin elde edilen verilerin .05 anlamlılık düzeyinde normallik varsayımının belirlenmesi için $n < 50$ için Shapiro-Wilk, $n > 50$ için Kolmogorov-Smirnov normallik testi uygulanmış ve elde edilen bulgular tablo 4.30'da verilmiştir.

Tablo 4.30. Akademik Başarıya Göre Karar Verme Stili Ölçeği Puanına İlişkin Normallik Dağılımı

Puan Aralığı	N	X _{ort.}	S	Med.	Çarpıklık	Basıklık	Shapiro Wilk	Kolmogorov Smirnov
							p	p
1.00-2.00	34	83.32	9.53	82.00	.763	.128	.116	
2.01-3.00	177	82.27	1.10	83.91	.043	.443		.147
3.01-4.00	46	83.23	7.59	84.00	.025	.491	.447	

Uygulanma sonucunda elde edilen verilerin ($p_{1.00-2.00}=.116$; $p_{2.01-3.00}=.147$; $p_{3.01-4.00}=.447$) normal dağılım ($p>.05$) sergilediği belirlenmiştir.

Varyansların homojenliğini incelemek için uygulanan Levene testi sonucunda ise $p=.056$ ($p>.05$) olarak hesaplanmıştır. Anlamlılık düzeyinin $p>.05$ olarak hesaplanması varyansların homojenliğinin sağlandığını göstermektedir. Gerekli varsayımlar sağlandıktan sonra akademik başarı düzeylerine göre Karar Verme Stili Ölçeği puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için tek faktörlü ANOVA uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.31 ve Tablo 4.32’de verilmiştir.

Tablo 4.31. Akademik Başarı ile Karar Verme Stili Ölçeği Puanına İlişkin Betimsel Değerler

Puan Aralığı	N	X _{ort.}	S
1.00-2.00	34	83,323	9,536
2.01-3.00	177	82,276	11,041
3.01-4.00	46	83,239	7,595
1.00-2.00	34	82,587	10,290
Toplam	257		

Tablo 4.32. Akademik Başarı ile Karar Verme Stili Ölçeği Puanına İlişkin ANOVA Analizi

Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P
Guruplar arası	55.034	2	27.517		
Gurup içi	27053.246	254	106.509	.258	.773
Toplam	27108.280	256			

Tablo 32 incelendiğinde, öğretmen adaylarının akademik başarı durumları ile Karar Verme Stili Ölçeği puanları arasında %95 güven aralığında ($F_{(2,254)}=.258$; $p=.773$) $p>.05$ anlamlı düzeyde bir fark olmadığı görülmektedir.

4.1.5. 5.Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Fen Bilgisi Öğretmen adaylarının zamanı verimli kullanma becerileri, algılanan stres düzeyleri ve karar verme stilleri akademik ertelemeyi yordamakta mıdır?” şeklindeki alt probleme yönelik olarak ölçekten elde edilen veriler çoklu regresyon analizi ile incelenerek, elde edilen bulgular Tablo 33’de verilmiştir.

Tablo 33. Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Akademik Erteleme Davranışlarının Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi

Değişken	B	SH	β	t	p
Sabit	27,854	5,971		4,665	,001
zaman	-,047	,038	-,075	-1,213	,026
stres	,278	,063	,270	4,395	,001
karar verme stilleri	,209	,043	,279	4,866	,001

$R=.453$, $R^2=.206$, $F=21.832$

Tablo 33 incelendiğinde değişkenlerin fen bilgisi öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışları ile düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir ($R=.453$, $R^2=.206$). İncelenen 3 değişkenle birlikte, Fen Bilgisi öğretmen adaylarının akademik erteleme puanlarına ilişkin toplam varyansın %20.6’sını açıklamaktadır. Buna göre incelenen değişkenlerin öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışlarına düşük düzeyde etkili olduğu söylenebilir. Öğretmen adaylarının akademik erteleme

davranışlarına yönelik açıklanamayan %79.4'lik bölümün de ise başka değişkenlerin etkisi olduğu anlaşılmaktadır.



BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde öncelikle araştırmadan elde edilen sonuçlara yer verilmiş, ardından araştırmada ulaşılan sonuçlar ilgili alan yazında yapılan çalışmaların sonuçları ile tartışılmıştır. Son olarak araştırma sonuçları ışığında önerilerde bulunulmuştur.

5.1. Sonuçlar ve Tartışma

Bu araştırmada Fen Bilgisi öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışlarının çeşitli psiko-sosyal değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu bağlamda Fen Bilgisi öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimleri araştırma için belirlenmiş olan değişkenler açısından incelenmiştir.

5.1.1. Akademik Erteleme ve Cinsiyet Değişkenine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Fen Bilgisi öğretmen adaylarının akademik erteleme ölçeğinden aldıkları ortalama puanın ($x_{ort.}=53.396$) ölçekten alınabilecek ortalama puanın üzerinde olduğu ve cinsiyet değişkeni açısından kız öğretmen adayların lehine anlamlı bir farkın olduğu gözlenmiştir (Tablo 4.2). Yani, kızlar erkeklere göre daha fazla akademik erteleme davranışı göstermektedir.

Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar akademik erteleme davranışının cinsiyet değişkenine göre değiştiği yönündeki çalışmalarla paralellik göstermektedir. Ancak akademik erteleme davranışının cinsiyete göre fark gösterip göstermediğine ilişkin yapılan çalışmalar farklı sonuçlar ortaya koymaktadır.

Cinsiyet değişkeni bazı araştırma sonuçları itibariyle bir fark oluşturmazken; Kachgal, Hansen ve Nutter (2001), bazı araştırmalarda cinsiyetler arası fark bir etken olmuştur: Balkıs (2006), Berber Çelik (2014), Çakıcı (2003), Durmaz, Hüseyinli ve Güçlü (2016), Gülebağlan (2003), Güner (2007), Kandemir (2010), Prohaska, Morrill, Atilas ve Perez (2000), Senecal, Koestner ve Vallenard (1995), Uzun Özer (2005), Uzun Özer, Demir ve Ferrari (2009), Washington (2004).

Alan yazın incelendiğinde farklı sonuçların ortaya çıktığı görülmektedir. Bu farkın, yapılan çalışmaların farklı evren ve farklı örneklem gruplarından olması, öğretmen adaylarının almış oldukları eğitim, aile, kültür veya bölgesel koşullardan kaynaklandığı düşünülmektedir.

5.1.2. Akademik Erteleme ve Sınıf Düzeyi Değişkenine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Fen Bilgisi öğretmen adaylarına uygulanan AEÖ den elde edilen veriler sınıf düzeyi değişkeni açısından bir farkın olmadığını ortaya koymaktadır (Tablo 4.5). Bir diğer ifade ile araştırmaya katılan Fen Bilgisi öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimleri sınıf düzeyi değişkeni açısından farklılık göstermemektedir. Bu araştırma kapsamında sınıf düzeyi değişkeninin akademik erteleme davranışını etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır.

Balkıs (2006), McCown ve Roberts (1994), akademik erteleme ve sınıf düzeyi arasında anlamlı bir farkın olduğunu ve öğrencilerin sınıf düzeyinin yükselmesine bağlı olarak akademik erteleme eğilimlerinde bir artışın gözleendiğini ileri sürmüşlerdir. Bu sonucu da öğretmen adaylarının gelişen sosyal çevrelerine, üniversitedeki eğitim ve öğretim sürecinin isleyişinde kazandıkları bilgi düzeyi ve üniversitede geçirdikleri zamanın miktarına bağlı olarak yorumlamışlardır.

Literatürde elde edilen sonuçların bu çalışmanın sonuçları ile farklı olması; Fen Bilgisi öğretmen adaylarının bölüm itibariyle birden fazla disipline ev sahipliği yapması akademik boyut olarak her sınıf düzeyinde eşit dağılım sergileyen bir zorluk derecesine sahip olması sebebiyle bu çalışma sonucunda sınıf düzeyi ve akademik erteleme arasında bir farkın olmamasının doğal bir sonucu olduğu söylenebilir.

5.1.3. Akademik Erteleme ve Akademik Başarı Değişkenine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmaya katılan Fen Bilgisi öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimlerinde akademik başarı ortalaması değişkeni açısından farklılık gözlenmiştir (Tablo 4.8). Bu farkın 1.00-2.00 puan aralığı ile 3.01-4.00 puan aralığında olduğu ve 1.00-2.00 puan aralığındaki öğrencilerin lehine olduğu yönündedir. Yani 1.00-2.00 puan aralığındaki öğrenciler akademik ertelemeye daha meyillidir. Bu bulgu da, akademik başarısı düşük olan öğrencilerin daha çok akademik erteleme davranışı göstereceğine ilişkin yapılan (Balkıs, 2006; Beswick, Rothblum ve Mann, 1988; Owens ve Newbegin, 1997; Rothblum, Solomon ve Mukarami, 1986) çalışmalarındaki sonuçlarla desteklenmektedir. Akademik başarısı düşük olan öğrenciler daha fazla akademik erteleme davranışı göstermektedir. Yine alan yazın incelendiğinde akademik erteleme davranışı gösteren öğrencilerin daha düşük akademik başarıya sahip olduğunu gösteren (Beswick ve diğ., 1988; Rothblum ve diğ., 1986) çalışmalara rastlamak mümkündür.

Çakıcı (2003) kendilerini okul başarısı açısından başarısız olarak değerlendiren, okul başarılarından memnun olmayan ve genel not ortalaması düşük olan öğrencilerin daha çok akademik erteleme davranışı gösterdiğini, akademik erteleme davranışı gösteren öğrencilerin, sınavlara hazırlanmayı, ödevleri teslim etmeyi, okuma ödevlerini yapmayı son güne bırakmalarından dolayı düşük akademik başarıya sahip olabileceklerini söylemiştir. Yine Fritzsche, Barbara, Young, Beth, Hickson ve Kara (2003), akademik erteleme eğiliminin düşük akademik başarı ve yoğun olarak ödev hazırlamayı gerektiren derslerdeki düşük notlar ile ilişkili olduğunu söylemişlerdir. Birden fazla disiplini içinde barındıran bir alan olma özelliğine sahip Fen Bilgisi, özellikle disiplinler arası bağlantılı, zorlayıcı ve yoğun olarak ödev hazırlamayı gerektiren dersleri bünyesinde bulundurması neticesinde bu araştırmada düşük akademik başarıya sahip Fen Bilgisi öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimi düzeylerinin yüksek olduğu sonucu gözlenmiştir. Akademik anlamda başarı sağlamanın yollarından biri de verilen ödev, görev ve sorumlulukları zamanında yerine getirmektir. Ödevleri gününde teslim etmek, sınav tarihlerini gözeterek bir plan kapsamı dâhilinde zamanında çalışmak öğrencilerin akademik başarılarında önemli bir yere sahip olduğu bu araştırmanın da bulguları ile desteklenmiştir.

5.1.4. Zaman Yönetimi ve Cinsiyet Değişkenine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmanın ikinci kısmında Fen Bilgisi öğretmen adaylarının zamanı verimli kullanma becerileri araştırma için belirlenmiş olan değişkenler açısından incelenmiştir. Fen Bilgisi öğretmen adaylarının zamanı verimli kullanma becerileri cinsiyet değişkeni açısından farklılık göstermektedir (Tablo 4.10). Bu fark, zaman yönetiminde erkeklerin kızlara göre daha başarılı oldukları şeklinde ifade edilebilir.

Boyraz ve Kocabaş (2018) “İlkokul Öğretmenlerinin Zamanı Verimli Kullanma Becerilerinin Belirlenmesi” isimli çalışmalarında zamanı kullanma boyutuna ait görüşlerin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark bulamamışlardır. Yine aynı şekilde Şahin (2014), Taş (2017), Yavaş, Öztürk, Açikel ve Özer (2012) ve Yenilmez (2010) araştırmalarında cinsiyet değişkeni açısından bir fark gözlememişlerdir. Fakat alan yazın incelendiğinde yapılan çalışmalarda cinsiyet değişkeni açısından farkın bir etken olduğu çalışmalara da rastlamak mümkündür: Alay ve Koçak (2003), Çağdaş ve Tunçkol (2015), Demirtaş ve Özer (2007), Doğan (2018), Gözel (2009), İlerleyen (2014), Türkmen (2005). Bu farklılığın sebebi olarak da evren, örneklem grubu, aile, kültür ve bölgesel koşulların farkından kaynaklandığını söyleyebiliriz.

5.1.5. Zaman Yönetimi ve Sınıf Düzeyi Değişkenine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Fen Bilgisi öğretmen adaylarının zamanı verimli kullanma becerileri sınıf düzeyi değişkeni açısından farklılık göstermemektedir (Tablo 4.13).

Sugötüren, Mülazımoğlu Ballı ve Gökçe (2011) araştırmalarında 1. sınıf öğrencilerinin zamanı daha dikkatli kullandıklarını saptamışlardır. Bunun aksine Çağlıyan ve Göral (2009), Tanrıöğen ve İşcan (2009) sınıf kademesinin artması ile zaman yönetimi becerisinin de arttığını ileri sürmüşlerdir. Üniversite öğrencilerinden yaşı büyük olanların zaman yönetimi becerilerinin yaşı küçük olanlara göre daha yüksek olduğunu (Başak, Uzun ve Arslan, 2008; Trueman ve Hartley, 1996) ortaya koyan araştırmalar da mevcuttur. Bu araştırma sonucu itibarıyla bir farkın gözlenmemesi Fen Bilgisi alanının her sınıf düzeyinde eşit dağılım gösteren zorluk derecesine sahip olmasından

kaynaklanabilir. Bu durumda birey her sınıf düzeyinde zamanı verimli kullanma becerisine sahip olmalı, zamanı yönetebilmelidir.

5.1.6. Zaman Yönetimi ve Akademik Başarı Değişkenine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Fen Bilgisi öğretmen adaylarının zamanı verimli kullanma becerilerinde akademik başarı değişkeni açısından farklılık gözlenmiştir (Tablo 4.16). Bu farkın 1.00-2.00 puan aralığı ile 3.01-4.00 arasında olduğu ve ortalama puanlara bakıldığında bu farkın 3.01-4.00 puan aralığındaki öğretmen adayları lehine olduğu gözlenmiştir. Bir diğer deyişle zaman yönetimi konusunda başarılı olan öğretmen adaylarının akademik başarılarının da yüksek olduğu saptanmıştır.

Alay ve Koçak (2003), genel akademik not ortalaması (GANO) ile genel zaman yönetimi arasında pozitif yönlü, genel zaman yönetiminin alt boyutlarından "zaman planlaması" ile pozitif yönlü ve diğer alt boyutlardan "zaman harcattırıcılar" arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Durmaz, Hüseyinli ve Güçlü (2016) yaptıkları çalışmada not ortalaması yüksek öğrencilerin zaman yönetiminin; planlama, önceliklendirme, tuzaklar ve yoğunlaşma boyutuna ilişkin algılamalarının da yüksek olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Yavaş, Öztürk, Açıkkel ve Özer (2012) araştırmalarında başarısız olan öğrencilerin zaman harcattırıcılar ölçeğinde daha yüksek bir ortalamaya sahip oldukları ve ayrıca başarısız öğrencilerin zaman planlaması açısından daha yüksek bir ortalamaya sahip oldukları sonucuna ulaşmışlardır.

Tüm bu bilgiler ışığında zaman yönetimi ve akademik başarı arasında doğrudan ya da dolaylı olarak mutlak surette bir ilişkinin olduğu sonucuna varabiliriz. Özellikle günümüz dünyasında artık daha fazla bilinçlenen aile ve toplum yapısı zaman yönetimi noktasında etkili olabilmektedir. Bilgiye anında ulaşılabilen bir hız dünyasında öğrenciler artık akademik anlamda başarının etkili zaman yönetimi ile mümkün olabileceğinin bilincinde olarak davranışlarını şekillendirebilmeliler. Bu bağlamda gelişen teknoloji hızlandıkça elimizdeki zamanı da aynı hızla yönetmeli ve planlayabilmeliyiz. Özellikle öğretmen adayları gelecek nesile örnek teşkil edecekleri için zaman yönetimi konusunda başarılı olabilmeli ve zamanı etkin yönetebilmelilerdir.

5.1.7. Algılanan Stres ve Cinsiyet Değişkenine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmanın üçüncü bölümünde Fen Bilgisi öğretmen adaylarının algılanan stres düzeyleri araştırma için belirlenmiş olan değişkenler açısından incelenmiştir. Fen Bilgisi öğretmen adaylarının algılanan stres düzeyleri cinsiyet değişkeni açısından kız öğrencilerin algılanan stres ölçeğinden aldıkları ortalama puan ile erkek öğrencilerin aldıkları ortalama puan arasında anlamlı olmadığı ve kız öğrencilerin ortalama puanlarının ölçeğin ortalama puanının azda olsa üzerinde olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının genel olarak bu ölçekten aldıkları ortalama puan ($x_{ort.} = 28.949$) olmak üzere algılanan stres düzeylerinin orta düzeyde olduğu görülmektedir. Üniversite öğrencilerinin erişkin yaşta olmaları, kimlik kazanmış, eğitim açısından belirli başarıları elde etmiş olmalarından dolayı algılanan stresin orta düzeyde olması beklenmektedir (Ross, Niebling ve Heckert, 1999). Yine, Çalışkan ve diğ., (2018) Üniversite öğrencilerinin algılanan stres düzeylerini değerlendirmek için yaptıkları araştırma da öğrencilerin %74.6'sında orta düzeyde algılanan stres saptamışlardır. Saptanan bulgular bu araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir.

Avşaroğlu (2007) çalışmasında üniversite öğrencilerinin cinsiyetleri ile stresle başa çıkma tutumları envanterinin alt boyutları olan aktif planlama, dış yardım arama, dine yönelme, kaçma-soyutlanma (biyokimyasal) kabul-bilişsel yeniden yapılanma altboyutlarında, anlamlı bir farklılığın olmadığı ve üniversitede öğrenim gören kız öğrencilerin, stresle başa çıkma tutumları olarak dış yardım arama, dine yönelme, kaçma-soyutlama (biyokimyasal), kabul-bilişsel yeniden yapılanma alt boyutlarda erkeklerle benzerlikler gösterirken; aynı zamanda duygusal-eylemsel alt boyutta erkeklere oranla daha fazla eylemsel olarak kaçma eğilimi gösterdikleri sonucuna ulaşmıştır.

Sürük (1994), yaptığı çalışmada üniversite öğrencilerinin bilişsel boyutta stresle başa çıkmada cinsiyetler arasında anlamlı düzeyde farklılaşmanın olmadığını belirtmiştir. Yine alan yazın incelendiğinde stres yönetimi ve cinsiyet değişkeni açısından farkın bulunmadığı araştırmalara rastlamak mümkündür: Binboğa (2002), Dağ (1990), Deniz, Avşaroğlu ve Hamarta (2004), Lazarus (1993), Renk ve Creasey (2003), Sürük (1994), Yılmaz (1993).

Diğer taraftan, Türküm (2001), sosyal destek arama ve soruna yönelme boyutlarında kızların lehine anlamlı bir fark gözlemiş ve kız öğrencilerin, sosyal destek arama ve stres yaratan sorun üzerinde odaklaşma türünden başa çıkma yollarını erkeklerden daha çok kullandıklarını belirtmiştir. Yine aynı şekilde Scheier ve Carver (1992), kadınların erkeklerden daha çok sosyal desteğe başvurduklarını ancak erkeklerin ise probleme yönelme türünden başa çıkmayı kadınlardan daha çok kullandıklarını belirtmişlerdir. Yine, Aysan (1988), Şahin, Rugancı, Taş, Kuyucu ve Sezgin (1992), Uçman (1990) stres yönetiminde cinsiyetin etken bir unsur olduğunu öne sürmüşlerdir.

Çalışkan, Aydoğan, Işıklı, Metintaş, Yenilmez ve Yenilmez (2018) “Üniversite Öğrencilerinde Algılanan Stres Düzeyi ve İlişkili Olabilecek Faktörlerin Değerlendirilmesi” isimli çalışmalarında kadınların algılanan stres düzeylerinin erkeklere göre daha yüksek olduğu sonucuna varmışlardır. Kadınlar hayal kırıklığı, baskı ve bireysel zorlanma nedeniyle erkeklere göre daha yüksek stres yaşayabilmektedir (Misra ve McKean, 2000). Bu sonuç araştırma sonuçları ile de paralellik göstermektedir.

Literatürden de görüldüğü gibi stres ile cinsiyet arasındaki ilişkiye ilişkin ortak bir fikre ulaşılmadığı görülmektedir.

5.1.8. Algılanan Stres ve Sınıf Düzeyi Değişkenine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Fen Bilgisi öğretmen adaylarının algılanan stres düzeyleri sınıf düzeyi değişkeni açısından anlamlı bir fark olmadığı (Tablo 4.21) görülmüştür.

Avşaroğlu (2007) öğrencilerin okudukları sınıf değişkeni açısından düşünüldüğünde, stresle başa çıkma stilleri alt ölçeklerinden aktif planlama, dış yardım arama, dine yönelme kaçma-soyutlama (duygusal-eylemsel) kabul-bilişsel yeniden yapılanma boyutlarında öğrencilerin sınıfları arasında anlamlı düzeyde bir farklılığın olmadığı ama kaçma soyutlanma (biyokimyasal) alt boyutu ile sınıf değişkeni arasında anlamlı farklılıkların birinci sınıf ile üçüncü sınıf öğrencileri arasında ve birinci sınıf öğrencileri lehine olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçtan hareketle üçüncü sınıf

öğrencilerinin, birinci sınıf öğrencilerine göre biyokimyasal kaçınmayı daha çok tercih ettiklerini söylemiştir.

Öğrencilerin genel stres düzeylerinin, okudukları sınıflara göre farklılaştığını vurgulayan Şahin ve diğ., (1992), birinci sınıf öğrencilerinin aileden uzak olmayı ve meslek seçimine ilişkin konularda, ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerine oranla, ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin ise akademik sorunlara ilişkin konularda birinci sınıf öğrencilerine oranla daha fazla stres yaşadıklarını söylemişlerdir. Aynı araştırmada stres belirtilerinin sınıfa göre farklılık gösterdiğini, ikinci ve üçüncü sınıfların “depresyon”, dördüncü sınıfların ise “miyalji” puanlarının, birinci sınıflardan anlamlı düzeyde yüksek olduğunu belirtmiştir. Ayrıca öğrencilerin stresi yönetme konusunda strateji olarak birinci sınıf öğrencilerinin daha çok “çaresizliğe sığınma”, dördüncü sınıfların ise “iyimser yaklaşım” modelini kullandıklarını belirtmişlerdir. Yine aynı şekilde Binboğa'nın (2002) araştırma sonuçları da Şahin ve diğ., (1992) sonucu ile paralellik göstermektedir. Binboğa'da (2002) birinci sınıf öğrencilerinin, çaresizlik ve sığınmayı daha çok tercih ettiklerini, dördüncü sınıf öğrencilerinin ise iyimser yaklaşımla başa çıkma yollarını tercih ettiklerini vurgulamıştır. Ayrıca üçüncü sınıf öğrencilerinin dördüncü sınıf öğrencilerine nazaran daha yüksek seviyede sosyal destek beklediklerini söylemiştir. Bir başka çalışma da Sürük (1994) son sınıf öğrencilerinin stresi yönetme konusunda çok daha fazla sorun yaşadıklarını vurgulamıştır.

5.1.9. Algılanan Stres ve Akademik Başarı Değişkenine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Fen Bilgisi öğretmen adaylarının algılanan stres düzeyleri akademik başarı değişkeni açısından anlamlı düzeyde bir fark olmadığı (Tablo 4.24) görülmüştür.

Stresi yönetmek yapıcı tepkiler vermek insan gelişiminin önemli bir parçasıdır. Hayatımızın pek çok anında stres ile karşı karşıya kalır ve stresi yönetmek adına atılımlarda bulunuruz. Stres her anımızda var olmasına karşın okullardaki görev ve sorumlulukların fazla olması sebebiyle özellikle eğitim camiasında sıkça rastlanılan bir olgudur. Geleceğe yönelik başarılı olmak adına akademik başarısına önem veren bireyler bu görev ve sorumlulukları yerine getirmek için amaçları uğrunda çaba sarf ederler. Bu çaba da doğal olarak bireylerde geleceğe karşı endişe duymaya ve bunun sonucunda da

stres yaşamalarına sebep olmaktadır. Çalışkan vd., (2018) yaptıkları araştırma da gelecek ile ilgili düşüncesi “daha iyi olacak” şeklinde olan öğrencilerin algılanan stres düzeyleri daha yüksek saptanmıştır. Yine Ozen, Ercan, Irgil ve Sigirli (2010) çalışmalarında stres kaynakları içerisinde gelecek ile ilgili endişe duymanın yer aldığını söylemişlerdir. Akademik başarıyı gelecekte daha iyi bir konumda olmak için önemseyen ve bu uğurda beklentilerini yükselten bireylerin gelecek ile ilgili beklenti ve düşüncelerinin, kişiyi baskı altına aldığı ve bu durumun stres düzeyinin yükselmesine neden olabileceği söylenebilir.

Bu araştırma itibari ile stres ve akademik başarı arasında bir fark gözlenmemiştir. Alan itibari ile yoğun bilgi gerektiren, birden fazla disipline sahip olması itibari ile üniversite sınavında başarılı olup bu alana yerleşen öğrencilerin gerekli donanımına sahip olmalarından da kaynaklandığını söyleyebiliriz.

5.1.10. Karar Verme ve Cinsiyet Değişkenine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmanın dördüncü bölümünde Fen Bilgisi öğretmen adaylarının karar verme stili araştırma için belirlenmiş olan değişkenler açısından incelenmiştir. Fen Bilgisi öğretmen adaylarının karar verme stili cinsiyet değişkeni açısından farklılık göstermemektedir (Tablo 4.26).

Yine bazı araştırma sonuçlarına bakıldığında bu araştırma sonucu ile paralel, cinsiyetler arası farkın bir etken olmadığı gözlenmiştir: Avşaroğlu (2007), Can (2009), Deniz (2002), Dikerel (2008), Köse (2002), Sinangil (1992), Taşdelen (2002).

Bazı araştırmalarda cinsiyetler arası fark bir etken olmuştur: Osipow ve Reed (1985), karar verme durumunda erkeklerin, kadınlara göre daha fazla kararsız olduğunu vurgulamaktadır. Yine Tiryaki (1997), kızların içtepkisel karar verme puan ortalamalarının, erkeklerden anlamlı düzeyde farklı olduğunu belirtmiştir. Friedman ve Man (1993), kız öğrencilerin, karar verme durumlarında, erkeklere göre daha çekimser kaldıklarını ve ikilem yaşadıklarını, erkek öğrencilerin ise karar verme durumlarında, kendilerine daha çok güvendiklerini belirtmişlerdir.

Bu araştırma da üniversite öğrencilerinin karar verme stilinin öğrencilerin cinsiyetleri açısından anlamlı düzeyde bir farkın çıkmaması kendi yaşlarına göre daha dikkatli karar verme ve verdikleri karar doğrultusunda daha bilinçli yaşantılar sergileyerek üniversite ortamında bulunmayı hak ettiklerini düşünmeleri yönüyle açıklanabilir. Cinsiyetler arası bir farkın bulunmaması üniversite öğrencilerinin benzer tutum ve davranışlar sergilemelerinden de kaynaklanıyor olabilir. Yine alan yazın incelendiğinde farklı sonuçların ortaya çıktığı görülmektedir. Bu farkın, kültürel özellikler, öğrenim görülen bölüm, sosyo ekonomik düzey algısı, ailevi faktörler ve arkadaş ortamından kaynaklandığı düşünülmektedir.

5.1.11. Karar Verme ve Sınıf Düzeyi Değişkenine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Fen Bilgisi öğretmen adaylarının karar verme stilinde sınıf düzeyi değişkeni açısından farklılık gözlenmiştir. Bu farkın 1. sınıf ve 3. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının puanları arasında olduğu ve ortalama puanlara bakıldığında bu farkın 3. sınıfta öğrenim gören öğrenciler lehine olduğu gözlenmiştir (Tablo 4.29).

Literatür incelendiğinde de yine sınıf düzeyi değişkeninin etken olduğu çalışmalara rastlamak mümkündür: Deniz (2002), Kesici (2002), Sinangil (1993), Tiryaki (1997).

5.1.12. Karar Verme ve Akademik Başarı Değişkenine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Fen Bilgisi öğretmen adaylarının karar verme stili akademik başarı değişkeni açısından farklılık göstermemektedir (Tablo 4.32).

Ann (1989) akademik başarının öğrencilerin karar verme stilleriyle ilişkisini araştırdığı çalışmasında, akademik başarısı yüksek olan lise öğrencilerinin daha çok düşünerek ve daha sistemli karar verdiklerini; akademik başarısı düşük öğrencilerin ise, daha fazla içtepkisel ve aceleci karar verme davranışı gösterdikleri sonucuna varmıştır.

5.1.13. Zaman Yönetimi, Algılanan Stres ve Karar Verme Değişkenlerinin Akademik Ertelemeyi Yordamasına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmanın son bölümünde ise Fen Bilgisi öğretmen adaylarının zamanı verimli kullanma becerileri, algılanan stres düzeyleri ve karar verme stillerinin akademik erteleme davranışları ile düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucu gözlenmiştir (Tablo 4.33).

Literatür incelendiğinde akademik erteleme davranışını açıklama adına birden fazla çalışma (Ackermann ve Gross, 2005; Akbay ve Gizir, 2010; Akdoğan, 2013; Akkaya, 2007; Aydoğan, 2008; Balkıs, 2006; Balkıs ve Duru, 2010; Berber Çelik, 2014; Çakıcı, 2003; Gülebağlan, 2003; Ferrari, 1994; Kandemir, 2010; Kandemir, Palancı, İlhan ve Avcı, 2017; Senecal, Koestner ve Vallenard, 1995; Uzun Özer, 2009; Watson, 2001) mevcuttur. Araştırmacılar bu fenomen davranışı çeşitli değişkenler açısından ele alarak incelemeye çalışmışlardır: Çakıcı (2003) genel erteleme ve akademik erteleme davranışının özsaygı, mükemmeliyetçi kişilik özelliği ve akademik başarı ile ilişkisini; Balkıs (2006) öğretmen adaylarının davranışlarındaki erteleme eğiliminin düşünme ve karar verme tarzları ile ilişkisini; Akkaya (2007) öğretmen adaylarındaki akademik erteleme davranışında, cinsiyet, yaş, akademik başarı, mükemmeliyetçilik ve depresyonun rolünü; Aydoğan (2008) akademik erteleme davranışının benlik saygısı, durumluluk kaygı ve öz-yeterlik ile açıklanabilirliğini; Kandemir (2010) üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarını, kişilik özellikleri, başarı yönelimleri, akademik öz yeterlik inancı ve benlik saygısı ile açıklanabilirliğini; Akdoğan (2013) üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarını; depresyon, anksiyete, stres açısından; Kandemir, Palancı, İlhan ve Avcı (2017) sınıf tekrarı yapan lise 1 ve 2. sınıf öğrencilerinin akademik erteleme davranışını; kendini toparlama, yaşam doyumu, akademik özdeşleşme ve motivasyon değişkenleri açısından incelemiştir. Bu çalışmada ise diğer araştırmalardan farklı olarak üç temel değişken; Zaman, Stres ve Karar verme ve bunlara ek olarak demografik değişkenlerin akademik erteleme davranışı üzerine etkisi incelenmiştir.

Özetle, akademik erteleme davranışı birden fazla psiko-sosyal değişken ile açıklanmıştır.

Akademik erteleme, zaman, stres ve karar verme bir bütün olarak düşünülduğünde aslında bu kavramların birbiri ile çok yakından ilişkili olduğu sonucuna varmak mümkündür. Bir devinimsel süreç olarak olaya yaklaştığımız zaman bu ilişkinin kuvvetini anlamamız muhtemeldir. Bu süreci kısaca özetlemek gerekirse; bireyler sorumluluklarını bir sonraki tarihe erteleme eğiliminde buldukları vakit zaman yokluğundan şikâyet ederler. Zaman yönetimi kavramı stres olgusu ile yakından ilişkili bir kavramdır. Öyle ki, son dakikaya bırakılan işlerin bireylerde stresi artırdığı gözlenmiştir (Aydın, 2008). Zamanı verimli kullanamayan bireyler artan baskı ve sorumluluk yükü altında ezilerek stres yaşamaya başlarlar. Sorumlulukları arttıkça üzerinde düşünülmesi ve karar verilmesi gereken süreçler gittikçe artar. Çok seçenekli karar verme süreçleri, bireyler açısından daha fazla güçlük ortaya çıkarmaktadır (Deniz, 2004; Kuzgun, 1992). Bu durum bireyde strese neden olmaktadır. Aynı zamanda bu karar verme karmaşıklığı, bireyi karar vermede olumsuz etkilemektedir. Stres altında ezilen birey mantıklı muhakeme yapamaz ve bu durum da onun karar verme stilini etkiler.

Bu döngüsel süreç aslında bize erteleme davranışının ne kadar hayati bir önem taşıdığına dair ipucu vermektedir. Öyle ki erteleme öğrenmeyi olumsuz yönde etkileyebilir (Ackerman ve Gross, 2005), kötü akademik performans ve psikolojik sıkıntı gibi olumsuz sonuçlara (Constantin, English ve Mazmanian, 2017) sebep olabilir.

5.2. Öneriler

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak şu önerilerde bulunulabilir;

5.2.1. Tanımında ortak bir düşünceye sahip olunmadığı (Ferrari, Johnson ve McCown, 1995), gibi sınıflandırılmasında da henüz bir görüş birliği sağlanamayan erteleme olgusu hemen her kesimden bireyi etkileyen bir olgu olduğu için daha geniş bir örneklem grubu ile çalışılarak ertelemenin daha genel bir tanımlama ve sınıflaması yapılabilir. Bu da bu konu hakkında yapılacak daha fazla araştırma ile mümkündür. Araştırmacılar akademik erteleme davranışına etki eden tüm değişkenlerin etkisini inceleyerek daha genel bir tanıma varabilirler.

5.2.2. Bu araştırma da akademik erteleme davranışı, demografik değişkenler, zamanı verimli kullanma becerileri, algılanan stres düzeyi ve karar verme stili olmak üzere birden fazla değişken ile açıklanmaya çalışılmıştır. Akademik erteleme davranışına sebep olabilecek farklı değişkenler ile araştırma kapsamı genişletilebilir. Böylece bu davranış farklı açılardan ele alınarak daha ayrıntılı incelenme olanağı sağlanabilir.

5.2.3. Öğretmenlere ve öğretmen adaylarına akademik erteleme davranışının önemi ve bu konu hakkındaki gerekli bilincin kavratılarak bu davranış karşısında gerekli donanıma sahip olmaları sağlanabilir. Bu kapsamda gerekli seminerler verilerek destek eğitim programları düzenlenebilir.

5.2.4. Öğretmen adaylarına akademik erteleme davranışı ile ilgili teorik ve pratik eğitim bir arada verilerek, Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması dersleri kapsamında alt başlık olarak adayların bu davranış hakkında bilgi sahibi olmaları ve bu davranışı önleyici müdahale programlarını öğrenmeleri sağlanabilir.

5.2.5. Akademik erteleme davranışının bireylerin öğrenme sürecini olumsuz etkilemesi ve kötü akademik performansa sebep olması nedeniyle bu davranışın öğretmen adaylarının zamanı verimli kullanma becerilerini artıracak şekilde ders programı şekline dönüştürülerek haftalık programda yer alması sağlanabilir.

5.2.6. Akademik erteleme davranışının sıklıkla gözlemlendiği dersler belirlenerek bu etkinin nedenlerinin belirlenmesine yönelik çalışmaların yapılması faydalı olabilir.

KAYNAKÇA

Ackerman, D. S. ve Gross, B. L. (2001). My instructor made me do it: Task characteristic of procrastination. *Journal of Marketing Education*, 27(1), 5-13.

Akandere, M. (1997). *Üniversite gençliğinde görülen kaygının giderilmesinde sporun etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Akatay, A. (2003). Çatışma yönetimi ve örgütsel çatışma yönetimi teknikleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3, 55-75.

Akatay, A. ve Yelkikalan, N. (2008). Zaman yönetimi ve yönetsel zamanın etkin kullanılması. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 15-24.

Akbaba, S. (2011). Başarılı ilköğretim okulu müdürlerinin zaman yönetimi stratejileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(4), 491-507.

Akyüz, I. (2009). Orman endüstri sanayi işletmelerinde zaman yönetimi. *Uluslararası İktisadi ve İdari İncelemeler Dergisi*, 1(3), 1-17.

Alay, S. ve Koçak, S. (2002). Zaman yönetimi anketi: Geçerlik ve güvenilirlik. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 9-13.

Alay, S. ve Koçak S. (2003). Üniversite öğrencilerinin zaman yönetimleri ile akademik başarıları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 35, 326-335.

Alexander, E. S. ve Onwuegbuzie, A. J. (2007). Academic procrastination and the role of hope as a coping strategy. *Personality and Individual Differences*, 42, 1301–1310.

Allan, J. (1997). *Zaman yönetimi*. (Çev: Mehmet Zaman). İstanbul: Hayat Yayıncılık.

Altıntaş, E. (2014). *Stres yönetimi*. (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Ana Britannica Genel Kültür Ansiklopedisi, İstanbul, Ana Yayınevi, 2000.

Artan, İ. (1986). *Örgütsel stres kaynakları ve yöneticiler üzerine bir uygulama*. İstanbul: Özgün Matbaacılık.

Ataman, G. (2002). *İşletme yönetimi*. İstanbul: Türkmen Kitabevi.

Avşaroğlu, S. (2007). *Üniversite öğrencilerinin karar vermede özsaygı, karar verme ve stresle başa çıkma stillerinin benlik saygısı ve bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Aydın, İ. (2008). *İş yaşamında stres*. (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

- Aydemir, Ş. S. (1969). *Tek adam*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Aydoğan, D. (2008). *Akademik erteleme davranışının benlik saygısı, durumluluk kaygı ve öz-yeterlik ile açıklanabilirliği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aysan, F. (1988). *Lise Öğrencilerinin Stres Yaşantılarında Kullandıkları Başa Çıkma Stratejilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Balkıs, M. (2006). *Öğretmen adaylarının davranışlarındaki erteleme eğiliminin, düşünme ve karar verme tarzları ile ilişkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Baltaş, A. ve Baltas, Z. (2008). *Stres ve başa çıkma yolları*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Barinaga, M. (1999). The clock plot thickens. *Science*, 284(5413), 421-422
- Barutçugil, İ. (2004). *Organizasyonlarda duyguların yönetimi*. (2. Baskı). İstanbul: Kariyer Yayıncılık.
- Başak, T., Uzun, S. ve Arslan, F. (2008). Hemşirelik yüksekokulu öğrencilerinin zaman yönetimi becerileri. *GATA TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni*, 7(5), 429-434.
- Baysal, Z. N. (2009). An application of the decision-making model for democracy education: A sample of a third grade social sciences lesson. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(1), 75-84.
- Bell, D., Raiffa, H. ve Tversky, A. (1988). Decision making: Descriptive, normative, and prescriptive interactions. *Journal of Mathematical Psychology*, Cambridge University Press, 34, 242-245.
- Beswick, G., Rothblum, E. D. ve Mann, L. (1988). Psychological antecedents of student procrastination. *Australian Psychologist*, 23(2), 207-217.
- Binboğa, D. (2002). *Osmangazi üniversitesi sağlık yüksekokulu öğrencilerinin stresle başa çıkma ve genel sağlık durumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Binder, K. (2000). *The effect of an academic procrastination treatment on student procrastination and subjective well-being*. Unpublished MA, Carleton University, Canada.
- Birkök, C. (2000). Poliste çatışma ve stres yönetimi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(1), 2-9.
- Boyras, M. ve Kocabaş, İ. (2018). İlkokul öğretmenlerinin zaman yönetimi becerilerinin belirlenmesi. *Yıldız Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(1), 42-57.

Brigs, C. ve Little, P. (2008). Impacts of organizational cul-ture and personality traits on decision-making in technical organizations. *Wiley Inter Science*, 2007 Wiley Periodicals, Inc. Syst Eng 11, 15–26.

Briody, R. (1980). *An exploratory study of procrastination*. Doctoral dissertation, Dissertation Abstracts International, Brandeis University.

Brown, R. T. (1991). Helping students confront and deal with stress and procrastination. *Journal of College Student Psychotherapy*, 6(2), 87-102.

Budak, S. (2000). *Psikoloji sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.

Caldwell, M. (1999). Mind over time. *Discovery*, 7, 52-59.

Campbell, R. L., Svenson, L. W. ve Jarvis, G. K. (1992). Perceived level of stress among university undergraduate students in Edmonton, Canada. Perceptual and motor skills. *Sage Journals*, 75, 552-554.

Can, H. (1992). *Organizasyon ve yönetim*. Ankara: Adım Yayıncılık

Can, Ö. (2009). *Üniversite öğrencilerinin akılcı olmayan inançları ve karar verme stillerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

Chu A. H. ve Choi J. N. (2005). Rethinking procrastination: Positive effects of "active" procrastination behavior on attitudes and performance. *J. Soc. Psychol*, 145(3), 245-264.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. (Second ed.). York, NY: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers

Cohen, S., Kamarck, T. ve Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 24(4), 385-396.

Constantin, K., English, M. M. ve Mazmanian, D. (2017). Anxiety, depression, and procrastination among students: Rumination plays a larger mediating role than worry. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 35, 1-13.

Coutts, P. M. (2004). Meanings of homework and implications for practise, *Theory into Practise*, 43(3), 182-188.

Cüceloğlu, D. (2005). *İnsan ve Davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi

Çağdaş, C. A. Z. ve Tunçkol, H. M. (2015). Beden eğitimi öğretmenlerinin zaman yönetimi becerilerinin incelenmesi. *Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi*, 6 (2), 91-100.

Çağlıyan, V. ve Güral, R. (2009). Zaman yönetimi becerileri: Meslek yüksekokulu öğrencileri üzerine bir değerlendirme. *KMU İİBF Dergisi*, 11(17), 174-189.

Çakıcı, D. Ç. (2003). *Lise ve üniversite öğrencilerinde genel erteleme ve akademik erteleme davranışının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çalışkan, S., Aydoğan, S., Işıklı, B., Metintaş, S., Yenilmez, F. ve Yenilmez, Ç. (2018). Üniversite öğrencilerinde algılanan stres düzeyi ve ilişkili olabilecek faktörlerin değerlendirilmesi. *Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi Halk Sağlığı Dergisi*, 3(2), 40-9.

Çelik, A., Fettahlıoğlu, Ö. O. ve Fettahlıoğlu, H. S. (1999). İşletmelerde veya kuruluşlarda stres yönetimi: Kahramanmaraş özel işletme ve kamu kuruluşlarda yapılan bir araştırma. *Standart Dergisi*, 38, 447.

Dağ, İ. (1990). *Kontrol odağı, stresle başa çıkma stratejileri ve psikolojik belirti gösterme ilişkileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Dağlı, A. (2000). Zaman yönetimi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*. 25, 42-49.

Davis, K. (1982). İşletmelerde insan davranışı. (Çev: Kemal Tosun). İstanbul: İşletme İktisadi Enstitüsü Yayınları.

Demir, E. (2016). Çalışanların zaman yönetimi becerilerinin işletme verimliliği üzerindeki etkisi: Aşkale a.ş. gümüşhane çimento fabrikası uygulaması. *The Journal of International Scientific Researches*, 1(3), 43-54.

Demirel, E. ve Ramazanoğlu, F. (2005). Yöneticiler açısından etkin zaman yönetimi tekniklerinin değerlendirilmesi. *Doğu Anadolu Bölgesinin Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 30-35.

Demirtaş H. ve Özer N. (2007). Öğretmen adaylarının zaman yönetimi becerileri ile akademik başarıları arasındaki ilişkisi. *Eğitimde Politika Analizleri ve Stratejik Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 44-56.

Deniz, M. E. (2002). *Üniversite öğrencilerinin karar verme stratejileri ve sosyal beceri düzeylerinin ta- baskın ben durumları ve bazı özlük niteliklerine göre karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

Deniz, M. E., Avşaroğlu, S. ve Hamarta, E. (2004). Psikolojik danışma servisine başvuran üniversite öğrencilerinin psikolojik belirti düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16-17-18, 139-152.

Dewe, P. J., O'Driscoll, M. P. ve Cooper, C. L. (2010). *Coping with work tress: a review and critique*. West Sussex: Wiley-Blackwell

Dikerel, M. (2008). *Resmi İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Liderlik Davranışları ile Karar Verme Stratejileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Kartal İlçesi Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yedi Tepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Doğan, A. (2010). Ekolojik sistemler kuramı çerçevesinde akran zorbalığının incelenmesi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 17(3), 149-162.

Doğan, Ö. (2018). Zaman yönetimi ve akademik başarı ilişkisi: artvin çoruh üniversitesi, hopa iktisadi ve idari bilimler fakültesinde bir uygulama. *AÇÜ Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1), 149-174.

Durmaz, M., Hüseyinli, T. ve Güçlü, C. (2016). Zaman yönetimi becerileri ile akademik başarı arasındaki ilişki. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5(7), 2291-2303.

Elbenna, S. ve Child, J. (2007). The influence of decision, environmental and firm characteristics on the rationality of strategic decision-making. *Journal of Management Studies*, 44(4), 561-591

Ellis, A. ve Knaus, W. J. (1977). *Overcoming procrastination*. New York: Signet Books

Erdem, R. ve Kaya, S. (1998). Zaman yönetimi. *Çağdaş Yerel Yönetimler Dergisi*, 7(2), 99-120.

Erdoğan, İ. (1999). *İşletme yönetiminde örgütsel davranış*, İstanbul Üniversitesi İşletme Fak. Yay. No:266, İşletme İktisadi Enstitü Yayın No:158. 2. Baskı. İstanbul.

Eroğlu, F. ve Bayrak, S. (1994). Örgüt faaliyetleri açısından zaman yönetimi. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 10(3-4), 255-270.

Farran, B. (2004). *Predictors of academic procrastination in college students*. Unpublished Doctoral Dissertation, Fordham University, ABD.

Ferrari, J. R. (1994). Dysfunctional procrastination and its relationship with self-esteem, interpersonal dependency, and self-defeating behaviors. *Personality and Individual Differences*, 17(5), 673-679.

Ferrari, J. R., Jonhson, J. L. ve McCown, W. G. (1995). *Procrastination and task avoidance: Theory, research and treatment*. New York: Plenum Press.

Ferrari, J. R., Keane, S. M., Wolfe, R. N. ve Beck B. L. (1998). The antecedents and consequences of academic excuse-making: examining individual-differences in procrastination. *Research In Higher Education*, 39(2), 199-215.

Ferrari, J. ve Pychyl, T. (2000). The scientific study of procrastination: Where have we been and where are we going? *Journal of Social Behavior and Personality*, 15(5), 3-13.

Ferrari, J. R., Driscoll, M. ve Diaz-Moralez, J. F. (2007). Examining the self of chronic procrastinators: actual, ought and undesired attributes. *Personality and Individual Differences*, 5(2), 115-123.

Ferrari, J. R. ve Scher, S. J. (2000). Toward an understanding of academic and nonacademic tasks procrastinated by students: the use of daily logs. *Psychology in the Schools*, 37, 359-366.

Frost, R. O. ve Shows, R. L. (1993). The nature and measurement of compulsive indecisiveness. *Behavioral Research and Therapy*, 31(7), 683-692

Gökmen, H., Açıklın, A., Koyuncu, N.ve Saydar, Z. (1985). *Yüksek öğrenim öğrencilerinin serbest zaman etkinlikleri, kendilerini gerçekleştirme düzeyleri*. Ankara, Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı Gençlik Hizmetleri ve Faaliyetleri Dairesi Başkanlığı Yayınları.

Gönen, E. ve Özmete, E. (2004). Çalışma yaşamında zaman tuzaklarına ilişkin bir inceleme. *Standart Ekonomik ve Teknik Dergisi*, 43(507), 46-52

Gözel, E. (2009). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin zaman yönetimi hakkındaki görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.

Güçlü, N. (2001). Zaman yönetimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 25, 87-106.

Gülebağlan, C. (2003). *Öğretmenlerin işleri son ana erteleme eğilimlerinin, mesleki yeterlilik alguları, mesleki deneyimleri ve branşları bakımından karşılaştırılmasına yönelik bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Gürbüz, M. ve Aydın, A. H. (2012). Zaman kavramı ve yönetimi. *KSÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 1-20.

Güzel, Ü. (1999). *İzmir'de kimya sektöründe çalışan büyük işletmelerde zaman yönetimini etkileyen faktörler üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Hall, B. L. ve Hirsch, D. E. (1982). An evaluation of the effects of a time management training program on work efficiency. *Journal of Organizational Behavior Management*, 3(4), 73-96.

Hambrick, D. C. ve Mason, P. (1984). Upper echolons: the organization as a reflection of its top managers. *Academy of Management Review*, 9, 193-206.

Haycock, L. A. (1993). *The cognitive mediation of procrastination. an investigation of the relationship between procrastination and self-efficiency beliefs*. Unpublished Doctoral Thesis, University of Minnesota at Twin Cities.

Haynes, M. E. (1999). *Kişisel zaman yönetimi*.(Birinci Baskı).(Çev. Bülbül, Y).İstanbul: Alfa Yayınları.

Hellriegel, D. Ve Slocum, J. W. (1989). *Management*.(5th. Addison).USA: Welswy Publishing Company Inc.

Hill, M. B., Hill, D. A., Chabot, A. E. ve Barrall, J. F. (1978). A survey of college faculty and student procrastination. *College Student Journal*, 12, 256-262.

Howell, A. ve Watson, D. C. (2007). Procrastination: Associations with achievement goal orientation and learning strategies. *Personality and Individual Differences*, 43, 167–178.

Imas, J. M. “Authoring the organizational decision–makinggenre: decision processes as fictional tales”. <http://desinuum.org/apros/papers/117.pdf> 2003. (Son Erişim: 26 Mart 2018).

Ivancevich, J. M. ve Michael, T. M. (1996). *Organizational behavior and management*. (4. Baskı). New York: Irwin / McGrawHill.

Ivancevich, John M., James, L. D. ve James, L. G. (1983). *Managing for performance*. USA: Business Publications Inc.

İlerleyen, E. (2014). *Öğretmenlerin zaman yönetimi becerileri ile iş doyumları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kachgal, M. M., Hansen, S. ve Nutter, J. (2001). Academic procrastination prevention/intervention: Strategies and recommendations. *Journal of Developmental Education*, 25(1), 14-24

Kahn, R. L. ve Byosiere, P. (1995). *The organization behavior reader*. New Jersey: Prentice Hall Inc.

Kandemir, M. (2010). *Akademik erteleme davranışını açıklayıcı bir model*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Karaküçük, S. (1997). *Rekreasyon, boş zamanları değerlendirme*.(2.Baskı). Ankara: Bağırğan Yayınevi.

Karaoğlan, D. (2006). *Üst düzey yöneticilerin zaman yönetimi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Endüstri Mühendisliği, Balıkesir.

Karasar, N. (1984). *Bilimsel araştırma metodu*. Ankara: Hacetepe Taş Kitapçılık.

Karasu, G. (2015). *Yönetici hemşirelerde zaman yönetimin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Haliç Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Hemşirelik, İstanbul.

Kesici, Ş. (2002). *Üniversite öğrencilerinin karar verme stratejilerinin psikolojik ihtiyaç örüntüleri ve özlük niteliklerine göre karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

Keskin, G. (1997). Örgütsel stres ve Erzurum'da kamu çalışanları üzerine bir uygulama. *Verimlilik Dergisi, Mpm Yayınları*, 2, 141-164.

Kılıç, S. (2015). *Zaman yönetimi ve zamanı etkin kullanma (rize aile hekimliği çalışanları örneği)*.Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hastane ve Sağlık Kurumları Yönetimi, İstanbul.

Knaus, W. J. (1998). *Do it now! Break the procrastination habit* (Second edition). New York: John Wiley & Sons, Inc.

Knaus, W. (2002). *The procrastination workbook*. New Harbinger Publications, Inc. 5674 Shattuck Avenue, Oakland, CA.

Kocabaş, I. ve Erdem, R. (2003). Yönetici adayı öğretmenlerin kişisel zaman yönetimi davranışları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(2), 203-210.

Köse, A. (2002). *Psikolojik danışma ve rehberlik birinci sınıf öğrencilerinin cinsiyet ve algılanan sosyo ekonomik düzey açısından psikolojik ihtiyaçları ve karar verme stratejilerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Küçükaltan, D., Karalar, S. ve Keskin, G. (2013). Etkili zaman yönetimi uygulamalarında yöneticileri engelleyen zaman tuzakları: Edirne il merkezindeki tekstil fabrikalarında görev yapan yöneticiler üzerinde bir araştırma. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 15(24), 65-73.

Lay, C. H. (1986). At last, my research article on procrastination. *Journal of Research in Personality*, 20, 474-495.

Lazarus, R. S. (1993). From psychological stress to the emotions: A history of changing outlook. *Annual Review of Psychology*, 44, 1-21.

Loo, R. (2000). A psychometric evaluation of the general decision-making style inventory. *Personality and Individual Differences*, 29(5), 895-905

Macan, T. H., Shahani, C., Dipboye, R. L. ve Phillips, A. P. (1990). College students' time management: Correlations with academic performance and stress. *Journal of Educational Psychology*, 82(4), 760-768.

Mackenzie, A. ve Nickerson, P. (2009). *The time trap*. New York: American Management Association

Mackenzie, R. A. (1989). *Zaman tuzağı*. (Çev. Y. Güneri) İstanbul: İlgı Yayınevi.

Mann, L., Harmoni, R. ve Power, C. (1989). Adolescent decision-making, the development of competence. *Journal of adolescence*, 12, 265-278.

McCown, W. ve Johnson, J. (1991). Personality and chronic procrastination by university students during an academic examination period. *Personality and Individual Differences*, 12, 413-415.

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.

Misra, R. ve McKean, M. (2000). College students'academic stress and its relation to their anxiety, time management, and leisure satisfaction. *American Journal of Health Studies*, 16(1), 41.

Nutt, P. C. (1990). Strategic decisions made by top-executives and middle managers with data and process dominant styles. *Journal of Management Studies*, 27(2), 173-194.

O'Brien, W. K. (2002). *Applying the trantheoretical model to academic procrastination*. Doctoral Dissertation, University of Houston.

Organ, D. W. ve Hammer, W. C. (1982). *Organizational behavior*. Business Publications Inc: USA.

Osipow, S. H. ve Reed, R. (1985). Decision-making styles and career indecision in college students. *Journal of Vocational Behavior*, 27, 368-373.

Owens, M. A. ve Newbegin, I. (1997). Procrastination in high school achievement: A causal structural model. *Journal of Social Behavior & Personality*, 12, 869-888.

Palmer, S. (1999). *Definitions of stres*. London: Centre for Stress Management

Papadakis, V., Lioukas, S. ve Chambers, D. (1998). Strategic decision-making processes: The role of management and context. *Strategic Management Journal*, 19.

Pehlivan, İ. (1995). Yönetimde stres kaynakları. Personel Geliştirme Merkezi, Yayın No:16, Ankara.

Phillips, S. D., Paziienza, N. Y. ve Ferrin, H. H. (1984). Decision making styles and problem solving appraisal. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 497-502.

Rajagopalan, N., Rasheed, A. M. ve Datta, D. K. (1993). Strategic decision process: Critical review and future direc-tions. *Journal of Managemnt*, 12 (2), 394-84.

Ranjita, M., McKean, M., West, S. ve Russo, T. (2000). Academic stress of college students: Comparison of student and faculty perceptions. *College Student Journal*, 34(2), 236-244.

Renk, K. ve Creasey, G. (2003). The relationship of gender, gender identity and coping strategies in late adolescents, *Journal of Adolescence*, 26,159-168.

- Robins, S. P. (1996). *Organizational behavior*. USA: Prentice Hall Inc.
- Roberts, M. S. (1997). *Yaşamı ertelemeyin*.(Çev. Levent Kartal). İstanbul: Mavi Okyanus Yayıncılık.
- Robertson, A. K. (2004). *Stres yönetimi ateş altında sakin kalabilmek*. (28. Baskı). İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Rosario, P., Costa, M., Núñez, J. C., González-Pienda, J., Solano, P. ve Valle, A. (2009). Academic procrastination: associations with personal, school and family variables. *Spanish Journal of Psychology*, 12(1), 118-127.
- Ross, S.E., Niebling B.C. ve Heckert T.M.(1999). Sources of stress among college students. *Social psychology*, 61(5), 841-6.
- 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.
- Rowshan, A. (1998). *Stres yönetimi*.(Çev: Şahin Cüceloğlu). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Sabuncuoğlu, Z. ve Tüz, M. (2001). *Örgütsel psikoloji*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Sakin O. N., Ercan I., Irgil E. ve Sigirli, D. (2010). Anxiety prevalence and affecting factors among university students. *Asia Pacific Journal of Public Health*, 22(1), 127-33.
- Sarioğlu, A. F. (2011). *Öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimi ile mükemmeliyetçilik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sayan, İ. (2005). *Yönetici hemşirelerde zaman yönetimi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Sadeghi, H., Hajloo, N. ve Emami, F. (2011). The study of relationship between obsessive beliefs and procrastination among students of mohagheghe ardabili and maragheh universities. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 30, 292–296.
- Scheier, M. F. ve Carver, C. S. (1992). Effects of optimism on psychological and physical well-being: Theoretical overview and empirical update. *Cognitive therapy and research*, 16(2), 201-228.
- Schilit, W. K. ve Frank T. P. (1987). An examination of the underlying dynamics of strategies decisions to upward influence activity. *Journal of Management Studies*, 24, 161-187.
- Sekman, M. (2002). *Kişisel ataleti yenmek*. İstanbul: Alfa Yayıncılık.
- Selye, H. (1977). Stress without distress. *Teach Yourself Books*, 3(21), 23-25

Senecal, C., Julgen, E. ve Guay, F. (2003). Role conflict and academic procrastination: A self-determination perspective. *European Journal of Social Psychology*, 33, 135–145.

Senecal, C., Koestner, R. ve Vallerand, J. (1995). Self-regulation and academic procrastination. *The Journal of Social Psychology*, 135(5), 607-619.

Schouwenburg, H. C. (2004). Trait Procrastination In Academic Settings: An Overview of Students Who Engage In Task Delays. In H. C.

Scott, S. G. ve Bruce, R. A. (1995). Decision making style, the development and of a new measur. *Educational and Psychological Measurement*, 55(5), 818-831.

Scoot, M. (1997). *Zaman yönetimi*. (Çev. A. Ç. Çelik) İstanbul: Rota Yayıncılık.

Schouwenburg, H. C. (1995). Procrastination and personality: An empirical study among university students. *Personality and Individual Differences*, 18,127-133.

Simons, R. H. ve Briony, M. T. (1998). Strategic deter-minants: The context of managerial decision making. *Journal of Managerial Psychology*, 13(1), 7-21.

Sinangil, H. K. (1992). *Yönetici adaylarında karar verme ile kaygı ilişkileri. VII.Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları*. Türk Psikologlar Derneği, Ankara, 171-177.

Solomon, L. J. ve Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: frequency and cognitivebehavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 503–509.

Steel, P. (2007). The nature of procrastination: a meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133, 65–94.

Sternberg, R. J. (2009). *Thinking styles*. Cambridge University Pres, (Çev: Esin Güngör), SEV Yayıncılık.

Sugötüren, M., Mülazımoğlu Ballı, Ö. ve Gökçe, H. (2011). Spor bilimleri ve teknolojisi yüksekokulunda öğrenim gören öğrencilerin zaman yönetimi davranışları. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 9(3), 91-96.

Sürük, N. (1994). *Üniversite öğrencilerinin stresle başa çıkma stratejilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.

Şahin, N. H. (1994). *Stresle başa çıkma(2)*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği yayınları.

Şahin, K. (2014). *Lise öğretmenlerinin zaman yönetimi hakkındaki görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.

Şahin, N., Rugancı, N., Taş, Y., Kuyucu, S. ve Sezgin, K. (1992). Stress related factors and effectiveness of coping among university students. *International Journal of Psychology*, 27, 355-364.

Şişman, F. (1999). *Zamana hükmetmek*. Profesyoneillerin Ekonomi Dergisi Power

Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. (Sixth ed.). Boston: Pearson.

Tanrıoğen, A. ve İşcan, S. (2009). Time management skills of Pamukkale University students and their effects on academic achievement. *Eurasian Journal of Educational Research*, 35, 93-108.

Taş, M. (2017). *Öğretmenlerin sanal kaytarma davranışları ile zaman yönetimi becerileri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.

Taşdelen, A. (2002). *Öğretmen adaylarının farklı psiko sosyal değişkenlere göre karar verme stilleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Tiryaki, M. G. (1997). *Üniversite öğrencilerinin karar verme davranışlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Trueman, M., ve Hartley, J. (1996). A comparison between the time-management skills and academic performance of mature and traditional-entry university students. *Higher education*, 32(2), 199-215.

Turgut, E. (2002). *İşletmelerde etkin zaman yönetimi ve bir uygulama*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Tutar, H. (2007). *Kriz ve stres yönetimi* (2. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Türkmen, M. (2005). *Gençlik ve Spor Müdürlüğü merkez örgütünde zaman yönetimi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı.

Türküm, S. (2001). Stresle başa çıkma biçimi, iyimserlik, bilişsel çarpıtma düzeyleri ve psikolojik yardım almaya ilişkin tutumlar arasındaki ilişkiler: üniversite öğrencileri üzerinde bir araştırma. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 1(2), 1-16.

Uçman, P. (1990). Ülkemizde çalışan kadınlarda stresle başa çıkma ve psikolojik rahatsızlıklar. *Psikoloji Dergisi*, 7(24), 58-75.

Uğur, A. (2000). Çalışma hayatında zaman yönetimi. *MPM Kalkınmada Anahtar Verimlilik Dergisi*, 12(143), 18-22.

Uyaniker, A. (2004). *Yönetici hemşirelerin genel öz yeterlilik inancı ile zamanyönetimi arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Haliç Üniversitesi Sağlık Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Uzun, Ö. B. (2005). *Academic procrastination: prevalence, self-reported reasons, gender difference and its relation with academic achievement*. Masters Thesis, Middle East Technical University, Ankara.

Ünlü, İ. Etkili zaman yönetimi. Erişim tarihi 20 Ekim 2018 <http://www.diyaliz.net/diger/ismailsunu/zaman.pdf>.

Vestervelt, C. M. (2000). *An examination of the content and construct validity of four measures of procrastination*. Unpublished Doctoral Dissertation, Carleton University, Ottawa, Ontario.

Yates, J. E. (1989). *Gerilim altındaki yönetici*. İstanbul: İlgı Yayıncılık.

Yavaş, Ü., Öztürk, G., Açikel, C. H. ve Özer, M. (2012). Tıp fakültesi öğrencilerinin zaman yönetimi becerilerinin değerlendirilmesi (evaluation of medical faculty students' time management skills). *TAF Prev Med Bull*, 11(1), 5-10.

Yenihan, B. ve Öner, M. (2013). Zamanı yönetmek: Üniversite öğrencilerinin zaman yönetimi becerilerinin incelenmesi. *Trakya Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi E-Dergi*, 2(2), 56-68.

Yenilmez, R. (2010). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin işteki zaman tuzakları ve baş etme yöntemleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Yerlikaya, E. E. ve İnanç, B. (2007). Algılanan stres ölçeğinin türkçe çevirisinin psikometrik özellikleri. *IX. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi*, 17-19 Ekim, İzmir.

Yılmaz, N. E. (1993). *Üniversite öğrencilerinde stres düzeyleri, psikopatoloji ve stresle başa çıkma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Watson, D. C. (2001). Procrastination and the five-factor model: A facet level analysis. *Personality and Individual Differences*, 30(1) 149-158.

Wells, H.G. (1895). *Zaman makinası*. (Çev: Celal Üster). İstanbul: İş Bankası Kültür Yayınları.



EKLER

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

- Cinsiyetiniz** : Erkek Kadın
- Anabilim Dalınız** :
- Eğitim görmekte olduğunuz sınıf** : 1. 2. 3. 4.
- Akademik Başarı Notunuz** : 1.00- 2.00 2.01-3.00 3.01-4.00
- İkamet Durumunuz Nedir?** : Aile Yanında Yurt-Pansiyon Evde (Arkadaş/Tek)

AKADEMİK ERTELEME ÖLÇEĞİ

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

1	2	3	4	5
Beni hiç yansıtmıyor	Beni çok az yansıtıyor	Beni biraz yansıtıyor	Beni çoğunlukla yansıtıyor	Beni tamamen yansıtıyor

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

ALGILANAN STRES ÖLÇEĞİ (ASÖ)

Aşağıda geçtiğimiz ay içerisindeki kişisel deneyimleriniz hakkında bir dizi soru yöneltilmektedir. Her soruyu dikkatlice okuyarak size en uygun seçeneğin altındaki kutuya bir çarpı (x) işareti koyarak yanıtlayınız. Soruların doğru veya yanlış cevabı yoktur. Önemli olan sizin duygu ve düşüncelerinizi yansıtan yanıtları vermenizdir.

	Hiçbir Zaman	Neredeyse Hiçbir Zaman	Bazen	Oldukça Sık	Çok Sık
1. Geçen ay, beklenmedik bir şeylerin olması nedeniyle ne sıklıkta rahatsızlık duydunuz?					
2. Geçen ay, hayatınızdaki önemli şeyleri kontrol edemediğinizi ne sıklıkta hissettiniz?					
3. Geçen ay, kendinizi ne sıklıkta, sinirli ve stresli hissettiniz?					
4. Geçen ay, ne sıklıkta gündelik zorlukların üstesinden başarıyla geldiniz?					
5. Geçen ay, hayatınızda ortaya çıkan önemli değişikliklerle etkili bir şekilde başa çıktığınızı ne sıklıkta hissettiniz?					
6. Geçen ay, kişisel sorunlarınızı ele alma yeteneğinize ne sıklıkta güven duydunuz?					
7. Geçen ay, her şeyin yolunda gittiğini ne sıklıkta hissettiniz?					
8. Geçen ay, ne sıklıkta yapmanız gereken şeylerle başa çıkamadığınızı fark ettiniz?					
9. Geçen ay, hayatınızdaki zorlukları, ne sıklıkta kontrol edebildiniz?					
10. Geçen ay, ne sıklıkta her şeyin üstesinden geldiğinizi hissettiniz?					
11. Geçen ay, ne sıklıkta kontrolünüz dışında gelişen olaylar yüzünden öfkeleniniz?					
12. Geçen ay, kendinizi ne sıklıkta başarmak zorunda olduğunuz şeyleri düşünürken buldunuz?					
13. Geçen ay, ne sıklıkta zamanınızı nasıl kullanacağınızı kontrol edebildiniz?					
14. Geçen ay, ne sıklıkta problemlerin üstesinden gelemeyeceğiniz kadar biriktiğini hissettiniz?					

KARAR VERME STİLİ ÖLÇEĞİ

		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	Karar vermeden önce emin olmak için bilgi kaynaklarımı iki kere kontrol ederim.					
2	Karar vermeden önce doğru gerekçelerim vardır.					
3	Mantıklı ve sistematik bir yolla karar veririm.					
4	Karar vermem dikkatli düşünmemi gerektirir.					
5	Karar verirken belirli bir amaca yönelik değişik seçenekleri göz önünde bulundururum.					
6	Kararlarımı verirken içgüdülerime güvenirim.					
7	Bir karar verirken sezgilerime güvenme eğilimindeyimdir.					
8	Genellikle doğruluğunu hissettiğim kararlar veririm.					
9	Kararlarımı verirken benim için akılcı bir nedenden daha çok, verdiğim kararın doğruluğunu hissetmem daha önemlidir.					
10	Karar verirken içimden gelen duygu ve tepkilere güvenirim.					
11	Önemli kararlar alırken başkalarının yardımına sık sık ihtiyaç duyarım.					
12	Eğer başkalarının desteğine sahipsem önemli kararları almak benim için daha kolaydır.					
13	Önemli kararlarımı alırken başkalarının tavsiyelerinden yararlanırım.					
14	Önemli kararlar ile yüzleştiğim zaman birinin bana doğru yolu göstermesi hoşuma gider.					
15	Önemli kararlarımı başka insanlara danışmadan verdiğim nadirdir.					
16	Üzerimde baskı hissetmediğim sürece önemli kararlarımı almaktan kaçınırım.					
17	Mümkün olduğunca kararlarımı ertelerim.					
18	Önemli kararları alma aşamasına gelinceye kadar karar vermeyi sık sık ertelerim.					
19	Önemli kararlarımı, genellikle son dakikada veririm.					
20	Üzerinde düşünmek beni rahatsız ettiği için pek çok kararı ertelerim.					
21	Genellikle ani kararlar veririm.					
22	Kararlarımı, çoğunlukla o anda veririm.					
23	Çabuk karar veririm.					
24	Kararlarımı, sıklıkla düşünmeden veririm.					
25	Kararlarımı verirken, o anda doğal olan ne ise onu yaparım.					

ZAMAN YÖNETİMİ ENVANTERİ

Aşağıdaki sorular duygu ve düşünceleriniz ile ilgili olup, her bir soruda sizden bu duygu ya da düşünceyi ne sıklıkta yaşadığınızı belirtmeniz istenmektedir. Bazı sorular birbirine benzer gibi görünse de aralarında farklılıklar vardır ve her soruyu ayrı bir soru olarak değerlendirmeniz gerekmektedir. Lütfen her ifadeyi dikkatle okuyup size en uygun olan maddelerin yanındaki ayrılmış olan alan üzerine (X) işareti koyarak belirleyiniz.

	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Genellikle	Her zaman
1.Güne başlamadan önce gününüzü planlar mısınız?					
2.Hafta başında o hafta için bir dizi amaçlar saptar mısınız?					
3.Her gün planlama için zaman harcar mısınız?					
4.Her gün kendiniz için birtakım amaçlar belirler misiniz?					
5.Her gün yapmak zorunda olduğunuz şeylerin listesini yapar mısınız?					
6.Günlük olarak yapmak zorunda olduğunuz faaliyetlerin programını yapar mısınız?					
7.Zamanınızı yapıcı olarak kullanır mısınız?					
8.Zamanınızı planlama konusunda kendinizi geliştirmeye ihtiyaç duyuyor musunuz?					
9.Genel olarak düşünüldüğünde, kendi zamanınızı kendiniz tam olarak planlayabiliyor musunuz?					
10.Genellikle amaçlarınızın hepsini o hafta içinde başarabileceğinizi düşünüyor musunuz?					
11.Normal bir iş gününde, okul işlerinden özel işlerinize zaman harcar mısınız?					
12.Fayda sağlamayan alışkanlıklara veya aktivitelere devam eder misiniz?					
13.Önemli bir raporun son teslim gününün önceki gecesi, hala onun üzerinde çalışır mısınız?					
14.Ziyaretçilere gerektiğinden daha fazla zaman ayırır mısınız?					
15.Bir sonraki hafta için ne başarmak istediğiniz net olarak belirgin mi?					
16.Çalışmalarınızı bitirmek için kendinize tarih saptar mısınız?					
17.Çok uğraş gerektiren işlere, en iyi (verimli) zamanınızı programlar mısınız?					
18.Sizin için önemli tarihleri bir ajandaya (elektronik de olabilir) işler misiniz?					
19.Eğitim öğretim yılı için bir dizi amaç belirler misiniz?					
20.Boş zaman bulduğunuzda yapmak için kimi şeyleri yanınızda taşır mısınız?					
21.Önceliklerinizi belirleyip genel olarak ona uyar mısınız?					

22.Küçük kararları çabucak verebiliyor musunuz?					
23.İnsanlara hayır diyememekten, sıkça rutin işlerinizi engelleyen işlerle uğraşır mısınız?					
24.Yapacak bir işiniz olmadığında kendinizi uzun süre bekler durumda bulur musunuz?					
25.Telefonda gereksiz yere zaman harcadığınız olur mu?					

