



T.C.İSTANBUL AREL ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
Psikoloji Yüksek Lisans Programı

LİSE ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK ERTELEME  
DAVRANIŞI İLE BENLİK SAYGILARI VE  
DURUMLULUK SÜREKLİ KAYGI DÜZEYLERİ  
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

(YÜKSEK LİSANS TEZİ )  
(HAVVANUR AKYOL)  
(145201139)

Danışman Öğretim Üyesi  
Dr. ZEYNEP BELMA GÖLGE

İstanbul, 2018

LİSE ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK ERTELEME  
DAVRANIŞI İLE BENLİK SAYGILARI VE DURUMLULUK  
SÜREKLİ KAYGI DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN  
İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HAVVANUR AKYOL

(2018)



T.C.İSTANBUL AREL ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
Psikoloji Yüksek Lisans Programı

**LİSE ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK ERTELEME  
DAVRANIŞI İLE BENLİK SAYGILARI VE DURUMLULUK  
SÜREKLİ KAYGI DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN  
İNCELENMESİ**

**Tezi Hazırlayan**

**HAVVANUR AKYOL**

**Danışman Öğretim Üyesi**

**Dr. Öğr. Üyesi ZEYNEP BELMA GÖLGE**

**İSTANBUL-2018**

T.C.

İSTANBUL AREL ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ  
TEZ SAVUNMA TUTANAĞI

İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı 145201139 no'lu yüksek lisans öğrencisi HAVVANUR AKYOL'un " Lise Öğrencilerinin Akademik Erteleme Davranışı ile Benlik Saygıları ve Durumluluk Sürekli Kaygı Düzeyleri arasındaki ilişkinin başlıklı yüksek lisans tezi, Savunma Sınavı tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Tezin/Raporun Türü olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı :

Üye :

Üye :

Üye :

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

[ İ m z a ]

[Unvanı, Adı ve SOYADI]

Enstitü Müdürü

## ONAY

Tezimin kağıt ve elektronik kopyalarının İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezim/Raporum sadece İstanbul Arel yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- Tezimin/Raporumun ...3.....yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

24 / 09 /2018

HAVVANUR AKYOL

## YEMİN METNİ

Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne sunduğum “**Lise Öğrencilerinin Akademik Erteleme Davranışı ile Benlik Saygıları ve Durumluluk Sürekli Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**” adlı yüksek lisans tezinin tarafımdan bilimsel, ahlak ve normlara uygun tarzda hazırlandığı, tezim için faydalandığım kaynakları kaynakçada ve dipnotlarda gösterdiğimi onurumla doğrularım.

Havvanur Akyol

## ÖNSÖZ

Bireylerin gerek sosyal gerek akademik açıdan gelişimlerine katkı olan lise yaşamlarındaki performansları onların ileriki yaşantılarında önemli bir yer tutmaktadır. Alan yazın incelendiğinde öğrencilerin öğrenim hayatlarında yaşadıkları en önemli problemlerden birisi Akademik Erteleme Davranışıdır. Başarılı bir okul ve öğrenim hayatının sürdürülebilmesi için bu probleme çözüm getirilmelidir. Yapılan bu çalışmada lise öğrencilerinin performanslarını önemli ölçüde etkilediği düşünülen akademik erteleme davranışı, Benlik saygısı ve Durumluk- Sürekli kaygı düzeyi değişkenleri ile ele alınmıştır.

Araştırmada aynı zamanda akademik erteleme davranışı, okul türü, cinsiyet, yaş, sınıf seviyesi, gün içinde ders çalışmak süresi, sınava hazırlanma süresi değişkenleri üzerinden incelenmiştir. Araştırma sonuçları kullanılarak, öğrencilerin akademik erteleme davranışlarını önlemek için gerekli önlemlerin alınarak öğrencilerin daha başarılı ve mutlu olmaları hedeflenmektedir.

Tez yazma sürecimin başlangıcından sonuna kadar, hoşgörü ve anlayışını eksik etmeyen, katkılarını esirgemeyen Yrd. Doç. Dr. Zeynep Belma Gölge'ye teşekkürlerimi sunarım.

Tezi bitiremeyeceğime, bitireceğimden daha fazla inandığım her an moral veren benimle beraber araştırıp yorulan ve bir o kadar çaba harcayıp hayallerime koşmam için maddi ya da manevi hiçbir fedakarlığı yapmaktan kaçınmayan sevgili eşim Eser Akyol'a sonsuz teşekkürler.

**HAVVANUR AKYOL**

**EYLÜL , 2018**

## İÇİNDEKİLER

	<b>Sayfa</b>
ÖZET .....	I
ABSTRACT.....	II
ÖNSÖZ .....	III
KISALTMALAR LİSTESİ.....	IV
TABLolar LİSTESİ.....	V

### 1.BÖLÜM

#### GİRİŞ

1.1. Giriş .....	13
1.2. Problem Cümlesi .....	15
1.3. Hipotez Cümleleri .....	15
1.4. Sınırlılıklar .....	16

### 2.BÖLÜM

#### KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. ERTELEME DAVRANIŞI .....	17
2.1.1. Erteleme Davranışı Tarihi ve Tanımı .....	17
2.1.2. Erteleme Davranışı Türleri .....	19
2.1.3. Erteleme Davranışının Nedenleri.....	21
2.1.4. Erteleme Davranışının Boyutları.....	22
2.1.5. Erteleme Davranışının Sonuçları.....	23
2.1.6. Erteleme Davranışını Açıklayan Kuramlar.....	24

2.1.6.1. Psikoanalitik Kuram.....	24
2.1.6.2. Psikodinamik Kuram.....	25
2.1.6.3. Bilişsel Kuram.....	26
2.1.6.4. Bilişsel Davranışsal Kuram.....	26
2.1.6.5. Varoluşçu Kuram.....	28
2.1.6.6. Gestalt Kuram.....	28
2.1.6.7. Davranışçı Kuram.....	28
2.2. AKADEMİK ERTELEME DAVRANIŞI .....	29
2.2.1. Akademik Erteleme Davranışı Tanım.....	29
2.2.2. Akademik Erteleme Davranışı Nedenleri.....	29
2.2.3. Akademik Erteleme Davranışının Sonuçları.....	30
2.2.4. Akademik Erteleme Davranışının Sıklığı.....	31
2.3. BENLİK SAYGISI.....	34
2.3.1. Benlik Kavramı ve Tanımı.....	34
2.3.2. Benlik Saygısı.....	36
2.3.3. Benlik Saygısını Etkileyen Faktörler.....	42
2.4. KAYGI .....	43
2.4.1. Kaygı ve Tanımı.....	43
2.4.2. Kaygı Türleri .....	44
2.4.3. Kaygı Nedenleri.....	46



## 3.BÖLÜM

### ARAŞTIRMA YÖNTEMİ

3.1. Yöntem .....	50
3.2. Araştırmanın Modeli .....	50
3.3. Evren ve Örneklem.....	50
3.4. Veri Toplama Aracı.....	51
3.4.1. Akademik Erteleme Ölçeği.....	51
3.4.2. Coppersmith Benlik Saygısı Envanteri.....	51
3.4.3. Durumluk- Sürekli Kaygı Envanteri .....	51
3.4.4. Kişisel Bilgi Formu .....	52
3.5. Verilerin Toplanması ve Analizi.....	52

## 4.BÖLÜM

### BULGULAR VE SONUÇLAR

4.1. Bulgular .....	54
4.1.1. Demografik Bilgilere İlişkin Analiz Sonuçları.....	54
4.1.2. Demografik Özelliklere Göre Ölçeklerin Analizi.....	62
4.1.3. Hipotezlerin Sınanması.....	74
4.2. Tartışma .....	83
4.3.Sonuç ve Öneriler.....	92
<b>KAYNAKÇA</b> .....	94
<b>EKLER</b> .....	101

## **KISALTMALAR CETVELİ**

**AEÖ:** Akademik Erteleme Ölçeği

**DKÖ:** Durumluk Kaygı Ölçeği

**SKÖ:** Sürekli Kaygı Ölçeği

**CBS:** Coppersmith Benlik Saygısı Envanteri

## ÖZET

# LİSE ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK ERTELEME DAVRANIŞI İLE BENLİK SAYGILARI VE DURUMLULUK SÜREKLİ KAYGI DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

**Yüksek Lisans Tezi, Psikoloji Anabilim Dalı**

**Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Zeynep Belma GÖLGE**

**Havvanur Akyol**

**Eylül, 2018 – 105 sayfa**

Bu araştırmada ilk olarak lise öğrencilerinin akademik erteleme düzeylerinin nasıl bir dağılım gösterdiğinin ve farklı cinsiyete sahip lise öğrencilerinin akademik erteleme düzeylerinin sınıf düzeyi ve okul türüne göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesi amaçlanmıştır. İkinci olarak lise öğrencilerinde Durumluluk- Sürekli kaygı düzeylerinin ve Benlik saygıları düzeyinin akademik ertelemeyi yordayıcılıklarının değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın örneklemini İstanbul İli Küçükçekmece ilçesindeki Anadolu ve Meslek liselerinin 9., 10. Ve 11. Sınıflarında öğrenim gören öğrencilerden tesadüfî örnekleme yöntemi ile seçilen 500 öğrenci oluşturmaktadır.

Araştırmanın verilerini toplamak için Çakıcı (2003) tarafından geliştirilen “Akademik Erteleme Ölçeği “ (AEÖ), Durumluluk- Sürekli Kaygı Ölçeği (STAI), Coppersmith Benlik Saygısı Ölçeği ve Demografik Bilgi Formu uygulanmış, sonuçlar değerlendirilmiştir.

Araştırma sonucuna göre, Akademik erteleme davranışı ile benlik saygısı ve durumluluk- sürekli kaygı düzeyleri arasında anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca benlik saygısı ve durumluluk kaygı düzeyi akademik erteleme için anlamlı bir yordayıcı olurken sürekli kaygı düzeyinin anlamlı bir yordayıcı olmadığı sonucu elde edilmiştir. Akademik erteleme davranışı düzeylerinin cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, okul türü, eğitim gördükleri bölüm, sınavlara ve derslere çalışma süresi durumu bağımsız değişkenlere göre

anlamli farklilik oluşturduğu, ekonomik durum, aile birlikteliği durumu bağımsız değişkenlere göre ise anlamli bir farklilik oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bulgular, yapılan araştırmalar ışığında tartışılmış ve önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Akademik Erteleme, Benlik Saygısı, Durumluluk Kaygı, Sürekli Kaygı

## **ABSTRACT**

### **INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN THE ACADEMIC PROCRASTINATION BEHAVIOURS, SELF- ESTEEM AND STATE- TRAIT ANXIETY LEVELS OF HIGH SCHOOL STUDENTS**

**Master Thesis, Psychology Department**

**Supervisor: Dr. Zeynep Belma Glge**

**Name/ Last Name of the Student: Havvanur Akyol**

**September, 2018 – 105 pages**

In this research, it was aimed to investigate how the level of academic postponement of high school students firstly differs in this research and whether the level of academic postponement of high school students with different sexes differ significantly according to class level and school type

The research contains is consisted of all 9th, 10th and 11 th grade students attending Anatolian, Vocational and Religious vocational high schools in Küçükçekmece, İstanbul. The sample is consisted of 500 students are selected by random sampling method.

The data were collected with ‘‘Academic Procrastination Scale’’ (AE) developed by akıcı (2003), ‘‘State- Trait Anxiety Inventory (STAI), Coppersmith Self- Esteem Scale and ‘‘Personal İnformation Form’’ which is developed by the researcher and the results were evaluated.

As a result of the investigation, a significant relationship was found between academic procrastination behavior, self esteem and state – trait anxiety levels. Furthermore, Academic procrastination predicted by Self- esteem and State anxiety level but not by trait anxiety level. It was found that the levels of academic procrastination behaviors were significantly different according to gender, age, grade level, school type, department of education, exams and duration of study compared to independent variables, economic status, family cohesion did not make a

significant difference according to independent variables. The findings were discussed and suggested in the light of the researches

**Key Words:** Academic Procrastination, Self- Esteem and State Anxiety, Trait Anxiety

## BÖLÜM 1

Bu bölümde araştırmanın problemi, amacı, önemi, sınırlılıkları ve tanımları yer almaktadır.

### GİRİŞ

Her bir bireyin günlük hayat içerisinde yerine getirmesi gereken görev ve sorumlulukları vardır. Ancak, zaman zaman bireyler farklı nedenlerden dolayı görev ve sorumluluklarını yerine getiremediği ya da işlerini son anlara bıraktığı sıklıkla gözlenen ve yaşanan bir durumdur. Literatür taramasında yapılması gereken işlerin son ana bırakılması, sınavlara birkaç gün önce çalışılmaya başlanması, teslim edilmesi gereken ödevlerin geciktirilmesi ve alınması gereken kararların geç alınması gibi davranışlar erteleme ( procrastination) olarak adlandırılmaktadır.

Erteleme eyleme geçerek tamamlanması uygun olan görevlerin gereksiz yere geciktirilmesi ve bu durumun sonucunda bireyin yoğun düzeyde üzüntü hissettiği an geciktirdiği görevi tamamlamaya eğilimli olması (Solomon ve Rothblum, 1984) veya yapılması gereken ana kadar görevleri geciktirme ve böylesi bir geciktirme davranışı nedeniyle bireyin istenmeyen olumsuz sonuçlara maruz kalması olarak (Neanan, 2008) tanımlanabilmektedir (Çetin, 2016).

Erteleme tanımlarına bakıldığında karşımıza “ geciktirme” kavramı olarak da çıkmaktadır. Aynı zamanda her gecikmenin erteleme olup olmadığı ile ilgili farklı görüşler bulunmaktadır.

Erteleme bireyin içsel ve kişilerarası işlevselliğini olumsuz bir şekilde etkilediğinden dolayı farklı şekillerde sınıflandırılmaktadır. Yaygınlıkla erteleme kişilik özelliği ve durumsal erteleme olmak 2'ye ayrılmaktadır. Kişilik özelliği olarak erteleme, yaşamın farklı alanlarında ortaya çıkarken, durumsal erteleme yaşamın belli alanında ortaya çıkmaktadır. Durumsal ertelemenin en yaygın görülen türü ise akademik erteledir (Senecal, Lavoie ve Koestner,

1997). Erteleme özellikle akademik alanda daha yaygın düzeyde yaşandığından (Motie, Heidori ve Sadeghi, 2012) akademik erteleme daha dikkat çekici olmaktadır.

Akademik erteleme; öğrencinin sınavlara çalışmayı veya haftalık okuma ödevlerini tamamlamayı geciktirmesi, dönem ödevi hazırlamayı son ana bırakması, önemli projelerin teslim tarihlerini kaçırmaması ve akademik yaşamla ilgili idari görevleri geciktirmesi (Kütüphane kitaplarının geç verilmesi, sınava kayıt tarihi gibi) şeklinde tanımlanabilmektedir (Rothblum, Solomon ve Murakami, 1986).

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

Erteleme davranışını açıklayan araştırmacılar, benlik saygısı ile erteleme davranışı arasındaki ilişkiyi de ortaya koymaya çalışmışlardır. Benlik kavramı, ergenlik döneminde öne çıkan bir kavramdır. Benlik kavramının çarpıtıldığı durumlarda benlik saygısı da gerçekçi değildir. Gerçek yaşantıların benlik tasarımlarına uygun olmayan kişiler kaygı ve huzursuzluk yaşamaktadırlar. Bundan dolayıdır ki, benlik saygısının gerçekçi olması; öğrencinin kendisine güvenmesinde, zorluklara karşı direnmesinde ve başarı isteği duyabilmesinde oldukça önemlidir. Yapılan araştırmalar, benlik saygısı düştükçe erteleme eğiliminin arttığını ve benlik saygısının erteleme davranışını yordadığını bulmuşlardır (Çakıcı, 2003; Solomon ve Rothblum, 1984; Yorulmaz, 2003; Aydoğan, 2008).

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

Araştırmalarda öğrencilerin, özellikle fazla çaba gerektiren ve kaygı yaratan işlerde daha fazla erteleme davranışı gösterirken yeteneklerini zorlamayan işlerde daha az erteleme davranışı gösterdikleri yer almaktadır (Milgram ve Naaman, 1996). Kaygı ile yapılan çalışmalar özellikle ödevlerin son teslim tarihi yaklaştıkça öğrencilerin kaygı düzeyleri yükselirken (McGown ve Johnson, 1989; Onwuegbuzie,2004), bazı öğrencilerin çalışmalarını ödevlerin son teslim tarihi yaklaştıkça çalışmalarını arttırdıklarından kaygı düzeylerinin azaldığı yönündedir (Asur, 2003).

Mevcut veriler ışığında akademik erteleme eğiliminin giderek arttığı göz önüne alındığında, benlik saygısı ve durumluk- sürekli kaygı düzeylerinin olduğu faktörlerin çok yönlü olarak araştırılması, bilimsel veriler ışığında önleyici tedbirlerin alınabilmesi için zorunluluk arz etmektedir.

Bu çalışmada öncelikle lise öğrencilerinin akademik erteleme davranışına etki edeceği düşünülen benlik saygıları ve durumluluk- sürekli kaygı düzeyleri incelenecektir.

Bu doğrultuda ilerleyen bölümlerde ifade edilen değişkenlerle ilgili kavramsal yaklaşımlar ve araştırmalar aktarılmıştır. İlk aşamada erteleme kavramı açıklanarak daha sonra benlik saygıları ve durumluluk- sürekli kaygı düzeyleri üzerinde durulmuştur.

Çalışmanın amacı, daha önce yapılmış çalışmaların sonuçları dikkate alınarak 9., 10. ve 11. sınıflarda bulunan öğrencilerin akademik erteleme davranışı ile benlik saygıları ve durumluluk- sürekli kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektir.

### **1.1.Problem Cümlesi**

9., 10. Ve 11. sınıflarda bulunan lise öğrencilerinin akademik erteleme davranışı ile benlik saygıları ve durumluk- sürekli kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

### **1.2. Hipotez Cümleleri**

1.2.1. Erkek öğrenciler kız öğrencilere nazaran daha fazla akademik ertelemelerde bulunmaktadır.

1.2.2. Meslek lisesi öğrencileri Anadolu lisesi öğrencilerine göre daha fazla akademik ertelemelerde bulunmaktadır.

1.2.3. Benlik saygısı düşük olanlar daha fazla akademik ertelemelerde bulunmaktadır.

1.2.4. Durumluluk ve sürekli kaygı arttıkça akademik ertelemelerde artmaktadır.

1.2.5. Ders çalışma süresine göre akademik erteleme puanında farklılık beklenmektedir. Haftada hiç ders çalışmayanlarla 1 saatten az çalışanlar 1 saatten fazla çalışanlara göre daha fazla akademik ertelemelerde bulunmaktadır.

1.2.6. Sınavlara çalışma zamanına göre akademik erteleme puanında farklılık beklenmektedir. Sınava hiç çalışmayanlarla son günde çalışanlar daha fazla akademik ertelemelerde bulunmaktadır.

1.2.7. Sınava çalıştıkları zaman dilimine göre akademik erteleme puanında farklılık beklenmektedir. Sınava akşam ve gece geç saatte çalışanlar daha fazla akademik ertelemelerde bulunmaktadır.

### **1.3. Sınırlılıklar**

1) Araştırmada elde edilen veriler Akademik Erteleme Ölçeği, Coppersmith Benlik Saygısı Ölçeği, Sürekli- Durumluk kaygı Ölçeği ve Kişisel Bilgi formunun ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.

2) Araştırmanın değişkenleri arasındaki ilişkiyi koymaya yönelik veri grubu İstanbul İl merkezinde Küçükçekmece İlçesinde 2017- 2018 eğitim- öğretim yılı araştırma kapsamında seçilen meslek lisesi, ticaret lisesi ve Anadolu liselerindeki gönüllü öğrenciler ile sınırlıdır.

3) 12. Sınıf lise öğrencileri üniversite sınavlarına hazırlandıkları için araştırmaya dahil edilmemiştir.



## 1.1. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde erteleme davranışı, akademik erteleme, benlik saygısı ve durumluluk süreklilik kaygı kavramını açıklayan tanımlamalara, kuramlara ve araştırmalara yer verilmektedir.

## 1.2. ERTELEME DAVRANIŞI

### 1.2.1. Erteleme Davranışı Tarihi ve Tanımı

*Erteleme* (Procrastination) kelimesi Latince, yarına bırakmak anlamına gelen *procrastinare*' den gelir. Yüzyıllar boyunca günah, tembellik veya önemli bir konuyu gereksiz yere geri çevirme olarak nitelendirilmiştir (Roberts, 1997).

Merriam Webster's Collegiate Dictionary (1993)' e göre erteleme, ileri hareketi işaret eden "pro" zamirinden ve yarın anlamına gelen "crastinus" kelimelerinin birleşiminden oluşmuştur. Milgram (1991) ertelemeyi sadece programa bağlılığın zorunlu olduğu teknolojik olarak gelişmiş ülkelerdeki modern bir hastalık olarak nitelemiştir. Fakat bazı ünlü tarihi kaynaklar insanların erteleme davranış eğiliminin yüzyıllardır sosyal eleştirilerin konusunu oluşturduğunu göstermektedir (Kandemir, 2010). Örneğin; M.Ö.8. y.y.'da Yunan didaktik şairi Hesiod şöyle demiştir: "bugünün işini yarına bırakma ve daha sonraki güne de, ne tembel işçi ambarını doldurabilir ne de işini erteleyen; sanayi çalışmaya yardım eder fakat işini erteleyen kişi her zaman boğuşur felaketle" (Rawson ve Miner, 1986). William Shakspeare 1592 yılındaki 6. Henry adlı oyunun birinci bölümünde "zamanı erteleme, çünkü ertelemek tehlikeli sonuçlar doğurabilir" diyerek uyarmıştır. İngiliz şair Edward Young 1742 yılındaki "Night Thoughts" (Gece Düşünceleri) adlı şiirinde, "erteleme zaman hırsızdır" (Rawson ve Miner, 1986) diyerek hayıflanmış ve olgunun geçici yönlerini ve kişinin zamanı yanlış kullandığında hayatı en yüksek seviyede yaşayamadığı düşüncesine dikkat çekmiştir. Ayrıca Chesterfield kontu Philip Stanhope, 1749 yılında oğluna yazdığı mektupta "aylaklık yok, miskinlik yok, erteleme yok, bugün yapabileceklerini asla yarına erteleme" diyerek nasihat etmiştir (Rawson ve Miner, 1986'daki gibi).

Erteleme davranışının batılılaşmış ve bireyselleşmesi ön plana çıkararak toplumlar içerisinde yaygın olduğu sonucu ortaya çıkarılmıştır (Ferrari, O'Callaghan ve Newbegin (2005;akt, Aydoğan, 2008). Aynı zamanda bir toplumda sanayileşmenin ilerlemesine paralel olarak erteleme davranışının yükseldiği ileri sürülmektedir (Kandemir, 2010).

De Simone (1993; akt, Çakıcı, 2003), sanayi öncesi toplumlarda ,bugünkü anlamda erteleme kavramına ilişkin bir kelime bulunmadığını belirtmekle birlikte, erteleme kavramını (daha az olumsuz anlamda) çağrıştıran kelimeler olduğunu belirtmektedir. 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 bir fiildir (Akt. Çakıcı, 2003).

Erteleme davranışı; bir görevi geciktirme olarak nitelendirilmektedir. Bu geciktirme kişinin kendi kontrolü altında olmalıdır. Erteleme davranışında, kişi kendi kendine istekli bir şekilde görevi yapmak için motive etmede başarısız olmaktadır (Ackerman ve Gross, 2005). Tipik erteleme davranışı, kişide stress oluşana kadar göreve başlamayı geciktirme şeklinde ortaya çıkar (Senecal ve diğ., 1995).

Erteleme davranışını Flett ve diğ. (1995), tanımlanması gereken görevleri genel olarak geciktirmede irrasyonel bir eğilim olarak nitelendirmektedir. Hatta Haycock ve diğ. (1998) ise erteleme davranışını; işleri son ana kadar bırakma, yapılması gereken işlerin, alınması gereken kararların ve sorumlulukların son ana bırakılıp ertelenmesi olarak açıklamışlardır. Erteleme davranışı amaçlı bir şekilde bir kaçınma stratejisidir ( Ferrari ve Beck, 1998; Eerde- Van, 2003).

Aynı zamanda Balkıs (2006) yapmış olduğu çalışmada erteleme eğilimini; yapılması gereken önemli bir işi ertelemeye yönelik; bir kişisel özellik, davranışsal bir eğilim, gereksiz yere geciktirme ve akılcı olmayan bir eğilim olarak tarif etmektedir. Bir psikoloji profesörü olan Clarry Lay ertelemeyi, “bir amaca ulaşmak için gerekli olan şeyi ileri tarihe atma eğilimi olarak da nitelendirmektedir (Roberts, 1997). Psikolog Albert Ellis ve William Knaus ertelemeyi “olayların bitirilmesinin, nesnel (sübjektif) bir rahatsızlık hissedilinceye kadar ileri atılması” olarak açıklamaktadır. Bu rahatsızlıklar endişe, suçluluk ve korku gibi hislerden oluşmaktadır (Roberts, 1997).

Erteleme ile ilgili sistematik bir tanım Milgram (1991) tarafından yapılmıştır. O'na göre; geciktirilen bir davranış dizisinin olması, yetersiz davranışsal bir ürünle sonuçlanması, önemliymiş gibi algılanan bir görev ve sonuçta yaşanan duygusal karmaşa erteleme için dört

önemli husustur. Burada vurgulanmak istenen ise erteleme nin *duygusal ve davranışsal bileşeni* olduğudur.

Erteleme nin irrasyonel oluşunun üzerinde duran Amerikan Mirası Sözlüğü (American Heritage Dictionary) ertelemeyi “bir şeyi ileriki bir tarihe bırakma, sonraya bırakma ya da gerek olmaksızın geciktirme eylemi” olarak tanımlamaktadır (Morris, 1978). Erteleme, kişilerin benliğindeki istemesi (Burka ve Yuen, 1983) ile çok fazla emek harcamadan (Ellis ve Knaus, 2002) basitçe bir işi yerine getirmelerine yönelik isteklerin karışımından oluşmaktadır.

Steel’e (2002) göre ise, erteleme, genellikle kişinin yararına olmayacağı beklentisine rağmen kişinin çıkarlarına zarar vereceği belirtilerek isteyerek geciktirilen planlı bir eylem olarak tanımlanmaktadır. Bliss (1983) ise, ertelemeyi “daha sonra değil şimdi yapılması gerektiğini kesinlikle bildiğiniz bir şeyin sonraya bırakılması” olarak görmüştür.

- Steel’e (2002) göre, erteleme nin evrensel kabul gören bir tanımı olmamasına rağmen doğasında bilişsel, duygusal ve davranışsal olarak çok boyutlu bir yapıyı barındırdığı ifade edilmektedir. Aynı zamanda Steel’e (2002) göre, erteleme cilik konusu üzerinde hala ele alınması gereken dört nokta bulunmaktadır. Bunlar;
- Erteleme cililiğin tanımının belirsiz olması,
- Yapıcı ve yıkıcı sonuçlarına ilişkin tartışmalar da göz önüne alındığında, performansa etkisinin belirsiz olması,
- Erteleme cililiğin düzeltilmesi konusunda gelişmelerin varlığına rağmen hala sorunların devam etmesi,
- Kapsamlı bir şekilde kabul edilmiş bir erteleme cilik kuramı bulunmamasıdır.

Sonuç olarak yapılan tanımlar incelendiğinde, erteleme nin bir kişilik özelliği, daha sonra bireye stres kaynağı oluşturan, telafiye yönelik çok daha fazla çaba gerektiren akılcı olmayan gereksiz geciktirmeye yönelik bir davranış eğilimi olduğunu söylemek mümkündür.

### **1.2.2. Erteleme Davranışı Türleri**

Chun ve Choi (2005)’e göre erteleme davranışı gösteren bireyler, pasif veya aktif erteleme ciler olarak iki gruba ayrılmaktadır (Tanrıku lu, 2013). Pasif erteleme ci bireyler, erteleme davranışı gösterme eğiliminde değ illerdir. Genellikle ç abuk karar vermedeki yetersizliklerinden olduğundan, yapmaları gereken iş i bir türlü gerçekleştirilmede zorlanırlar. Aktif erteleme ciler ise, diğerlerinin tam aksine ç abuk karar verme konusunda bir problem yaşamazlar fakat sürekli bir erteleme davranışı gösterme eğiliminde olmatadırlar. Sonuç olarak,

pasif ertelemeciler görevlerini yerine getiremezken, aktif ertelemeciler son anda da olsa görevlerini bir şekilde yerine getirebilmekte ustadırla (Chun ve Choi, 2005; Akt.:Akbay, 2009).

Literatür taraması yapıldığında, erteleme davranışı farklı şekillerde ele alınmaktadır. Ellis ve Knaus (1977; Akt.; Tanrikulu, 2013), erteleme davranışını beş şekilde incelemiştir. Erteleme davranışını;

- a) Genel erteleme; düzenleme ve zamanı yönetme yetersizliğinden dolayı gündelik sorumlulukları yerine getirmede yaşanan güçlüklerdir.
- b) Kompulsif ya da işlevsel olmayan erteleme; aynı bireydeki hem davranışsal erteleme eğilimi hem de karar vermeyi erteleme eğiliminin olmasıdır.
- c) Karar vermeyi erteleme; zamanı karar vermedeki yetersizliktir.
- d) Nevrotik erteleme; önemli yaşam kararlarını vermedeki erteleme eğilimidir.
- e) Akademik erteleme ise ev ödevlerinin, sınavlara hazırlanmanın ya da dönem sonunda teslim edilecek ödevlerin son dakikada yapılmasıdır.

Bununla birlikte konuya ilişkin literatürde, erteleme türlerinin iki temel sınıflandırma içinde değerlendirildiği göze çarpmaktadır. Bunlarda birincisi kişilik özelliği olarak erteleme ki kararları, rutin işleri erteleme bu sınıfın alt kategorileri olarak değerlendirilmektedir. İkincisi ise durumsal erteleme yaklaşımıdır ki bu da akademik erteleme bu sınıfın alt boyutudur (Ferrari ve Pcyhyl, 2000; Vestervelt, 2000; Akt.Çakıcı, 2003).

Kişilik özelliği olarak Erteleme (Trait Procrastination): Bir özellik olarak erteleme, kişinin ağırdan alma davranışına ya da ertelemeye yatkınlığının olması (Lay ve Brkenshire, 1997; akt: Vestervelt, 2000) ve ulaşılması gereken amaçları sonraya bırakma ya da erteleme eğilimi olarak tanımlanmaktadır (Lay, 1986). Bu tanımlar, görevleri yapmayı geciktirmede genel bir eğilime vurgu yapmaktadır. Kronik ya da özellik olarak ertelemeyi McCown ve Johnson (1989) ise, kişinin yaşamın pek çok alanında yapması gereken işleri zamanında tamamlaması konusunda alışkanlık boyutunda zorluk çekmesi olarak tanımlamaktadır. Bu tanımdan anlaşılacağı gibi, kronik erteleme yaşamın bir çok alanında bireyin erteleme davranışını göstermesidir; bu kronik ertelemeyi durumsal erteleden ayıran bir özelliktir (Akt. Çakıcı,2003).

Kronik erteleme davranışı gösterenler, çok fazla kaçınma eğilimindedir ve hatta problemleriyle yüz yüze gelmeyi geciktirebilmektedir. Sıklıkla şikayet etmezler, içgüdüsel olarak inkarı kullanırlar “Erteleme benim hatam değil. Büyük bir sorun değil. Herkes bunu yapar” ve bu yüzden onlar için gereken değişme önemli değildir (Sapadin ve Maguire, 1999).

Bu kişiler için zaman sınırlaması stresli bir durumdur, bu sınırlama yüzünden gerçek performanslarını gösteremezler. Böylece onlar, kendini düzenlemede başarısızlık yaşarlar (Ferrari,1991). Fakat kişilik özellikleri ve farklı nedenlerden dolayı bireyler bu davranışı yaşamlarının farklı alanları içerisinde yaşamaktadırlar (Aydoğan, 2008).

Durumsal Erteleme (Situational Procrastination): Durumsal erteleme ise kişilik özelliği olarak ertelemenin aksine, bireyin sadece yaşamının tek bir alanında gösterdiği erteleme davranışıdır. Durumsal ertelemenin oldukça yaygın ve sıklıkla çalışılan alt türü akademik ertelemedir (Blunt ve Pcyhyl, 1998; Senecal, Lavoie ve Koestner, 1997; Akt.: Çakıcı, 2003).

### **1.2.3.Erteleme Davranışının Nedenleri**

Erteleme davranışının nedenleri alakalı çalışmalar incelendiğinde karşımıza, bireyin zamanı yönetmedeki yetersizliği, irrasyonel düşünceler, öz yeterlilik inançları, göreve ilişkin rahatsızlık duygusu kişisel özellikler (sorumluluk, mükemmeliyetçilik vb.), başarısızlık korkusu, konsantrasyon güçlüğü, kaygı, başarı yönelimini oryante etmede yetersizlik, düşük benlik saygısı, gerçekçi olmayan beklentiler, çalışma alışkanlıkları bireylerin en temel erteleme nedenlerini oluşturmaktadır (Aydoğan, 2008; Balkıs, 2006; Ferrari, Fransisco, Morales, 2007; Howell ve Watson, 2007; Pfeister, 2002; Watson, 2001; Kandemir, 2010).

Balkıs (2006) da yaptığı bir çalışmada, erteleme eğilimi yüksek olan bireyler zamanı akıllıca kullanmakta sorun yaşamakla birlikte, yaşamlarını etkili bir şekilde yönetememekte ve zamanı etkili bir şekilde yönetememelerinin doğal bir sonucu olarak önceliklerini, hedeflerini tam olarak belirleyememekte ve bütün bunlardan dolayı da rahatsız olabilmektedirler. Hedefleri belirleyememe, neyi, nasıl, niçin yapacağını bilememe, belirli bir işi yaparken bireyde yoğun sıkıntı duygusu oluşabilmektedir.

Bir işe konsantre olmada güçlük çekmek veya tam tersi sorumsuzluk örneği sergilemek erteleme eğiliminin nedenleri arasında görülmektedir. Bireyin dikkati toplam konusunda güçlük yaşaması, gürültülü ortamda bulunması veya yatarak ders çalışma stiline sahip olması, etrafının dağınık olması çevredeki ilgi dağıtıcı şeylerden de kaynaklanabilmektedir (Balkıs, 2006).

Milgram ve diğ. (1988) de yaptıkları bir çalışmada erteleme davranışının nedenleri arasında rahatsızlık duygusu ve kapalı olumsuzlaştırma faktörlerine de yer vermişlerdir. Aslında rahatsızlık duygusu kavram olarak erteleme davranışında özel görevin yapılmasıyla ilgili negatif duygusal bir tanımdır. Yani, kişinin görevi yapmak için isteksiz olması ya da

hoşnut olmaması nedeniyle kaçınma davranışı göstermeleridir. Diğer faktör ise kapalı olumsuzlaştırma kavramıdır. Bazı kişiler görevleri hızlı bir şekilde yaparak harekete geçme konusunda 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).

Erteleme eğiliminin nedenleri hakkında literatür çalışması bir bütün olarak değerlendirildiğinde, bireyin zamanı etkili bir şekilde yönetebilmesi, önceliklerini belirleyebilmesi ve verimli ve etkili çalışabilme alışkanlıklarının olmaması gibi durumlarla ilgili olduğu görülmektedir (Tanrıku, 2013). Erteleme eğiliminin olası diğer nedenleri, bireyin kişilik özellikleri ve kendi ve çevresine yönelik yaptığı hatalı bilişsel yüklemeleriyle ilişkili görülmektedir. Bu noktada erteleme eğilimini tetikleyen nedenlerin daha çok, çevresel faktörlerin olası etkisini dışarıda bırakacak şekilde, bireyin kendini yönetme becerileri, kişiliği ve bilişsel süreçlerle açıklanmasının alanda önemli bir boşluk oluşturduğu düşünülebilir (Balkıs, 2006).

#### **1.2.4. Erteleme Davranışının Boyutları**

Erteleme literatürü incelendiğinde, erteleme eğilimin evrensel olarak kabul gören bir tanımlanmasına pek rastlanılmamaktadır. Günümüze kadar gelen erteleme araştırmaları ve araştırmacıları, psikolojik bir olgu olarak ertelemenin çok boyutlu bir doğası olduğunu belirtmektedir (Watson, 2001). Ertelemenin çok boyutlu doğasının farkına varılması genel olarak kabul edilen herhangi bir erteleme teorisi olmamasının nedenini de açıklamaktadır (Steel, 2002). Erteleme davranışının üç boyutu gözümüze çarpmaktadır. Bunlar; duygusal, bilişsel ve davranışsal boyutlarıdır. Sigall, Kruglanski ve Fyock (2000; akt.: Kandemir, 2010) yaptığı çalışmalarda, ertelemeye ilişkin bileşenlerin daha fazla ya da daha az erteleme yapan öğrencilerde farklı şekillerde görüldüğünü belirtmiştir.

Duygusal Boyut; bireylerin yapmaları gereken işi ertelediklerini fark ettiklerinde yaşadıkları kendini reddetme, utanç duyma, suçluluk, hilekarlık, gerginlik, panik hisleridir (Binder, 2000). Knaus (1998), ertelemecilerin, çaresizlik, depresyon, üzüntü, kin, hayal kırıklığı ve kızgınlık yaşadıklarını belirtmiştir (akt: Aydoğan, 2008).

Davranışsal Boyut; yapılması gereken iş ya da alınması gereken karar için ayrılan zamanı gereksiz harcamadır (Senecal ve ark., 1997 akt: Aydoğan, 2008). Bazı araştırmacılar da işin geciktirilmesi veya tamamlanmaması olarak ele almaktadır (Knaus, 1998 akt: Çakıcı, 2003; Tuckman, 1991).

Bilişsel Boyut; bireyin amaçları ve davranışları arasındaki uyumsuzluktur (Ferrari, 1994 akt: Çakıcı, 2003, Blunt ve Pschyl, 1998). İrrasyonel inançlar, dışsal yüklenme stilleri ve zamanla ilgili inançlar gibi pek çok bilişsel değişkenin ertelemeyle ilişkili olduğu araştırmalarda ortaya çıkmıştır (Haycock, McCarthy, Skay 1998; Akt. Sarıoğlu, 2011). Senecal, Koestner, Vallerand (1995), ertelemenin bireyin bilinçli ve amaçlı olarak yaptığı bir eylem olduğunda erteleme olarak kabul edilebileceğini vurgulayarak bilişsel boyuta dikkat çeker ( Akt: Tanrikulu, 20113).

Bu üç boyut birbiriyle ilişki halindedir. Erteleme bir süreç olarak düşünüldüğünde her üç boyutun da etkileşimli olarak süreç içinde yer aldığı görülmektedir (Sarıoğlu, 2011). Sonuç olarak ertelemenin, davranışsal (geciktirme), bilişsel (niyet) ve duyuşsal (duygusal sıkıntı, rahatsızlık) boyutları içeren karmaşık bir yapı olduğu görülmektedir (Çakıcı, 2003).

### **1.2.5.Erteleme Davranışının Sonuçları**

Erteleme davranışı gösteren bireylerde tipik olarak erteleme davranışı ve erteleme davranışı sorunlarından kaçınma davranışı olmak üzere iki yanlış seçim görülür. Özellikle ertelemenin sonuçlarından kaçınmak, bir şeyi veya kişiyi suçlamakla olmaktadır (Tanrikulu, 2013). Sosyal çevrede performansın değerli olarak kabul edildiği kültürlerde kişinin zamanını nasıl kullandığı önemlidir (Knaus, 2000).

Erteleme alışkanlığına sahip kişiler, diğerlerine sürekli olarak gecikmesini haklı çıkarmaya çalışan çeşitli bahaneler bulur (Tanrikulu, 2013). Genelde, öğrenciler tarafından sunulan bahane; aileden akrabaların ölümü üzerine cenaze işlerine koşturulmuş olunmasıdır. Bu ikiyüzlü durum, ertelemenin genel karakteristiği haline gelmiştir. Bunun nedeni, ertelemenin sosyal ve kişisel avantaj olmayan durumlarla sonuçlanmasıdır (Knaus, 2000; Akt. Aydoğan, 2008).

Ertelemenin olası zararları kadar yararları da olabileceğine dair görüşler vardır. Van Eerde (2003) erteleme davranışının tamamen olumsuz bir şey olmadığına vurgu yaparak, erteleme davranışının kolay, sıkıcı ve klişe görevler üzerinde bir zaman baskısı yaratabileceğini, bu zaman baskısının da bireylerde bir meydan okumaya yol açarak, hızlıca bitirilebileceğini belirtmektedir. Aynı şekilde ertelemenin bireylerde bir rahatlama duygusuna neden olduğunu, dolayısıyla bu bireylerin başka etkinliklere daha fazla zaman ayırabildiklerini ve erteleme davranışı eğiliminde olan bireylerin kısa zamanda daha etkin ve verimli çalıştıklarını Weston (aktaran Loebenstein, 1996) öne sürmektedir. Ayrıca, önceki çalışmaların aksine erteleme davranışı gösteren bireylerin, bir süreliğine de olsa stres ve kaygıdan uzak

durdukları ve erteleme davranışı göstermeyen bireylere göre daha kısa süreli stres yaşadıkları da bildirilmektedir (Tice ve Baumeister, 1997; Akt. Akbay, 2010).

Yine başka bir çalışmada Tice ve Baumeister (1997), erteleme davranışının kısa dönemde yarar sağlamasına rağmen (geçici süreliğine stresten uzak durma, zaman içerisinde hoşlanabileceği başka etkinliklere yönelme vb.), zaman geçtikçe bu yararların tersine döndüğü, bireyin etkinliklerinin sonuçlarının olumsuz olduğu belirtilmektedir ve erteleme davranışı sergileyen bireylerin zaman içinde daha kötü işler çıkarmaya eğilimli duruma geldikleri görülmektedir. Dolayısıyla Farran ve Washington (2004) bu bireylerin erteleme davranışından ötürü suçluluk hissettiklerini ve depresyona girdiklerini öne sürmektedir.

### **1.2.6. Erteleme Davranışını Açıklayan Kuramlar**

Literatür taraması yapıldığında erteleme davranışı üzerine her yaklaşım kendine göre bir yorum yaptığı görülmektedir. Mesela; Davranışçı kurama göre erteleme öğrenilmiştir ve bu görüşe göre birey kısa dönemli ödülleri elde etmek ve keyif veren etkinliklere katılmak için erteleme davranışı gösterecektir. Psikodinamik kurama göre ise, ertelemeyi bireyin aşırı talepkar ya da aşırı hoşgörülü ebeveyn tutumlarına karşı bir başkaldırı ya da bilinçdışında yatan kaygıdan kaçınma yolu olarak açıklamaktadır (Burka ve Yuen, 1983). Bilişsel kurama göre ise, erteleme davranışını yordayan akılcı olmayan inançlar, yüklem stilleri, özsaygı ve kendi kendine engeller oluşturma stratejileri gibi değişkenlerden söz etmektedir (Ferrari, 1992; akt. Çakıcı, 2003).

#### **1.2.6.1. Psikoanalitik Kuram**

Erteleme kavramına ilişkin ilk açıklamalar psikoanalitik kuramdan gelmektedir. Freud ve Freud'un yolunu takip eden araştırmacılar tarafından dile getirilen kaçınma (avoidance), önemle vurgulanan bir kavramdır. Freud, kaygının, bastırılmış ve yıkıcı olan bilinçdışı duyguların egoya gönderilen uyarı sinyalleri olduğunu belirtmiştir (Tanrıkulu, 2013). Kaygı esnasında ego birçok savunma mekanizması kullanabilir. Freud, kaçınılan ya da tamamlanmayan görevlerin aslında egoyu tehdit edici niteliği olduğu için, bireyin kaçınma (erteleme) davranışı gösterdiğini iddia etmiştir (Ferrari ve diğ., 1995; Birner, 1993; akt. Kandemir, 2010; akt. Tanrıkulu, 2013). Yani erteleme, Freud'a göre, egonun kendisini koruması için kullandığı savunma mekanizmasıdır. Freud'a göre nevrotik kişilik özellikleri gösteren bireylerin temel yaşam biçimi, günlük yaşam problemleriyle uğraşmaktan çok,



onlardan kaçınmaya yönelik bir yaşam biçimidir (Tanrıkulu, 2013). Kaçınma davranışına yönelik, düşünce ve duygular aslında bireyin yetersizlik durumuyla yüzleşmesini sağlar ya da geciktirir (Gençtan, 1995).

Klasik psikoanalitik görüşe sahip olan Blatt ve Quinlan (1967), erteleme davranışı gösteren kişilerin, genellikle şimdiki zaman yönelimli olduklarını ve gelecekteki olayları önceden tahmin etmede zorlandıklarını vurgulamaktadır (Akt.: Balkıs, 2006).

Spock (1971 akt: Aydoğan, 2008) bilinçdışında ailesine kızgın olanların erteleme davranışı göstermeye daha meyilli olduklarını belirtmiştir. Aşırı talepkar ya da aşırı muhafazakar ailelere karşı bir isyan da olabilmektedir (Haycock, McCarthy ve Skay, 1998). Kız ergenler üzerinde yapılan bir çalışmada, babalarını yüksek düzeyde otoriter olarak algılayan kızların, babalarını düşük düzeyde otoriter olarak algılayan kızlara göre anlamlı olarak daha yüksek düzeyde erteleme eğilimine sahip oldukları bulunmuştur (Ferrari ve Olivett, 1993, akt.Aydoğan, 2008).

Burka ve Yuen (1983) bireylerin yetiştirdikleri aile tutumlarının da erteleme davranışının pekişmesinde önemli bir rol oynadığını ifade etmiş ve iki tür aile tutumunun bireyin erteleme davranışı göstermesine zemin hazırlayacağını söylemişlerdir (Tanrıkulu, 2013). Çocuklarına yetenek ve becerilerinin üstünde hedef koymak onlardan yana beklenti içinde olmak erteleme davranışını tetikleyecektir. Ayrıca, çocukları üzerinde aşırı kontrol kurarak çocuklarının özerklik kazanmalarını engelleyen ailelerde yetişen bireylerin de daha fazla erteleme davranışı gösterdiği açıklanmaktadır (Burka ve Yuen; 1983).

#### **1.2.6.2. Psikodinamik Kuram**

Literatür incelendiğinde psikodinamik kuram erteleme davranışı gösteren yetişkinlerin çocukluk yaşantılarının etkili olduğunu dile getirmektedir (Tanrıkulu, 2013). Bu yaklaşıma göre bilinçdışı zihinsel işleyiş günlük davranışlarımızı etkilemektedir (Matlin, 1995: 12;akt. Balkıs, 2006). Psikodinamik yaklaşımda erteleme eğilimini, bireyin ailesine yönelik olumsuz duygularını kapsayan, alttaki içsel psişik süreçlerin etkisiyle oluşan sorunlu bir davranış olarak görülmektedir ( akt.Tanrıkulu, 2013)

Başarı yönelimli batı toplumlarında oldukça yaygın olan başarısızlık ve başarısızlık korkusu erteleme davranışına yol açtığı belirtilmektedir (Burka ve Yuen, 1983). Bu da bireyin otoriteye karşı isyan biçiminde olup erteleme davranışı şeklinde ortaya çıkmaktadır. Bireyin yetiştiği aile ortamının da erteleme davranışında önemli bir unsur olduğunu vurgulayan Burka

ve Yuen (1983), aşırı başarı yönelimli çocukların ve ya tam tersi olan çocukların yetenek ve kapasitesinden emin olmayan, çocuklarının başarıya ulaşacak kapasiteleri olmadığına inanan ailelerin erteleme davranışı gösterdiği göze çarpmaktadır. Ayrıca çocukları üzerinde aşırı kontrol kurarak çocuklarının özerklik kazanmasını engelleyen ailelerde yetişen kişilerin de daha fazla erteleme davranışı gösterdiği açıklanmaktadır (Burka ve Yuen; 1983; akt. Çakıcı, 2003).

### **1.2.6.3. Bilişsel Kuram**

Ellis ve Knaus (1977:27) de erteleme eğilimi ile alakalı yaptıkları bir çalışmada temel olarak erteleme eğiliminin akılcı olmayan doğasına, bu özelliğe sahip kişilerin bireysel özelliklerine, duygu ve davranışlarını baz alan değişime odaklanıp düşünce yapısını araştırmışlardır. Onlara göre; erteleme eğiliminin net olarak anlaşılabilmesi için bireylerin sahip olduğu 11 özellik vardır. Bu özellikler şunlardır.

1. Bu kişiler bir görevi ya tamamlamayı isterler ya da sonucun onlar için faydası varsa bunun için çalışmayı kabul ederler.
2. Hedefledikleri işi yapmak için karar alırlar.
3. Gereksiz şekilde işi yapmayı ertelerler.
4. Ertelemenin bir faydası olmadığını ya da zararlarının farkında değildirler.
5. İş yapmayı kararlaştırırsalar bile ertelerler.
6. Eğer işlerini erteliyorlarsa ya kendilerine işin sonucunda kızarlar ya da rasyonalizasyon (mantıklaştırma) savunma mekanizmasını kullanarak savunurlar. Ya da yapmaları gereken işi zihinlerinde önemsizleştirirler.
7. Ertelemeye devam ederler.
8. Görevlerini ya teslim tarihine yakın bir zamanı tercih ederek bitirmeye çalışırlar ya da geç tamamlayabilirler hatta bazı tamamlayamayabilir.
9. Erteleme eğiliminden dolayı kendilerini huzursuz, tedirgin, sıkılgan olarak tanımlarlar.
10. Hatta bazıları kendilerine ertelemenin tekrarlanmayacağına dair söz verir ve bu söze kendilerini içtenlikle inandırırılar.
11. Bundan sonra, karmaşık, zor ve tamamlanması zaman alıcı bir görev olursa yeniden erteleme eğiliminde bulunurlar (Ellis ve Knaus, 1977).

### **1.2.6.4. Bilişsel Davranışsal Kuram**

Erteleme davranışı, bireyin yaşamında yedi aşamada bir döngü halinde kendini göstermektedir (Burka ve Yuen, 1983; Akt: Akbay,2009). Bunlar şunlardır:

- 1) 1.aşama: “Bu defa erken başlayacağım” sözüyle erteleme davranışı gösteren bireyler genellikle çok umutludurlar. Bazen bir işi yapmaya isteksiz olsalar dahi, bu başlangıcın yapabilecekleri işle ilgili herhangi bir çaba sarf etmeden kendiliğinden ortaya çıkacağına inanmaktadırlar. Daha sonra bu umutlar endişe ve korkuya dönüşmektedir.
- 2) 2.aşama: “En kısa zamanda başlamalıyım” düşüncesiyle bireyde kaygı ve algıladığı baskının şiddeti artmaktadır. Zamanla beslediği umutlar kaybolmaya başlar. Çaba sarf etmeden başarı sağlamak zordur.
- 3) 3.aşama. “ Daha önce başlamalıydım” düşüncesiyle bireyde pişmanlık, suçluluk görülmeye başlar. Hatta zaman zaman bu kendine nefret boyutuna da geçmektedir.
- 4) 4.aşama: İyimserlik duygularının kaybolmaması için çaba sarf ederler. Genellikle hakim olan duygular; suçluluk, utanç ve hilekarlık..
- 5) 5.aşama: Birey işlerin ters gittiği düşüncesine sahip olabilmektedir. Erken başlamayla alakalı iyi niyetleri azalır yerine utanç, suçluluk ve acı çekme gibi duygular gelir.
- 6) 6.aşama: Bireyler bir tercih yapar. Ya ellerinde işi tamamen bırakacak ya da kalan zaman rağmen çaba sarf edip o işi bitirecek. Hatta baskı o kadar çok hissederler ki dayanılma bir hal alır bu durum. Buradaki en baskın düşünce “ artık buna dayanamıyorum” düşüncesidir.
- 7) 7.aşama: en son aşamadır. Birey tükenmişlik yaşar. Zorlu bir süreçtir. İş bitmeye yakın yine aynı şeyler tekrarlanır. Söz vermeler, umut etmeler, ertelemeler.. Bu kısır bir döngü şeklinde devam etmektedir.

Sonuç olarak; bireyler sürekli erteleme eğilimi gösterir ve yapmaları gereken işi yapamazlar. Akabinde stres uyarıcıları kişiyi uyanık tutar fakat rahatlama olmadığı için sıkıntı yaşamaya devam etmektedir.

Ellis, çoğunlukla yaşamda meydana gelen zorunluklar, gereklilikler, “ yapmalıyım, olmalıyım” biçiminde görülen katı inanışların erteleme davranışın temelini oluşturduğunu öne sürmektedir ( akt.Akdoğan, 2008). Ellis’e göre erteleme davranışının temelindeki katı isteklerin olduğunu ve diğer üç sağlıklı inanışlarında bu isteklerden kaynaklandığını da ileri sürmektedir (Dryden, 2000; akt. Aydoğan, 2008). Bu istekler; Katı istekler, Büyütme, rahatsızlığa dayanamama ve Suçlama’dır.

Katı istekler; Bireyler göreve başlamadan önce belirli koşulların var olması ile birlikte katı istekler konusunda ısrarcı olabilmektedir. İstenilen koşullar gerçekleşmediğinde veya

gerçekleşse bile erteleme olasılığı tümünden ortadan kalkmamaktadır (Akt. Aydoğan, 2008). Büyütme ise; bireyler katı istekleri yerine gelmediğinde olayları olumsuz anlamda olağanüstü abartırlar. Büyütme inanışları genelde “ olması korkunç bir şey., felaket bir durum, olmazsa herşey biter..” şeklinde olumsuz ifadeleri kullanırlar (Akt. Aydoğan, 2008). Aynı bireyler olumsuz durum var olduğunda, katı istekleri olmadığına var olan duruma katlanamayacağını düşünür. Rahatsızlığa katlanamama bu kişiler için önemli bir durum olduğu için ertelemeye yönelmektedir (Akt. Aydoğan, 2008). Suçlama ise kişinin kendisi ile, çevresi ile yaşam ile şikayetleri olabilir. Kendisi hakkında olumsuz düşündüğünde kendini suçladığında aşağılama eğilimde olacaktır. Bu durumda birey yapamadığında başarısızlığının kanıtlanacağı endişesi içine girecektir. Sonunda başarısız olmaksızın birey erteleyecektir (Akt. Aydoğan, 2008).

#### **1.2.6.5. Varoluşcu Kuram**

Bu kurama göre erteleme eğilimi: öz- farkındalık, özgürlük ve sorumluluk kavramlarıyla ilgilidir. Birey öz farkındalığa sahip değilse birey bulunduğu anın farkında değildir. Bu sebeple sorumluluğu almaz ve sonunda işi erteleme eğilimi gösterir. Bireyin davranışını sahiplenmesi, geçmişle barışık olmasıdır. İnsanın kendini özgür ve barışık olması en iyi yoldur. Fakat erteleme eğilimi gösteren birey kendi özgürlüğünü de kısıtlamış olacaktır (Aydoğan, 2008; Akt. Tanrıkulu; 2013).

#### **1.2.6.6. Gestalt Kuram**

Bu kuramın en önemli vurgusu Burada ve Şimdi'dir. Öğretilmesi en zor gerçek ise anın şimdi var olduğudur. Erteleme eğilimi, insanın zaman ve mekan ekseninde yaşantı üretmemeye becerisi eksikliğinden kaynaklanır. Bu eğilime sahip olan birey kendilik değerini azaltır. Ve davranışı sorumluluğunu almamaktadır (Özbay, 2006; akt. Sarioğlu, 2011).

#### **1.2.6.7. Davranışçı Kuram**

Bu kuram, erteleme davranışının daha önceki yaşantılarda pekiştirilmesi sonucunda ortaya çıktığını ifade etmektedir (Çakıcı, 2003). Erteleyen öğrencilerin, muhtemelen başarılı ertelemecilik geçmişleri vardır (Kağan, 2010). Diğer bir ifadeyle erteleyen bireyler erteleme yaparak olumlu sonuçlarla karşılaşmış ve sonuç erteleme davranışını pekiştirmiştir (Kandemir, 2010).

## BÖLÜM 2

### AKADEMİK ERTELEME DAVRANIŞI

#### 2.2.1. Akademik Erteleme Davranışı Tanım

Genel anlamda akademik kökenli görevleri içermekte olup, akademik işlerin bazı nedenlere bağlı olarak geciktirilmesine akademik erteleme davranışı denilmektedir. Aynı zamanda erteleme eğiliminin bir türü olarak da tanımlanmaktadır (Tanrıkulu, 2013). Akademik erteleme davranışını Senecal, Koestner ve Vallerand (1995; akt. Akbay, 2009) yaptıkları çalışmada, bireyin yerine getirmesi gereken akademik görevlerini zamanında yapmamış olmasına bağlı olarak, yüksek düzeyde stres yaşayana kadar bu görevleri yapmaya başlamama olarak nitelendirmektedir.

Charlebois (2007; akt. Tanrıkulu, 2013) akademik erteleme davranışının zamanla geliştirilip yok edilemeyeceğini, aynı seyirde devam edeceğini savunurken, diğer araştırmalar da, bu görüşün aksine, akademik erteleme davranışının bireyin okulda kalma süresi uzadıkça arttığını hatta mezun olduktan sonra da artarak devam ettiğini ifade etmiştir (Ferrari, 2004; Beswick, Rothblum ve Mann, 1988; akt. Akbay, 2009).

Tice ve Baumeister (1997: 856; akt. Balkıs, 2006; akt. Tanrıkulu, 2013) yapmış oldukları çalışmada akademik erteleme eğilimi gösteren öğrencilerin, akranlarına göre daha sık sağlık problemi yaşadıklarını tespit etmişlerdir. Bu çalışmada, erteleme eğilimi olan öğrencilerin, olmayan öğrencilere göre dönem başında daha sık stres ve fizyolojik rahatsızlık yaşadıkları ve dönemin sonlarına doğru ise stres düzeylerinin ve fizyolojik rahatsızlıklarının arttığı görülmüştür. Bu sebeple genel olarak erteleme eğilimli öğrenciler çalışmalarında düşük not alıp sonucunda rahatsızlık geçirmektedirler. Araştırmacılar, erteleme eğiliminin kısa vadeli yararlar ve uzun süreli engeller tarafından ortaya çıkarılan kendini baltalayıcı bir davranış kalıbı olduğu sonucuna varmışlardır (Tice ve Baumeister, 1997: 856; akt. Balkıs; Tanrıkulu, 2013).

#### 2.2.2. Akademik Erteleme Davranışı Nedenleri

Literatür çalışmasında erteleme davranışının nedenlerine bakıldığında gözümüze çarpan unsur; bireyin zamanı etkili bir şekilde kullanamaması, verimli ve etkili çalışma yöntemlerinin olmaması ve önceliklerini belirleyememesidir. Diğer nedenler araştırıldığında, bireyin kişilik

özellikleri ve kendi ve çevresine yönelik yaptığı bilişsel hataları olduğu görülmektedir. Bu noktada erteleme eğilimini ortaya çıkaran nedenlerden çok, çevresel faktörlerin olası etkisini dışarıda bırakacak şekilde, bireyin kendini yönetme becerileri, kişiliği ve bilişsel süreçlerle açıklanmasının alanda önemli bir boşluk oluşturduğu görülmektedir (Tanrıkulu, 2013).

Akademik erteleme hakkında yapılan çalışmalar, aynı zamanda erteleme eğiliminin motivasyonel bir problem olduğu da göz önüne çıkmaktadır. Erteleme temel olarak güdülenme problemidir. Bu sebeple bireylerin erteledikleri davranış ile açık bir şekilde ilgilenmedikleri ve aktif olarak meşgul olmadıkları bunun yerine diğer aktivitelerle meşgul oldukları görülmektedir. Öğrenciler boş zamanlarını akademik çalışmalara ayırmak yerine boş zaman aktivitelerine ayırdıkları görülmektedir. Böylece öğrenme için gerekli çalışma disiplininin mahrum kalmaktadırlar (Franziska, Manfred ve Stefan, 2007; akt. Kandemir, 2010; akt. Tanrıkulu,2013).

Sonuç olarak; bireyin zamanı yönetmede yetersiz kalışı, benlik saygısı, başarısızlığa dair inançları, mükemmel olma çabası, okul başarısına ilişkin doyum düzeyi, motivasyon düzeyi, anksiyete ve gerçekçi olmayan beklentilerinin olması, kişilik özellikleri, erteleme eğiliminin nedenleri arasında olmaktadır (Kandemir, 2010).

### **2.2.3. Akademik Erteleme Davranışının Sonuçları**

Alan yazın incelemesi yapıldığında akademik erteleme davranışı, erteleme yapan öğrencilerin akademik başarısızlık yaşaması (Burka ve Yuen, 1983; Ferrari ve diğerleri, 1995; Knaus, 1998), zor derslerden geri kalması (Rothblum, Solomon ve Murakami, 1986), okul devamsızlığı yapması ve okulu bırakması gibi olumsuz sonuçlar doğurmaktadır ( Akt: Tanrıkulu, 2013).

Üniversite öğrencileri ile 1997 yılında Tice ve Baumeister tarafından yapılan bir çalışmada eğitim- öğretim yılının başında erteleme yapanlarla yapmayanların sağlık durumlarının benzer özellikler gösterdiğini ancak yıl sonunda erteleme yapan öğrencilerin daha fazla stres yaşadığı ortaya çıkmıştır. Yine aynı şekilde Burka ve Yuen'a (1983) göre ise bireyler erteleme davranışlarını fark ettiklerinde suçluluk, panik, gerginlik, kaygı, sıkıntı ve yetersizlik gibi olumsuz duygular yaşamaktadırlar. Erteleme yapan bireylerin yaşadıkları duygusal sonuçlarının çoğunun, bilişsel nedenlere bağlı olarak açıklanmakta ve bu iki yön arasında bir döngü oluşturduğunu söylemektedir (Knaus, 1998; Akt: Tanrıkulu, 2013). Örneğin bireyin yeteneklerinden şüphe duyması değersizlik duygusu yaşamasına sebep olur, bundan dolayı tekrar işlerini erteler ve erteleme yaptıkça daha çok kendinden şüphe eder. Ardından bu şüphe

depresyon, çaresizlik ve kaygı duygularına yol açıp kısır bir döngü oluşturur. Böylece birey erteleme davranışını ısrarla devam ettirir (Tanrikulu, 2013).

#### **2.2.4. Akademik Erteleme Davranışının Sıklığı**

Erteleme davranışının sıklığı konusunda gerek akademik yaşama gerek gündelik yaşama bakıldığında oldukça yaygın görülebilmektedir. Ellis ve Knaus (1997: 11; akt: Tanrikulu, 2013) akademik erteleme davranışının sıklığının % 95 oranında olduğunu aktarmışlardır. Bu çalışmaları klinik gözleme de dayalıdır ( Balkıs, 2006).

194 üniversite öğrencisi üzerinde yapılan çalışmada, üniversite öğrencilerinin erteleme davranışı sıklıkları akademik erteleme alanlarına göre incelenmiş ve üniversite öğrencilerinin % 28'inin sınavlara hazırlanmada, % 30'unun dönem ödevi yazmada ve %36'sının da haftalık okuma ödevlerini yapmada erteleme davranışı gösterdikleri tespit edilmiştir (Clark ve Hill, 1994).

Ouwuegbuzie (2004) ise, üniversite öğrencilerinin % 42'sinin dönem ödevi hazırlamada, %39'unun sınavlara hazırlanmada ve % 60'ının ise haftalık okumalarını erteledikleri görülmüştür. Bir diğer çalışmada da, üniversite öğrencilerinin % 46'sının dönem ödevi hazırlamada, % 28'inin sınavlara hazırlanmada ve % 30'unun haftalık okumalarını ertelediklerine dair bulgu elde edilmiştir (Solomon ve Rothblum, 1984).

Öğrenciler için bir problem olarak bunların hissedilmederecelerine bakıldığı zaman, öğrencilerin % 23.7'sinin rapor yazmayı hemen hemen bir problem olarak gördüklerini, % 21.2'sinin sınavlara çalışmayı bir problem olarak gördüğünü ve % 23.7' sininde haftalık okumaları bir problem olduğu söylenmektedir. Erteleme davranışını, geri kalan görevler ve genel okul aktiviteleriyle daha az problem olduğu görülmektedir (Solomon ve Rothblum, 1984; Akt: Aydoğan, 2008). Uzun- Özer (2005) ise, erteleme davranışının en sık sergilendiği alanların, sınavlara hazırlanma, dönem ödevi hazırlama ve haftalık okuma ödevlerini tamamlama alanlarında olduğu, okulla ilgili idari işler, katılım görevleri ve okulla ilgili genel görev alanlarında ertelemenin daha az olduğu belirlenmiştir (Aydoğan, 2008).

Solomon ve Rothblum (1984) de yaptıkları çalışmada öğrencilerin % 65'inin rapor yazmayı, % 62'sinin sınavlara çalışmayı erteleme eğilimini azaltmak istediklerini, % 55'inin de haftalık okuma ödevlerini de ertelemeyi azaltmak istediklerini belirtmişlerdir (Akt: Aydoğan, 2008).

Ferrari ve Scher (2000), yapmış oldukları çalışmada öğrencilere dönem içerisinde tamamlamaları gereken akademik olan ve olmayan bazı görevleri değerlendirmeleri ve bu görevleri yapmak için niyetlendikleri zaman yazmaları istenmiştir. Akademik olmayan görevler içerisine; ev işlerini tamamlama, egzersiz ve spor programlarına katılma, telefonla görüşme yapma gibi işler dahil edilmiş; akademik görevlere ise ev ödevlerini yapma, günlük tekrar ve okumalarını yapma ve çalışma gibi işler dahil edilmiştir. Benzer akademik ve akademik olmayan görevleri ertelediklerini ya da tamamladıklarını bulmuştur (Akt: Aydoğan, 2008).

Son yıllarda Türkiye’de erteleme üzerine yapılan çalışmalar yeni olmakla birlikte, daha çok erteleme eğiliminin olası nedenleri üzerine çalışmalar yapıp bulgular elde edilmiştir.

Çakıcı (2003) lise ve üniversitede öğrenim gören öğrencilerin genel erteleme ve akademik erteleme eğiliminin özsaygı, bir kişilik özelliği olarak mükemmeliyetçilik ve akademik başarı ile ilişkisini incelediği araştırmada lise ve üniversite öğrencileri ile çalışmıştır. Araştırmanın sonucunda, üniversite öğrencilerinin lise öğrencilerine göre daha fazla erteleme ve akademik erteleme davranışı gösterdikleri bulunmuştur. Lise öğrencilerinde özsaygı düzeyi ile akademik erteleme davranışı arasında negatif bir ilişki tespit edilmiştir. Lise öğrencilerinde anne- baba okul başarısı değerlendirme ve okul başarısından doyum düzeyi, kişinin kendisine yönelik mükemmeliyetçiliği ve kişinin başkalarının kendisinden beklentileri ile ilgili mükemmeliyetçiliğinin akademik ertelemenin yordayıcıları olduğu belirlenmiştir.

589’u kız ve 395’i erkek olmak üzere toplam 984 öğretmen adayının katıldığı bir çalışmada öğretmen adaylarının davranışlarındaki erteleme eğiliminin, düşünme ve karar verme tarzları ile ilişkisi incelenir. Bulgular değerlendirildiğinde; erteleme eğilimi ile rasyonel karar verme ve düşünme stili arasında anlamlı düzeyde negatif ilişki bulunurken, bağımlı, kaçınan ve anlık karar verme stilleri arasında anlamlı düzeyde pozitif ilişki bulunmuştur. Bulgulara göre, erteleme davranışı cinsiyet, yaş ve bölüme göre anlamlı farklılıklar göstermektedir (Balkıs, 2006; akt: Tanrıku, 2013).

Gülebağlan 2003’ de yapmış olduğu çalışmada, öğretmenlerin işleri sona erteleme eğilimleri ile onların mesleki algıları, mesleki deneyimleri ve branşları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmasına toplam 472 öğretmen katılmakla birlikte 239’u kız, 233’ü erkektir. Sonuçlar değerlendirildiğinde, öğretmenlerin cinsiyetleri ile genel erteleme davranışları arasında bir ilişki tespit edilememiştir. Fakat öğretmenlerin cinsiyetleri ile yetişkin yaşamında erteleme davranışları arasında ilişki bulunduğu belirtilmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin yaşları ile genel erteleme davranışı arasında negatif bir ilişki olduğu ve öğretmenlerin yaşları arttıkça



işleri son ana erteleme davranışlarının azaldığı ifade edilmektedir. Bunlarla birlikte öğretmenlerin mesleki deneyimleri ile genel erteleme davranışları ve çalışma yaşamında erteleme davranışı arasında negatif ilişki rastlanılmıştır. Aynı zamanda öğretmenlerin yetişkin yaşamında erteleme davranışları branşları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır (Tanrıkulu, 2013).

Milgram ve Marshevsky (1995; Akt.: Çakıcı, 2003; Akt.: Tanrıkulu, 2013) ise akademik erteleme davranışının 5 boyut olduğundan bahsetmektedir. Bunlar “..davranışsal geciktirme, bu geciktirmeden dolayı kişinin duygusal karmaşa yaşaması, göreve karşı isteksizlik, görevin yapılabilmesine ilişkin kapasite ve bu geciktirme davranışını azaltma arzusu..”. Sonuç olarak akademik erteleme, kişinin akademik görevlerini başlatmayı, sürdürmeyi ya da tamamlamayı geciktirmesidir.

Akbay 2009 yılında yapmış olduğu çalışmada üniversite öğrencilerinin cinsiyete göre akademik güdülenme, akademik yükleme stilleri ve akademik özyeterlik inancının üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarını ne derece yordadığını araştırmıştır. Toplam 763 lisans öğrenci çalışmaya katılmıştır. Araştırma sonucunda akademik erteleme eğilimleri ile akademik yükleme stilleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki; akademik erteleme ile akademik güdülenme ve akademik özyeterlik puanları arasında ise negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Akademik güdülenme, akademik yükleme stilleri ve özyeterlik değişkenlerinin, üniversite öğrencilerinin akademik erteleme puanlarını anlamlı düzeyde yordadığı tespit edilmiştir (Akt.: Tanrıkulu, 2013).

Başka bir çalışmada öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışları incelenip erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre akademik erteleme davranışlarını daha çok gösterdikleri bulunmuştur. Aynı zamanda çalışma da sınıf değişkeninin akademik erteleme davranışı ile aralarında ilişki bulunmayıp akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin akademik erteleme eğilimlerinin düşük olduğu bulgusuna rastlanılmıştır (Çetin, 2009; Akt.:Sarioğlu, 2011; Akt.: Tanrıkulu, 2013).

Balkıs ve Duru (2010) akademik erteleme eğilimi ile akademik başarısı ilişkisinde, performans ve genel benlik saygısının rollerinin incelenmesini amaçladıkları çalışmayı 323 öğrenci ile yürütmüşlerdir. Araştırma sonucunda akademik erteleme eğilimi ile akademik başarı arasındaki ilişki, öğrencilerin genel ve performans benlik saygısı düzeylerinden etkilenmektedir (Tanrıkulu, 2013).

## BENLİK SAYGISI

### 2.3.1. Benlik Kavramı ve Tanımı

Literatür taramasında benlik kavramı ilk defa William James'in The Principles of Psychology (1952/1891) adlı eserinde ele alınmıştır. James bu eserinde, benliğin “bilen benlik (self as knower)” ve “bilinen benlik (self as known)” olarak iki boyuta düşünülmesi gerektiğini, bilimin konusunun ise bilinen benlik olmasının zorunlu olduğunu belirtmektedir (Akt: Aydoğan, 2008). Çünkü, bilen benlik özne, bilinen benlik ise nesnedir. Konu, bilginin nesnesi olduğuna göre benlik bilme konu edildiğinde “nesne” durumuna düşmektedir. Dolayısıyla psikolojinin bilinen konusu benliktir (Bacanlı, 2004; Akt: Aydoğan, 2008).

Benlik, kendi kişiliğimize yönelik kanılarımızdan ve görüş tarzımızdan oluşmaktadır. Bu bakımdan benlik, kişiliğin özne yanını ifade etmektedir (Baymur, 1983; Akt: Aydoğan, 2008). Benli saygısı ise benliğin duygusal boyutunu yansıtmaktadır. Birey, kim olduğuyla ilgili belirli fikirlere sahip olmasının yanı sıra, kim olduğuyla ilgili belirli duygulara da sahiptir. Böylelikle bireyin kendini beğenme ve değerli bulma derecesini gösterebilmektedir (Adams, 1995; Kulaksızoğlu, 2001). Birey kendini beğenebilir, kendini aşağılayabilir hatta eleştirebilir aynı zamanda kendini övebilir de. Bunların gerçekleşebilmesi için de bireyin illa üstün özelliklere sahip olması da gerekmez. Çünkü benlik saygısı, kendini olduğundan aşağı ya da olduğundan üstün görmeksizin kendinden memnun olma durumuna işaret etmektedir. Kendini değerli, olumlu beğenilmeye ve sevmeye değer bulmaktır. Kendini olduğu gibi, gördüğü gibi kabullenmeyi, özüne güvenmeyi sağlayan bir ruh halidir (Yörükoğlu, 2000).

Benlik saygısının detaylı çalışmasına geçmeden önce literatürde benlik kavramını detaylı incelemekte fayda olmaktadır. Bireyin benlik kavramı doğum süreciyle başlamakla birlikte ölümüne kadar devam etmektedir. Anne ve çocuk arasında şefkat ve sevgi içerikli mesajlarının ve iletilerinin olması bireyde sevildiğine dair algı oluşturmaktadır. Çocuğun olumlu duygularının başlangıcı; anne ve babanın duygusal durumundan ve çocuğun fiziksel ihtiyaçlarına verdikleri tepkiden ve ilgiden etkilenir. Psikolojik ihtiyaçların giderilmesi çocukta güven sevgi duygularının temelini atılmasından dolayı önemlidir (Özer ve Özer, 2001; Akt: Palti; 2012)

Bireyin kendisine yakın olan çevresinin davranışları hayat boyu önemini korur. Mutlu eden ya da düş kırıklığına uğratan çeşitli yaşantılar bireyin kendine değer verme duygusunu etkiler (Gençtan, 1988: 104).

Benlik kelimesi, psikanalitik literatürde Sigmund Freud'un Yapısal Modelinin ilk aşaması olan "ego" karşılığı yerine kullanılmaktadır. Freud, ilk yaptığı çalışmalarda ruhsal yaşamın bilinç ve bilinçdışı süreçlerden oluştuğunu ileri sürerek Topografik Model'i dile getirmiştir. Daha sonra Türkçeye alt benlik olarak çevrilen id, benlik olarak çevrilen ego ve üst benlik olarak çevrilen süper egodan oluşan yapısal kişilik kuramını ortaya atmıştır (Palti; 2012). Bu kuramda alt benlik, bireyin doğuştan gelen gizil güçlerini ifade etmektedir. Haz ilkesinin yönlendirmesiyle refleks eylemler ve bireyin ruhsal gerilimini sona erdirecek nesneyi canlandırmasıyla ruhsal gerilim sağaltılmaya çalışılır. Ancak birincil süreçler gerilimin ortadan kalkması için yeterli değildir. Bu durumda gerçeklik ilkesiyle hareket eden benlik devreye girer (Freud, 1920).

Birey, benliğinin bir bölümünü kalıtsal olarak doğum öncesi dönemde çeşitli uyaranlar kanalıyla edinir. Bu uyaranların yorumlanması ile algılar, basit algıların soyutlama ve genelleme yolu ile birleşmesiyle kavramlar oluşur. Bireyin kendisiyle ilgili anlamlı hale gelen ben algıları, basit ben kavramlarını; basit ben kavramları da birleşerek karmaşık ben kavramlarını meydana getirir. Farklı özelliklere ilişkin birçok ben kavramının birbiriyle etkileşmesi ve birleşmesiyle benlik tasarımı ortaya çıkar (Kuzgun, 1988: 17).

Disiplin ve sevgi aracılığıyla ailesinde, uygun davranışı gösterme baskısıyla arkadaşları arasında, başarı ya da başarısızlık durumu ile okul yaşantısında edindiği deneyimleri olumlu bir biçimde harmanlaması, bireyin bütünlükçü bir benlik kavramı geliştirmesini sağlar (Gander ve Gardner, 1995; Akt: Palti; 2012).

Benliğin başlıca görevleri arasında en önemli olanları şunlardır (Köknel, 1985: 36):

- A. Gerçeği tanımak, denetlemek, anlamak.
- B. Dürtülerden kaynaklanan güdülerini engellemek, denetlemek ve düzenlemek.
- C. Gerçeğe uyum sağlamak.
- D. Çevredeki nesne ve kişilerle bağlantı kurmak.
- E. Çevreden gelen uyarımları sınırlamak, sıralamak ve zamanlamak.
- F. Algılamak, saklamak, hatırlamak, düşünmek, karşılaştırmak, çıkarımlar yapmak ve yargıya varmak.
- G. Kavramları birleştirmek ve bütünleştirmek.

- H. Kişinin karşılaştığı engelleri aşabilecek güçleri toplamak.
- İ. Kişiliği kaygıdan kurtaran savunma düzenekleri kullanmak.
- J. Geleceğe ilişkin beklenti ve amaçlar saptamak.

Sonuç itibariyle her bireyin, üstünde taşıdığı rollere bağlı olarak birden fazla benlik kavramına sahip olduğu söylenebilir, fakat benlik kavramı bir bütündür ve tektir. Bu sistem güçlü ya da zayıf bir şekilde bireyde şekillenmiş olabilir (Palti, 2012).

### 2.3.2. Benlik Saygısı

Psikoloji alan yazında benlik saygısı, “kendilik anlayışı”, “benlik tasarımı”, “özsaygı”, “öz – kavram”; günlük yaşamda “güven duygusu” ya da “kendine güven” olarak tanımlanmaktadır. İnsan kişiliğinin temelinde olan, birey için en önemli algı,duygu ve düşüncelerin bir bütünü olarak kabul edilmektedir (Çetinkaya, Arslan, Nur, Özdemir, Demir ve Sümer, 2006).

Woolfolk (2004) ‘e göre benlik saygısı, bireyin kim olduğuyula ilgili inancını içeren bilişsel bir yapı olan benlik kavramının aksine, bireyin sahip olduğu özellikler hakkındaki duygusal tepkilerdir. Benlik kavramı, bireyin kişisel özelliklerini nasıl gördüğünden, nasıl biri olduğuna yönelik düşüncelerinden oluşurken; benlik saygısı, bireyin sahip olduğu benlik kavramına ilişkin değerlendirmeleri içermektedir (Burger, 2006).

Psikanalitik kurama göre benlik saygısı gelişiminde omnipotan ve süper ego önemli rol oynamaktadır. Omnipotan, organizmanın tüm ihtiyaç ve isteklerinin anında yapılması durumudur. Benlik saygısı, kişinin omnipotana ne derece yakın olduğunu fark etmesi anlamına gelmektedir. Aynı zamanda doğru olanı yapma duygusu, bireyin kendinden hoşnut olmasında önem arz etmekte olup süperego gelişimiyle birlikte benlik saygısı da gelişmektedir ( Tanrıkulu, 2013).

Adler’e göre ise benlik saygısı aşağılık duygusundan üstünlük duygusuna geçişi simgelemektedir. Organ eksikliği, çeşitli hastalıklar, aile içindeki durumlar, doğum sırası ve sosyal ilişkilerde reddedilme durumu gibi olaylar benlik saygısı gelişiminde ve değişiminde rol oynamaktadır (Tanrıkulu, 2013).

Allport’ a göre ise yaşamın üçüncü yıllarında ortaya çıkan benlik saygısı, çocuğun bir şeyleri kendi başına yapmayı başardığında hissettiği gurur duygusudur (İnanç ve Yerlikaya, 2011).

Erikson, insan gelişimini psikososyal dönemde sekiz evreye ayırmıştır. Benlik saygısının, ilk psikososyal gelişim evresi olan temel güven ve güvensizlik aşamasında ortaya çıktığını dile getirmiştir. Bu dönemde anne çocuk ilişkisindeki süreklilik, temel güven duygusunun altyapısını oluşturmaktadır. Bu duygu bir yandan çevrenin güvenilir olduğunu ortaya koyarken; diğer yandan bireyin kendi benliğinin süreklilik ve aynılık taşıdığını ve ona değer verilmesi gerektiğini göstermektedir (Çubuk, 2011). İkinci dönem olan özerkliğe karşı kuşku ve utanç döneminde ise yaşanan çatışmanın üstesinden gelinmesi bireyde özerkliğin gelişimini sağlamaktadır. Böylece birey, karar alabilme, karar verebilme, kendini çevreye kabul ettirme, çevreyi kendi iradesiyle kontrol altına alma gibi yeterlikler kazanmakta ve benlik saygısı artmaktadır. Girişimciliğe karşı suçluluk adı verilen üçüncü dönemde ise bireyin girişimciliğinin desteklenmesi ve olumlu aile tutumları bireyde benlik saygısı yükseltmektedir. Dördüncü evrede ise aşağılık duygusuna karşı başarıları arttığında benlik saygısı artmaktadır. ve son olarak kimlik gelişim döneminde kimlik edinmede başarılı olup tuturlılığa erişebilenler, kendine güven, cinsel açıdan kendi rolünü kazanma, belli bir ideolojiye sahip olma, yaşamı anlamlı bulma gibi yönlerde kazanımlar elde ederek olumlu benlik saygısı geliştirmektedir (Erikson, 1968; Akt: Tanrıkulu, 2013).

Virginia Satir (1998)'in aile terapisi modelinin temelinde benlik saygısı vardır. Satir'e göre benlik saygısının içerisinde her bireyin biricik ve değerli olduğunu kabul etmek vardır (Murdock, 2012). Benlik saygısı, kişinin başkalarının görüşü ne olursa olsun kendine verdiği değerini derecesini ifade etmektedir (Satir ve Baldwin, 1983, Akt: Murdock, 2012). Aynı zamanda Satir (1998), başkalarını sevmenin ön koşulunun insanın kendini sevmesi olduğunu belirtmiştir (Akt. Murdock, 2012).

Rosenberg (1965) benlik saygısını kişinin benliğine (self) ilişkin olumlu ya da olumsuz tutumu olarak tanımlamaktadır. Yüksek benlik saygısına sahip olan bireyler, kendine saygı duyan ve kendini değerli hisseden, kendini başkalarından daha iyi görme ihtiyacı hissetmeyen, kendini kötü algılamayan, sınırlılıklarının farkında olan ve kendini geliştirmek ve ilerlemek isteyen kişilerdir. Düşük benlik saygısına sahip olan bireyler ise, kendini hor gören, kendinden memnun olmayan ve bir anlamda kendini reddeden özellikler gösterdiğini ve kişinin başka kişi olma istediğini belirtmektedir (Rosenberg,1965; Akt: Çakıcı, 2003).

Benlik saygısı bireyin “ne kadar iyiyim” sorusuna yanıt verirken kişisel özelliklerine bağladığı değerdir ve bu nedenle bireyin kişisel özellikleriyle ilgili olarak yaşadığı değerlilik ve yeterlikle ilgili görünmektedir (Schaffer, 2010: 78). Değerlilik ve yeterlik şartlarının

karşılanması sağlıklı benlik saygısı gelişimini sağlarken; şartlardan birinin karşılanamaması durumunda sağlıklı bir durum meydana gelmektedir (Koç ve Gün, 2006).

Andre ve Lelord (2002, Akt: Tanrıku, 2013) benlik saygısını düşük ve yüksek olan bireylerin özelliklerini şöyle sıralamaktadır:

1. Benlik saygısı düşük olan bireyler, kendilerini tanımakta güçlük çekmektedir ve kendileri hakkındaki konuşmaları belirsiz, çelişkili, istikrarsız ve koşullara bağlı olarak değişkendir. Benlik saygısı yüksek olan bireyler ise kendileri hakkında net düşüncelere sahiptir, kendileri hakkında kesin, kararlı ve olumlu yargılar benimsemektedir.

2. Benlik saygısı düşük bireyler önemli kararlar vermede zorluklar yaşamaktadır. Çoğunlukla tercihlerinin sonuçlarını kestirememekte, çevreden kolaylıkla etkilenmekte ve herhangi bir zorluk karşısında kararlarından çabucak vazgeçmektedirler. Aksine benlik saygısı yüksek bireyler karar alma sürecinde kendi düşüncelerini temel alarak etkin bir rol oynamakta ve zorluklar karşısında direnç gösterebilmektedir.

3. Benlik saygısı düşük bireyler başarısızlıklarından kolaylıkla etkilenmekte ve hemen duygusal tepkiler vermektedir. Başarısızlık durumunda kendilerini en başarılı kişilerle karşılaştırarak kendileri hakkında olumsuz duygulara kapılmakta ve başarısızlıkları konusunda eleştirilmekten rahatsız olarak kendileri haklı çıkarmaya çalışmaktadırlar. Benlik saygısı yüksek bireyler ise bir başarısızlık durumunda başka insanların da başarısızlık yaşayabileceğini göz önünde bulundurarak, eleştirilerden rahatsızlık duymamakta ve kendilerini haklı çıkarmaya çalışmamaktadırlar.

4. Benlik saygısı düşük bireyler başarısız olmaktan korkmakta, risk almaktan kaçınmakta, yeni deneyimlerden uzak durmakta ve rahatlamak için kendilerinden aşağı olanlara bakmaktadırlar. Benlik saygısı yüksek bireyler ise başarılı olmayı istemekte, yeni deneyimlere ilgi duymakta, risk almaktan kaçınmamakta ve kendilerinden üstün kişileri örnek alarak kendi sınırlarını genişletmeye çalışmaktadırlar.

Maşrabacı (1994) yapmış olduğu çalışmada üniversite öğrencilerinin kişisel, psikolojik, sosyal ve ailesel bazı değişkenlerle benlik saygısı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma bulgularına göre fiziksel görünümünden memnun olma, depresyon düzeyinde azalma, aylık gelirin yeterli olması, eleştiriye duyarlılığın azalması durumunda benlik saygısı yükselmektedir. Sosyal yönden flörtü ve karşı cinsten yakın arkadaşı olanlarda da benlik saygısı

yüksek çıkmıştır. Ailesel yönden babayla ilişki yoğunluğu arttıkça, ailenin gelir düzeyi yeterli buldukça benlik saygısının yüksek olduğu çalışma bulgularında görülmüştür.

Yılmaz ve Ekinci (2001) çalışmalarında, hemşirelik yüksekokulu öğrencilerinin benlik saygısı ve atılganlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma sonucunda benlik saygısı yükseldikçe hemşirelik öğrencilerinin atılganlık düzeyinin de yükseldiğini göstermiştir. Ayrıca benlik saygısının aile tipi, ebeveynlerde üveylık, ailede kronik hastalık ve bireyin kendisinde kronik hastalık olması gibi faktörlerden etkilendiği görülmüştür.

Abela ve Skitch (2007) depresyon tanısı almış bireylerin çocukları üzerinde yaptıkları araştırmada, benlik saygısı ve fonksiyonel olmayan tutumların depresyon üzerinde etkisini incelemiştir. Araştırmada, 102 depresyon tanısı almış anne- babanın 140 tane çocuğu örneklem grubunu temsil etmiştir. Altı hafta boyunca çocuklara fonksiyonel olmayan tutumlar ölçeği, benlik saygısı envanteri ve depresyon ölçeği uygulanmıştır. Çıkan verilere göre düşük benlik saygısına ve yüksek fonksiyonel olmayan tutumlara sahip öğrencilerin diğer öğrencilere göre, depresyon düzeylerinin ve sorun düzeylerinin yüksek olduğu bulgusu elde edilmiştir.

Ashby ve Rice (2002) yaptıkları araştırmada mükemmeliyetçilik ile benlik saygısı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. 262 üniversite öğrencisine uyguladıkları envanter sonucunda mükemmeliyetçilik ile benlik saygısı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilirken uyum bozucu mükemmeliyetçilik arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Kararımak ve Çetinkaya (2011); benlik saygısı ve denetim odağının beraber ele aldıkları çalışmalarında bu iki bilişsel boyutlu kavramın psikolojik sağlamlık değişkeni ile ilişkisini incelemiştir. Aynı zamanda çalışmada bireylerin olumlu duygularının benlik saygısı üzerinde etkisinin olup olmadığı ve psikolojik sağlamlıklarını yordayıp yordamadığını araştırmışlardır. Çalışma grubunu 1999 depremini yaşamış olan 362 kişi oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, benlik saygısı ve denetim odağı değişkenlerinin bilişsel etkenler olmalarıyla beraber duygular üzerinde etkili olduğu bulgusuna rastlanmıştır. Ayrıca çalışmada benlik saygısı ve denetim odağı değişkenlerinin bireylerin psikolojik sağlamlıklarını anlamlı şekilde yordadığı bulgulanmıştır.

Şahan Yılmaz ve Duy (2013), yaptıkları çalışmada bilişsel- davranışçı terapi yaklaşımı temelli psiko- eğitim programının üniversitede eğitim gören kız öğrencilerin benlik saygıları ve akılcı olmayan inançları üzerine etkisini incelemiştir. Çalışma sonucunda psiko- eğitim

programının grup üyelerinin benlik saygılarının artmasında ve akılcı olmayan inançlarının azalmasında etkili olduğu sonucu bulunmuştur.

Meier, Orth, Denissen ve Kühnel (2011) benlik saygısındaki yaş farklılıklarını 13 yaştan 72 yaşa kadar olan bir örneklem grubu üzerinde inceleme yapmışlardır. Araştırmada çıkan bulgulara göre benlik saygısı durağanlığı ve olasılığı ergenlikten orta yaşlara doğru azalırken, benlik saygısı düzeyi yükselmektedir.

Çevik Büyüksahin ve Atıcı (2009) da yaptıkları çalışmada, lise üçüncü sınıf öğrencilerinin benlik saygısı düzeyinin cinsiyete, arkadaş sayısına, yakın arkadaş sayısına göre farklılaşmadığını ve karşı cinsten arkadaşına ve romantik arkadaşına sahip olma ve ailenin arkadaşlık ilişkisine müdahale edip etmemesine göre farklılaştığını saptamıştır. Müdahale edilmeyen öğrencilerin, müdahale edilenlere göre benlik saygısı daha yüksek çıkmıştır. Ayrıca karşı cinsten arkadaşına sahip olmak benlik saygısını olumlu yönde etkilemektedir.

Taşgıt (2012) çalışmasında, üniversite öğrencilerinin benlik saygısı ve karar verme düzeylerini incelemiştir. Üniversite öğrencilerinin karar verme özsaygısı ile benlik saygısı arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişkiye rastlanmıştır.

Balat ve Akman (2004) çalışmalarında farklı sosyo ekonomik düzeydeki 482 lise öğrencisinin benlik saygısı düzeylerini araştırmıştır. Bulgular öğrencilerin benlik saygısı düzeyinin cinsiyet, sosyoekonomik düzey ve sınıf düzeyi açısından farklılaşmadığını göstermiştir (Akt. Tanrıkulu, 2013).

Karadağ, Güneri Çuhadar ve Uçan (2008) çalışmalarında Gaziantep Üniveristesi Sağlık Meslek Yüksek okulu hemşirelik öğrencilerinin benlik saygısını etkileyen sosyodemografik faktörleri belirlemeye çalışmışlardır. Bulgular sınıf düzeyi, okula gelmeden önce birlikte yaşanan kişiler, anne babanın hayatta olma durumu, kardeş sayısı ve gelir düzeyinin öğrencilerin benlik saygısı üzerinde etkili olduğu görülmüştür. 4.sınıf düzeyinde olan, anne babası hayatta olan, okula gelmeden önce ailesiyle birlikte yaşayan ve gelir düzeyi yüksek olan öğrencilerin benlik saygısının diğerlerinden yüksek olduğu saptanmıştır (Akt. Tanrıkulu, 2013).

Milevsky, Schlechter, Netter ve Keehn (2007) ergenlerde anne ve baba tutumları ile benlik saygısı, yaşam memnuniyetini ve depresyon arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Bulgulara göre yetkili anne tutumuna sahip ergenlerin benlik saygısı ve yaşam memnuniyetinin diğerlerinden yüksek olduğu, depresyon düzeylerinin ise diğerlerinden düşük olduğu saptanmıştır.



Ekşi ve Dilmaç (2010) 288 üniversite öğrencileriyle yaptıkları çalışmada, akademik erteleme düzeylerinin sürekli kaygılarının cinsiyet, okudukları bölüm, mezun olduğu okul türü, öğrenim gördüğü alan, anne ve babanın eğitim durumu, anne ve babanın mesleği, yaşa göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını incelemişlerdir. Elde edilen bulgulara göre, Öğrenim görmekte olan üniversite öğrencilerin akademik erteleme davranışlarının sürekli kaygıdan kaynakladığı görülmektedir. Sürekli kaygı düzeylerinin bütün olarak öğrencilerin akademik karar vermeyi erteleme eğilimlerini anlamlı düzeyde açıkladığını göstermektedir. Çalışma sonucunda öğrencilerin yaşamış oldukları sürekli kaygı ile genel erteleme, akademik erteleme ve karar vermeyi erteleme arasındaki ilişkinin olduğu görülmektedir. Ayrıca üniversite öğrencilerinin öğrenim görmüş oldukları anabilim dalları ve sınıflar arasında farklılaşmanın olduğu bulunmuştur.

Direktör (2017; 94-102), kolej sınavına hazırlanan çocukların akademik başarı, depresyon, benlik saygısı ve sürekli-durumluk kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında Kuzey Kıbrıs'ta kolej sınavına hazırlanan 285 öğrenci yer almaktadır. Elde edilen bulgulara göre; Erkek öğrencilerin kız öğrencilerden anlamlı düzeyde daha yüksek benlik saygısı ve akademik başarı puanı aldıkları bulunmuştur. Öğrencilerin benlik saygısı ile depresyon düzeyleri arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Benlik saygısı ile depresyon düzeylerinin, öğrencilerin akademik başarısının birer yordayıcısı olduğu bulunmuştur.

Benetti ve Kambouropoulos (2006), sürekli kaygı düzeyi yüksek bireylerin olumsuz bir durumla karşılaştıklarında yaşadıkları yoğun duygulanımın, düşük benlik saygısına yol açtığını ileri sürmüşlerdir. Cheung (2006), benlik saygısının hem durumluk hem de sürekli kaygı ile negatif ilişkili olduğunu belirlemiştir. Cebe'nin (2005) yetiştirme yurdunda korunmaya muhtaç 110 ergen üzerinde yürüttüğü araştırma, benlik saygısı ile kaygı arasında negatif ilişki bulgulamıştır.

Kutanis ve Tunç (2013; 1-15), Bir üniversite hastanesinde çalışan 64 kadrolu 81 sözleşmeli toplam 145 hemşirenin katılımı ile oluşan çalışmada benlik saygısı ile durumluk- sürekli kaygı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Elde edilen bulgulara göre; katılımcıların benlik saygısı, durumluk ve sürekli kaygı düzeyleri arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Ayrıca; medeni durum, çocuk durumu, meslekte toplam çalışma süresi ve statü değişkenlerine göre grupların benlik saygısı düzeyleri arasında; statü değişkenine göre ise durumluk ve sürekli kaygı düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar belirlenmiştir.

### 2.3.3. Benlik Saygısını Etkileyen Faktörler

Araştırmalar benlik ve benlik saygısının gelişiminde kalıtsal ve çevresel etkenlerin belirleyici olduğunu göstermektedir. Kalıtımın, bedensel yapının, sosyokültürel ve coğrafi faktörlerin ve aile ortamının benlik saygısını etkilediği bilinmektedir (Özalp, 2004: 268).

Can (1990) yapmış olduğu çalışma kapsamında ailenin sosyoekonomik ve kültürel yapısına göre öğrencilerin benlik tasarım düzeyleri incelendiğinde orta ve üst sosyoekonomik ve kültürel düzeydeki ailelerin çocuklarının, alt sosyoekonomik ve kültürel düzeydeki öğrencilere göre anlamlı derecede daha yüksek benlik saygısına sahip oldukları bulunmuştur. Ebeveynlerinin tutum ve davranışlarını hoşgörülü olarak algılayan öğrencilerin benlik saygılarının, katı olarak algılayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır; cinsiyetlerine göre öğrencilerin benlik tasarım düzeyleri arasında ise önemli fark bulunmamıştır. Aileleri ile iyi geçinen öğrencilerin, iyi geçinmeyenlere göre anlamlı derecede daha yüksek benlik saygısı geliştirdikleri, birbirleriyle iyi geçinen ebeveynlerin çocuklarının benlik saygılarının, iyi geçinmeyenlerinkine göre daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrencinin gösterdiği başarı düzeyini yeterli bulan ebeveynlerin çocuklarının benlik saygısı düzeylerinin; kendilerinden kapasiteleri üstünde bir başarı beklenen veya kapasitesi altında başarı gösterse dahi eleştirilmeyen öğrencilerden daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Yavuzer ( 2000:18) benlik saygısını olumlu ve olumsuz etkileyen durumları inceleyen araştırmalar sonucunda aşağıdaki etmenleri sıralamıştır:

1. Sosyoekonomik ve kültürel seviye
2. Cinsiyet
3. Babanın mesleği ya da anne- babanın eğitim düzeyi
4. Anne-babanın ilgisi
5. Akademik başarı
6. Okul yaşamında serbest zaman etkinliklerine katılmak spor yapmak
7. Kardeş sayısı ve doğum sırası

## KAYGI KAVRAMI

### 2.4.1. Kaygı Tanımı

XIX. yüzyıldan itibaren, psikiyatri ve psikoloji bilim dallarının önde gelen araştırma konularından biri kaygıdır. Kaygı kavramı, kökü eski Yunanca “anxietas” olup endişe, bunalıtı, tedirginlik, korku, merak anlamlarına karşılık gelmektedir. (Kaya ve Varol, 2004: s: 32).

Budak (2000) kaygı çeşitli ve çok yönlü duygularla birlikte yaşandığı için başta korku olmak üzere fobi ve stres gibi heyecan türleriyle karıştırılmakta ve birbirlerinin yerine kullanılabilir. Bu kullanımlarının yanı sıra, tasa, endişe, tedirginlik, bunalıtı gibi kullanımları da yaygındır. Kaygı ve korku arasında şöyle bir ayrım vardır: Kaygı belirsizdir. Herhangi bir yönelimi olan bir duygu değil, nesnesi olmayan bir ruhsal durumdur. Korku ise belirlidir. Belli bir nesne vardır.

Kaygı, çoğunlukla titremeler, kas gerilimi, göğüs ağrısı, kalp çarpıntıları, baş dönmeleri, baş ve mide ağrıları gibi fiziksel belirtilerin eşlik ettiği bir rahatsızlıktır. Kaygı insan yapısında mevcut, çevresel ve psikolojik olaylara gösterilen duygusal tepkidir. Kaygının kaynağı ve başlangıcı bilinçli olmamasına rağmen bilinçli bir şekilde hissedilen, beraberinde terleme, sararma gibi fizyolojik değişimlerin de görüldüğü bir yaşantıdır (Baltaş ve Baltaş, 1999).

Le Gall (2012) kaygıyı giderilmeyen isteklerden doğan sıkıntı olarak tanımlamaktadır. Aynı zamanda kaygı geleceğe yönelik endişe ve gerginlik durumudur. Bireylerin yaşadığı en temel duygulardan biri de kaygıdır. Her bireye göre kaygının yoğunluğu ve sıklığı farklılık göstermektedir. Çalışmaların çoğunda belirsiz korku olarak nitelendirilen kaygı, tehdit potansiyeli taşıyan bir olayın, durumun önceden algılanamaması sonucu ortaya çıkan duygusal bir durumdur (Baltaş ve Baltaş, 1999).

Köroğlu (2013), DSM (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders)- IV kaygıyı; “gelecek tehlikeleri veya felaketleri, rahatsızlık duygusu ya da gerginliğin bedensel belirtileri ile endişeli bekleyiş” olarak tanımlanmaktadır. DSM V’te ise kaygı; “obsesif kompulsif bozuklukve ilişkili bozuklukları ”başlığı altında, travma sonrası stres bozukluğu ve

akut stres bozukluğu ise “travma ve tetikleyici etkenle ilişkili bozukluklar” başlığı altında yer almaktadır.

Şeyhoğlu (2005) kaygıyı, kaynağı çok belirgin olmayan, korkuya göre şiddeti daha az ve daha uzun süre devam eden bir heyecan durum olarak nitelendirmiştir.

Kaygı; bizi harekete geçirme, bir iş yapma, etkinlikte bulunma konusunda motive eden bir gerilim yaşamaktır (Corey, 2005). Eğer birey olaylarla bağlantısız oranda şiddetli kaygı yaşıyorsa, sürekli kaygının yükselmesi ve kaygının uzun sürmesi bir süre sonra kişide nevrotik bir eğilim oluşturacaktır (Erdoğan, 2016).

#### **2.4.2. Kaygı Türleri**

Kaygı kavramını inceleyen kuramların çoğu kaygıyı olumlu ve olumsuz olmak üzere tanımlarken, Spielberger kaygıyı durumluk ve sürekli kaygı olarak ikiye ayırmaktadır (Erdoğan, 2016). Spielberger (1970), Freud’un (1936) “tehlike işareti teorisi’ni ve Cattell (1966)’in durumluk ve sürekli kaygı kavramlarını inceleyip detaylandırmıştır (Barnes ve diğ., 2002).

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

Kaygı kavramını durumluk ve sürekli kaygı yapısı olarak ayrılması literatürde önemli bir kavramsal gelişim sağlamaktadır. Spielberger, Gorsuch ve Lushene 1970 yılında, ‘Durumluk ve Sürekli Kaygı Envanteri’ni (State- Trait Anxiety Inventory – STAI) geliştirmişlerdir (Tovilovic ve diğ., 2009).

Envanter, belirli zamanlardaki duygusal durumu ölçmeye yaramaktadır. Durumluk kaygı puanları yüksek olan bireyler, testin uygulandığı anda göreceli olarak yoğun gerginlik ve kaygı durumları yaşamaktadırlar. Durumluk kaygı puanları yüksek bireylerin duyguları, mevcut veya beklenen tehlikenin göstergesi olarak yorumlanan durumsal faktörlerden veya şimdiki durumla ilişkili geçmişteki travmatik olaylara dair düşüncelerden etkilenmektedir (Spielberger ve Reheiser, 2009).

Durumluk kaygı, kişinin içinde bulunduğu durumu, ortamı tehdit eden, tehlike yaratan biçimde algılayıp yorumlamasından kaynaklanır. Tehlike yaratan ve tehdit eden durum

algılanır, anlaşılır, çözülür, yorumlanır ve duyumsanır (Spielberger, 1983; Kantor ve diğ., 2001).

Durumluk kaygıda dışsal ve içsel etkenler bireyin hayatında önemli rol oynar. Durumluk kaygı, gerçek yada gerçekmiş gibi algılanan tehlikelere karşı hissedilen akut bir duygu durumudur. Durumluk kaygı kişinin duruma bağlı olarak hissettiği öznel korkudur (Işık, 1996: s: 50).

Durumluk kaygı fizyolojik olarak otonom sinir sisteminde meydana gelen bir uyarılma sonucu terleme, sararma, kızarma ve titreme gibi fiziksel değişimler, bireyin gerilim ve huzursuzluk duyguları yaşamasına neden olmaktadır. Kişinin, stresi arttığında durumlarda durumluk kaygı yükselir; stres ortadan kalktığında, durumluk kaygı düzeyi düşer (Kaya ve Varol, 2004: s: 34-35; Öztürk, 2008:s: 13; Erdoğan, 2016).

Sürekli kaygı, kaygısı fazla olan kişilerde rastlanılan, bireyin kaygı yaşantısına olan bağımlılığı olarak da adlandırılan bir durumdur (Palti, 2012). Devamlı olarak tehdit oluşturan tehlikeli durumlar karşısında kişi sürekli bir kaygı reaksiyonu ile tepki vermektedir (Özgüven, 1994: 324).

Sürekli kaygıyı özelliklerinden dolayı kronik kaygı olarak da adlandırmak mümkündür. Direkt olarak çevreden gelen tehlikelere bağlı olmayan bu kaygı türü içten kaynaklanır. Zararsız olan durumların birey tarafından tehlikeli ve özünü tehdit edici olarak algılanması nedeniyle oluşan hoşnutsuzluk ve mutsuzluk duygusudur. Bu tür kaygı seviyesi yüksek olan bireylerin çok kolay incindikleri ve karamsarlığa kapıldıkları görülmektedir (Canbaz, 2001).

Spielberger sürekli kaygının özelliklerini şöyle belirtir (Köknel, 1985).

- Sürekli kaygı durumluluk kaygıya oranla durağan ve sürekli dir.
- Kişilik yapısına göre kaygının şiddeti ve süresi değişir.
- Kişilik yapısının kaygıya meyilli oluşu sürekli kaygı düzeyini etkiler.
- İnsanların sürekli kaygı seviyelerinin birbirinden farklı olması, tehdit eden durumun algılamasını ve yorumlamasını değiştirir (Palti, 2012).

Sürekli kaygı yaşayan bireylerin kişilik yapısı, algılama ve yorumlama biçimi kaygı oluşturmaya yatkınlık gösterdiğinden kaygı duygusu sürekli olduğundan bu bireylerin davranışları aksama, algılama ve dikkat bozuklukları, ders başarısının düşmesi, kişisel ilişkilerden kaçınma ve içe kapanma gibi belirtiler görülebilir (Gençtan, 1993; Cüceloğlu, 2005).

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

### 2.4.3. Kaygı Nedenleri

Dr. Burns (1990) panik ve kaygının bastırılmış olumsuz duyguların sonucu olduğuna inandığını söylemektedir (Güner, 2008). Hangi ortamın hangi tür kaygı üreteceği kültürden diğerine göre farklı olabilir. Ancak tüm toplumlar için kaygı bazında genellemeler yapmak mümkündür. Bu genellemeler, kaygı duygusunun ortaya çıkmasına yol açan ortamlardaki bazı ortak noktaları belirlemektedir.

- ✓ Desteğin çekilmesi: Yeni bir şehre taşınması veya üniversite için ailenin yanından ayrılması gibi. Yeni çevresinde şimdiye kadar alışlagelmiş olduğu “destekler” yoktur. Alışlagelmiş çevrenin ortadan kalktığı böyle durumlarda insanlar kaygı duyar.
- ✓ Olumsuz bir sonucu beklemek: Sınava girme, trafik cezasının belirleneceği trafik mahkemesinde duruşmayı bekleme gibi.
- ✓ İç çelişki: İnandığımız ve önem verdiğimiz bir fikirle, yaptığımız davranış arasında bir çelişki ortaya çıktığı zaman kaygı türünden bir gerginlik duyarız. Bilişsel çelişki önemli bir güdü ve heyecan kaynağıdır. Çelişkiyi giderecek bir çözüme yoluna ulaşınca kadar bir derece kaygı duyarız. Örneğin bireyin silah kullanmaya karşı olduğu inancı olup silah üretim fabrikasında çalışıyorsa bu durum bireyde stres ve kaygı yaşayabilir.
- ✓ Belirsizlik: Gelecekte ne olacağını bilememek insanlar için en başlı kaygı nedenlerinden biridir. Örneğin erteleme eğiliminden dolayı toplantıya hazırlanamamak.

Kaygı yaşayan bireylerde gözlemlenebilen belirtiler vardır. Bunlar; Nefes darlığı, mide ağrısı, terleme, ishal ya da kabızlık, nefes alıp vermede düzensizlik, aşırı tepkide bulunma, kesik kesik nefes alma, titreme, gerginlik, el ya da ayak parmaklarının soğukluğu, kalp çarpıntısı, sürekli yorgunluk, aniden sinirlenme, sürekli baş ağrısı, bel ağrısı, boyun kaslarının gergin olmasıdır (Güner, 2008).

Aydoğan (2008), lise son sınıf öğrencileri üzerinde, akademik erteleme davranışının benlik saygısı, durumluk kaygı ve öz- yeterlilik inançları açısından açıklanabilirliğini 400 lise son sınıf öğrencisi üzerine çalışma yapmıştır. Araştırmada akademik erteleme davranışı ile benlik saygısı arasında olumsuz yönde anlamlı bir ilişkiye rastlanılmıştır. Fakat akademik erteleme eğilimi ile durumluk kaygı ve özyeterlilik inançları arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanılmamıştır.

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

Civan (2001), 396 üniversite öğrencisi üzerine yaptığı araştırmasında bireysel ve takım sporlarında yer alan sporcuların müsabaka öncesi ve sonrası durumluk ve sürekli kaygı düzeylerini incelemiştir. Yaş gruplarına göre hem durumluk hem de sürekli kaygı düzeylerinde fark olmadığı görülmüştür.

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

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

Duman (2008), durumluk- sürekli kaygı düzeyleri ile sınav kaygısı düzeyleri ve anne-baba tutumları arasındaki ilişkiyi 251 8. Sınıf öğrencisi üzerinde incelemiştir. Araştırmasında öğrencilerin kardeş sayısına bağlı olarak durumluk kaygı, sürekli kaygı ve sınav kaygısı düzeyleri arasında anlamlı farklılık görülmediğini bulmuştur.

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

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

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

Rothblum ve arkadaşları (1986) başarısızlık korkusuyla akademik erteleme yapan ve görev bilincine sahip olup ertelemeci olan iki öğrenci grubu üzerinde yaptığı araştırma sonucuna göre; başarısızlık korkusuyla erteleme yapan öğrencilerin, düşük benlik saygısı, irrasyonel düşünce, çalışmayı erteleme davranışı, depresyon ve anksiyete arasında önemli derecede ilişki bulunmuştur.

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

Lay (1995) sürekli erteleme, kaygı ve geciktirme davranışını deneysel çalışmayla 23 kadın ve 35 erkek üzerine yaptığı çalışma araştırmasında; sınav öncesinde ve sonrasında sürekli ertelemeyle sürekli kaygı ve durumluk kaygı arasında ilişki olmadığını bulmuştur.

Onwuegbuzie (1999), üniversite öğrencilerinin erteleme davranışı ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmada, 135 üniversite öğrencisi katılmıştır. Deneklerin bir



çoğunluğu (%71'i) araştırma ve projelerin hazırlanmasında, sınavlara hazırlanmada, haftalık okunması gereken makalelerin yetiştirilmesinde sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Araştırmada bu ifadeleri veren öğrencilerin kaygı düzeyleri belirlenmiş ve yapılan istatistikî işlemlerde erteleme davranışı ile kaygı düzeyi arasında .51 oranında olumlu ilişki bulgusuna rastlanılmıştır.

Owens ve Newbegin (2000), yaşları 12 ile 16 yaş arasında değişen 188 lise öğrencisiyle yürüttüğü araştırmada ergenlerin matematik ve İngilizce derslerindeki akademik erteleme eğilimi, benlik saygısı, depresyon ve kaygı düzeylerinde cinsiyet farklılıklarını incelemiştir. Analiz sonucunda depresyonun benlik saygısı ve kaygı faktörleri ile ilişkili olduğu ancak ilgili derslerden alınan notlar ve erteleme eğilimiyle ilişkili olmadığı görülmüştür. Matematik ve İngilizce derslerindeki düşük akademik başarısının, akademik erteleme eğilimi ve benlik saygısı üzerinde güçlü etkileri olduğu ancak bu etkilerin cinsiyete bağlı olarak farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Kelly (2003), zaman kullanımı ve kaygı arasındaki ilişkiyi 130 üniversite öğrencisi üzerinde araştırmıştır. Çıkan bulgulara göre, zaman yönetiminin kaygı ile ilişkisi olmadığı tespit edilmiştir.

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

## BÖLÜM 3

### ARAŞTIRMA YÖNTEMİ

#### 3.1. Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ile toplanan verilerin değerlendirilmesi ve analiz edilmesinde kullanılan istatistiksel yöntemler açıklanmıştır.

#### 3.2. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma betimsel modele göre çalışılmış olmakla birlikte, araştırmanın bağımlı ve bağımsız değişkenleri arasında yordayıcılık ilişkisine yönelik tarama yapılmıştır. Araştırmada anadolu liselerinin, imam hatip liselerinin ve ticaret meslek liselerinin 9., 10., ve 11. sınıf öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının, öğrencilerin sosyo-demografik özellikleri (Yaş, cinsiyet, öğrenim görülen sınıf düzeyi, okul türü, ders çalışma süreleri ), benlik saygısı ve durumluk- sürekli kaygı düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiş ve bu amaçla veriler toplanmıştır.

#### 3.3. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2017- 2018 eğitim öğretim yılında İstanbul İli Küçükçekmece ilçesindeki Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Anadolu, imam hatip ve ticaret meslek liselerinde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini İstanbul İli Küçükçekmece ilçesindeki liselerin 9., 10. Ve 11. sınıflarında öğrenim gören öğrencilerden tesadüfü örnekleme yöntemi ile seçilen 505 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerden 218 kız, 283 erkek öğrenci ile 4 öğrenci cinsiyet belirtmemiştir.

Araştırmada; öğrencilerin akademik erteleme eğilimlerini belirlemek amacıyla Çakıcı (2003) tarafından geliştirilen “Akademik Erteleme Ölçeği”, benlik saygılarını ve kaygı düzeylerini belirlemek amacıyla “ Coppersmith Benlik Saygısı Envanteri” ve “Durumluk-

Sürekli Kaygı Envanteri” ile araştırmacı tarafından geliştirilen değişkenlerin yer aldığı “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır.

Çalışma sonuçlarının analizi için SPSS 20.0 (20. Sürümü PASW adıyla kullanılmakta) programı kullanılmıştır.

### **3.4. Veri Toplama Aracı**

#### **3.4.1. Akademik Erteleme Ölçeği (AEÖ)**

Öğrencilerin akademik erteleme davranışlarını belirlemek amacıyla, Çakıcı (2003) tarafından geliştirilen “Akademik Erteleme Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeğin deneme uygulamasına katılan öğrencilerin 550’si lise öğrencilerinden oluşmaktadır. Ölçek; öğrencilerin akademik hayatta, yapmakla yükümlü oldukları sınavlara hazırlanma, ders çalışma ve proje yapma gibi çalışma alışkanlıklarını ölçmeyi amaçlayan maddelerden oluşmaktadır. Ölçme aracı, 7’si olumlu (1, 4, 7, 9, 11, 13, 17), 12’si olumsuz (2, 3, 5, 6, 8, 10, 12, 14, 15, 16, 18, 19) olmak üzere toplam 19 maddeden oluşan beş dereceli “ Likert Tipi” bir ölçektir. Ölçekteki maddelere verilen tepkiler 1-5 arası derecelendirme ile 1- beni hiç yansıtmıyor, 2- beni çok az yansıtmıyor, 3-beni biraz yansıtmıyor, 4-beni çoğunlukla yansıtmıyor, 5-beni tamamen yansıtmıyor cevaplarına karşılık gelecek şekilde derecelendirilmiştir. Tek yönlü olarak puanlanan ölçekten alınabilecek en düşük puan 19, en yüksek puan ise 95’tir. Yükselen puanlar akademik erteleme eğiliminin arttığına işaret eder (Çakıcı, 2003).

#### **3.4.2. Coppersmith Benlik Saygısı Envanteri (CBS)**

Benlik saygısını ölçen Coppersmith Benlik Saygısı Envanteri, S. Coppersmith tarafından geliştirilmiş (Coppersmith, 1967) ve Türkçeye uyarlaması Onur, (1981) tarafından yapılmıştır (Onur, 1981). Ölçek, çocuklarda ve yetişkinlerde özsaygı düzeyini ölçmektedir. Ölçekteki maddeler, “aynen benim gibi” ve “ benim gibi değil” şeklinde iki seçeneğe göre işaretlenir. Her madde için bir doğru cevap bulunmaktadır. Her bir doğru cevap için katılımcıya 1 puan verilerek toplanır ve elde edilen puan 4’le çarpılarak 0-100 puan arasında benlik saygısı puanı hesaplanmış olur. Yüksek benlik saygısı puanı, benlik saygısı düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir.

#### **3.4.3. Durumluk- Sürekli Kaygı Envanteri**

Kullanılan bu ölçek ile öğrencilerin durumluk ve sürekli kaygı düzeylerinin ölçülmesi amaçlanmıştır. Ölçek C. D. Spielberger, R.L. Gorsuch ve R.E. Lushene tarafından

geliştirilmiştir (Spielberger, 1970) ve Türkçeye uyarlaması Öner ve Le Compte tarafından yapılmıştır (Öner, 1977). Envanterin, her biri 20’şer maddeden oluşan iki ayrı ölçeği vardır:

1. Durumluk Kaygı Ölçeği: Bireyin belirli bir anda ve belirli koşullarda kendini nasıl hissettiğini belirler.
2. Sürekli Kaygı Ölçeği: Bireyin içinde bulunduğu durum ve koşullardan bağımsız olarak, genellikle kendini nasıl hissettiğini belirler.

Durumluk Kaygı Ölçeğinin yanıtlanmasında; maddenin ifade ettiği düşünce ya da davranışların şiddet derecesine göre “hiç”, “biraz”, “çok” ve “tamamıyla” şıklarından birinin seçilmesi; Sürekli Kaygı Ölçeği’nin yanıtlanmasında ise maddelerin ifade ettiği duyuş, düşünce ya da davranışların sıklık derecesine göre “hemen hiç bir zaman”, “bazen”, “çok zaman”, “hemen her zaman” şıklarından birinin seçilmesi ve işaretlenmesi istenir. Ölçeklerde “doğrudan (Düz)” ve “tersine çevrilmiş” ifadeler vardır. Olumlu duyguları dile getiren ters ifadeler puanlanırken 1 ağırlık değerinde olanlar 4’e, 4 ağırlık değerinde olanlar ise 1’e dönüştürülür. Olumsuz duyguları dile getiren doğrudan ifadelerde 4 değerindeki yanıtlar kaygının yüksekliğini gösterir. Tersine çevrilmiş ifadelerde ise 4 değerindeki yanıtlar düşük, 1 değerindeki yanıtlar yüksek kaygıyı gösterir. Durumluk Kaygı Ölçeği’nde 10 tane (1, 2, 5,8, 10,11, 15, 16, 19 ve 20. Maddeler), Sürekli Kaygı Ölçeği’nde ise 7 tane (21, 26, 27, 30, 33, 36 ve 39. maddeler) tersine çevrilmiş ifade vardır. Ölçeğin puanlanmasında doğrudan ifadeler için elde edilen toplam ağırlıklı puandan, ters ifadelerin toplam ağırlıklı puanı çıkartılır ve bu sayıya durumluk kaygı ölçeği için 50, sürekli kaygı ölçeği için 35 olan ve değişmeyen değer eklenir. Her iki ölçekten elde edilen toplam puan değeri 20 ile 80 arasında değişir. Büyük puan yüksek kaygı seviyesini, küçük puan ise düşük kaygı seviyesini belirtir.

#### **3.4.4. Kişisel Bilgi Formu**

Öğrencinin cinsiyet, yaş, okul türü, bölüm türü, sınıf düzeyi, ailenin gelir düzeyi, harçlık durumu, ebeveynlerin evli ya da boşanmış olma durumu, ders çalışma süresi değişkenlerinin yer aldığı kişisel bilgi formu oluşturulmuştur.

#### **3.5. Verilerin Toplanması ve Analizi**

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları 2017-2018 öğretim yılının Kasım-Nisan aylarında veri grubunda yer alan öğrencilere uygulanmıştır. Uygulamalardan önce İstanbul Arel Üniversitesinin Etik Kurulundan ve İstanbul İli Milli Eğitim Müdürlüğünden uygulamanın yapılması için gerekli izinler alınmıştır (Ek-1). Uygulama

için gerekli izinler alındıktan sonra araştırma kapsamında Küçükçekmece’de yer alan İmam hatip, Anadolu Lisesi ve Ticaret Liselerinde bulunan müdürler ve öğretmenlerle görüşmeler yapılarak lise öğrenciler için çalışmalar hazırlanmıştır. Veriler araştırmacı tarafından uygulama yapılması için sınıflarda hazır bulunan ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan öğrencilerden toplanmıştır.

Bu çalışmada “Statistical Package for Social Sciences” (SPSS 20.0) paket programı kullanılarak aralıklı değişkenler için bağımsız örneklem t testi ve tek yönlü Anova, kategorik değişkenler için ki-kare testi uygulanmıştır. Değişkenler arasındaki ilişki Pearson korelasyon analizi ile, yordayıcı etkenleri ise lineer regresyon analizi ile incelenmiştir, istatistiksel anlamlılık seviyesi  $p < 0.05$  olarak alınmıştır.

## BÖLÜM 4

### 4.1. BULGULAR

Bu bölümde elde edilen verilerin istatistiksel analiz sonuçları yer almaktadır. Elde edilen veriler, katılımcıların demografik bilgilerine ilişkin analiz sonuçları, ölçeklerin değerlendirilmesi ve hipotezlerin sınanması olarak üç bölüm halinde verilecektir.

#### 4.1.1. DEMOGRAFİK BİLGİLERE İLİŞKİN ANALİZ SONUÇLARI

Çalışma 9., 10. ve 11. sınıfta okuyan toplam 505 öğrenci ile yürütülmüştür. Katılımcıların %41.5'i (n=218) kız öğrenci ve %58.5'i (n=283) erkek öğrencidir. Toplam 505 katılımcının 4'ü cinsiyet belirtmemiştir. Örneklem yaşa göre incelendiğinde, 10 öğrencinin (%2.0) 14 yaş ve altında, 53 öğrencinin (%10.6) 15 yaşında, 131 öğrencinin (%26.2) 16 yaşında, 218 öğrencinin (%43.6) 17 yaşında ve 88 öğrencinin (%17.6) 18 yaş ve üstünde olduğu saptanmıştır.

##### 4.1.1.1. DEMOGRAFİK BİLGİLERİN CİNSİYETE GÖRE ANALİZİ

Cinsiyetlere göre yaşa bakıldığında kız ve erkek öğrencilerin büyük çoğunluğunu 16 ve 17 yaşında gençlerin oluşturduğu belirlenmiştir. 18 yaş ve üstü erkek öğrencilerin oranı (%22.0) kız öğrencilere (%12.0) göre daha yüksek bulunmuştur (Tablo 1). Bu tabloya göre 4 katılımcı cinsiyet belirtmemiştir. Cinsiyetler arasında katılımcıların yaşı açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur,  $X^2=37.89$ ,  $df=4$ ,  $p<.001$ .

Tablo 1; Cinsiyete Göre Yaş Dağılımı

Yaş	Kız Öğrenci		Erkek Öğrenci		Toplam	
	n	%	n	%	n	%
14 yaş ve altı	-	-	10	3.5	10	2.0
15	10	4.6	43	15.2	53	10.6
16	69	31.9	60	21.3	131	26.2
17	111	51.4	107	37.9	218	43.6
18 yaş ve üstü	26	12.0	62	22.0	88	17.6
Toplam	216	100.0	282	100.0	500	100.0

Örneklem öğrencilerin ailelerinin ekonomik durumuna göre değerlendirildiğinde, çoğunluğunun (%85.1) orta gelir grubuna dahil olduğu görülmektedir. Cinsiyetlere göre değerlendirildiğinde de gerek kız gerek erkek öğrencilerin ailelerinin çoğunluğunun orta gelire sahip olduğu anlaşılmaktadır (Tablo 2). Ekonomik duruma göre cinsiyetler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır,  $X^2 = 5.11$ ,  $df=2$ ,  $p>.05$ .

Tablo 2; Cinsiyete Göre Ekonomik Duruma İlişkin Dağılım

Algılanan Ekonomik Durum	Kız Öğrenci		Erkek Öğrenci		Toplam	
	n	%	n	%	n	%
Düşük	14	6.5	32	11.4	46	9.3
Orta	193	89.4	230	82.1	423	85.1
Yüksek	9	4.2	18	6.4	28	5.6
Toplam	216	100.0	280	100.0	497	100.0

Katılımcılar aile birlikteliğine göre değerlendirildiğinde %93.0 oranı ile çoğunluğunun evli ebeveynlere sahip olduğu belirlenmiştir (Tablo 3). Aile birlikteliği açısından cinsiyetler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır,  $X^2=6.07$ ,  $df=2$ ,  $p>.05$ .

Tablo 3; Cinsiyete Göre Aile Birlikteliğine İlişkin Dağılım

Aile Birlikteliği	Kız Öğrenci		Erkek Öğrenci		Toplam	
	n	%	n	%	n	%
Evli	199	92.1	263	93.9	463	93.0
Boşanmış veya Ayrı Yaşıyor	12	5.6	11	4.0	24	4.8
Ebeveynlerden Biri Ölü	5	2.3	6	2.1	11	2.2
Toplam	216	100.0	280	100.0	498	100.0

Katılımcılar okul türüne göre değerlendirildiğinde %50.5'inin meslek lisesinde, %49.5'inin ise anadolu lisesinde eğitim gördüğü anlaşılmıştır. Cinsiyetlere göre değerlendirildiğinde ise meslek lisesinde eğitim görenlerin çoğunu kız öğrenciler (%75.7) oluştururken, anadolu lisesinde okuyanların çoğunu ise erkek öğrenciler (%68.9) oluşturmaktadır (Tablo 4). Okul türü açısından cinsiyetler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır,  $X^2=97.96$ ,  $df=1$ ,  $p<.001$ .

Tablo 4; Cinsiyete Göre Okul Türüne İlişkin Dağılım

Okul Türü	Kız Öğrenci		Erkek Öğrenci		Toplam	
	n	%	n	%	n	%
Meslek Lisesi	165	75.7	88	31.1	255	50.5
Anadolu Lisesi	53	24.3	195	68.9	250	49.5
Toplam	218	100.0	283	100.0	505	100.0

Öğrenciler eğitim gördükleri bölüme göre değerlendirildiğinde, tüm örneklemin %54.1'inin eşit ağırlık ve %31.1'inin sayısal bölümlerinde eğitim gördüğü anlaşılmaktadır. Cinsiyetlere göre değerlendirildiğinde ise erkeklerin tamamına yakını sayısal ve eşit ağırlık bölümünde eğitim görürken (%94.3), kız öğrencilerin %61.7 ile birinci sırada eşit ağırlık, %25.2 ile ikinci sırada sözel bölümlerinde eğitim gördüğü belirlenmiştir. Kız öğrenciler arasında sözel bölümde eğitim görenlerin oranı erkek öğrencilere göre daha fazladır (Tablo 5). Cinsiyetler arasında eğitim görülen bölüm açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur,  $X^2=74.03$ ,  $df=2$ ,  $p<.001$ .

Tablo 5; Cinsiyete Göre Eğitim Gördüğü Bölüme İlişkin Dağılım

Bölüm	Kız Öğrenci		Erkek Öğrenci		Toplam	
	n	%	n	%	n	%
Sözel	54	25.2	14	5.7	68	14.8
Sayısal	28	13.1	113	46.3	143	31.1
Eşit Ağırlık	132	61.7	117	48.0	249	54.1
Toplam	214	100.0	244	100.0	460	100.0

Örneklem okudukları sınıfa göre incelendiğinde çoğunluğunun 11. sınıfta olduğu saptanmıştır. 9. sınıfta okuduğunu belirten katılımcıların tamamı erkektir (Tablo 6). Cinsiyetler arasında katılımcıların okuduğu sınıf açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur,  $X^2=41.04$ ,  $df=2$ ,  $p<.001$ .



Tablo 6; Cinsiyete Göre Sınıf Dağılımı

Sınıf	Kız Öğrenci		Erkek Öğrenci		Toplam	
	n	%	n	%	n	%
9.sınıf	-	-	44	15.5	44	8.8
10.sınıf	61	28.2	48	17.0	109	21.9
11.sınıf	155	71.8	191	67.5	346	69.3
Toplam	216	100.0	283	100.0	499	100.0

Örneklem ders çalışma süresine göre değerlendirildiğinde katılımcıların çoğunluğunun ders çalışmaya 1 saat ve altı (%34.0) zaman ayırdığı belirlenmiştir. Ders çalışmaya 1 saat ve altı zaman ayıran erkek öğrenciler (%38.7) kız öğrencilerden (%28.2) fazlayken, 1 saatten fazla zaman ayıran kız öğrenciler (%62.1) erkeklerden (38.1) fazladır. Hiç ders çalışmayan erkek öğrenciler (%23.3) ile kız öğrenciler (%9.7) arasında önemli fark bulunmuştur (Tablo 7). Ders çalışma süresi açısından cinsiyetler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır,  $X^2=36.18$ ,  $df=4$ ,  $p<.001$ .

Tablo 7; Cinsiyete Göre Ders Çalışma Süresi

Ders Çalışma Süresi	Kız Öğrenci		Erkek Öğrenci		Toplam	
	n	%	n	%	n	%
Hiç Çalışmam	21	9.7	65	23.3	88	17.7
1 saat ve altı	61	28.2	108	38.7	169	34.0
1-2 saat	82	38.0	78	28.0	160	32.2
2-3 saat	36	16.7	22	7.9	58	11.7
3 saat üstü	16	7.4	6	2.2	22	4.4
Toplam	216	100.0	279	100.0	497	100.0

Örneklem sınavlara çalışma zamanları incelendiğinde katılımcıların çoğunluğunun sınavlara son gün (%43.2) hazırlandığı belirlenmiştir. Katılımcıların sadece %5.6'sı sınavlara hiç çalışmadığını belirtmiştir. Cinsiyetlere göre değerlendirildiğinde kız ve erkek öğrencilerin yarıya yakını sınava son gün çalıştığını belirtmiştir. Sınavlara hiç çalışmayan erkek öğrenciler (%8.6) kız öğrencilere (%1.9) göre daha fazla bulunmuştur (Tablo 8). Sınavlara çalışma zamanı

açısından cinsiyetler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır,  $X^2=11.31$ ,  $df=4$ ,  $p<.02$ .

Tablo 8; Cinsiyete Göre Sınavlara Çalışma Zamanına İlişkin Dağılım

Sınavlara Çalışma Zamanı	Kız Öğrenci		Erkek Öğrenci		Toplam	
	n	%	n	%	n	%
Hiç Çalışmam	4	1.9	24	8.6	28	5.6
Son Gün	97	44.9	118	42.1	215	43.2
2 Gün Önce	65	30.1	72	25.7	138	27.7
Üç Gün ve Üstü	32	14.8	38	13.6	71	14.3
Düzenli Çalışırım	18	8.3	28	10.0	46	9.2
Toplam	216	100.0	280	100.0	498	100.0

Katılımcılar sınavlara çalıştıkları zaman dilimine göre değerlendirildiğinde çoğunluğunun sınavlara akşam (%40.7) ve öğleden sonra (%36.6) hazırlandığı belirlenmiştir. Cinsiyetlere göre değerlendirildiğinde ise kız öğrencilerin öğleden sonra, erkeklerin ise akşam sınavlara çalışmayı tercih ettiği görülmektedir. Kız öğrenciler sabah çalışmayı tercih etmezken erkeklerin sadece %4.8'i sabah çalıştığını belirtmiştir (Tablo 9). Sınavlara çalıştıkları zaman dilimi açısından cinsiyetler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır,  $X^2=26.89$ ,  $df=4$ ,  $p<.001$ .

Tablo 9; Cinsiyete Göre Sınavlara Çalıştıkları Zaman Dilimine İlişkin Dağılım

Zaman Dilimi	Kız Öğrenci		Erkek Öğrenci		Toplam	
	n	%	n	%	n	%
Sabah	-	-	13	4.8	13	2.7
Öğle	20	9.3	24	8.9	44	9.0
Öğleden Sonra	101	47.0	76	28.1	178	36.6
Akşam	75	34.9	123	45.6	198	40.7
Gece Geç Saatler	19	8.8	34	12.6	54	11.1
Toplam	215	100.0	270	100.0	487	100.0

#### 4.1.1.2 DEMOGRAFİK BİLGİLERİN OKUL TÜRÜNE GÖRE ANALİZİ

Öğrencilerin yaşı okul türüne göre incelendiğinde her iki lisede de eğitim görenlerin büyük çoğunluğunu 16 ve 17 yaş arası gençlerin oluşturduğu belirlenmiştir. 14 yaş ve altı katılımcıların sadece %0.4'ü meslek lisesinde eğitim görürken, %3.6'sı anadolu lisesinde eğitim görmektedir (Tablo 10). Okul türüne göre katılımcıların yaşları açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur,  $X=16.15$ ,  $df=4$ ,  $p<.01$ .

Tablo 10; Okul Türüne Göre Yaş Dağılımı

Yaş	Meslek Lisesi		Anadolu Lisesi		Toplam	
	n	%	n	%	n	%
14 ve altı	1	0.4	9	3.6	10	2.0
15	21	8.3	32	13.0	53	10.6
16	81	32.0	50	20.2	131	26.2
17	108	42.7	110	44.5	218	43.6
18 ve üstü	42	16.6	46	18.6	88	17.6
Toplam	253	100.0	247	100.0	500	100.0

Okul türüne göre öğrencilerin ailelerinin ekonomik durumu değerlendirildiğinde meslek lisesinde okuyan katılımcıların orta gelir grubuna anadolu lisesinde okuyanlardan daha fazla dahil olduğu anlaşılmaktadır. Anadolu lisesinde okuyan öğrencilerin de meslek lisesi öğrencilerine göre daha fazla düşük gelir grubunda olduğu görülmektedir (Tablo 11). Ancak bu farklılıklar istatistiksel olarak bir anlamlılık yaratmamıştır,  $X^2=3.66$ ,  $df=2$ ,  $p>.05$ .

Tablo 11; Okul Türüne Göre Öğrencilerin Ailelerinin Ekonomik Durumuna İlişkin Dağılım

Algılanan Ekonomik Durum	Meslek Lisesi		Anadolu Lisesi		Toplam	
	n	%	n	%	n	%
Düşük	17	6.8	29	11.7	46	9.3
Orta	218	87.2	205	83.0	423	85.1
Yüksek	15	6.0	13	5.3	28	5.6
Toplam	250	100.0	247	100.0	497	100.0

Her iki okul türünde de öğrencilerin tamamına yakınının ailelerinin evli olduğu saptanmıştır (Tablo 12). Okul türüne göre katılımcıların aile birliktelikleri açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır,  $X=0.29$ ,  $df=3$ ,  $p>.05$ .

Tablo 12; Okul Türüne Göre Aile Birlikteliğine İlişkin Dağılım

Aile Birlikteliği	Meslek Lisesi		Anadolu Lisesi		Toplam	
	n	%	N	%	n	%
Evli	235	93.3	228	92.7	463	93.0
Boşanmış veya Ayrı Yaşıyor	11	4.4	13	5.2	13	2.6
Ebeveynlerden Biri Ölü	6	2.4	5	2.0	11	2.2
Toplam	252	100.0	246	100.0	498	100.0

Okul türüne göre öğrencilerin eğitim gördüğü bölüm değerlendirildiğinde sözel bölümde eğitim gören katılımcıların %23.6'sı meslek lisesinde okurken, bu oran Anadolu lisesinde sadece %5.0'dır (Tablo 13). Okul türüne göre eğitim görülen bölüm açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur,  $X^2=31.72$ ,  $df=1$ ,  $p<.001$ .

Tablo 13; Okul Türüne Göre Eğitim Gördüğü Bölüme İlişkin Dağılım

Bölüm	Meslek Lisesi		Anadolu Lisesi		Toplam	
	n	%	N	%	n	%
Sözel	57	23.6	11	5.0	68	14.8
Sayısal	64	26.4	79	36.2	143	31.1
Eşit Ağırlık	121	50.0	128	58.7	249	54.1
Toplam	242	100.0	218	100.0	460	100.0

Her okul türünde de çoğunluğu 11. Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. 9.sınıfta okuyan öğrenci sayısı ise anadolu lisesinde daha fazladır (Tablo 14). Okul türüne göre katılımcıların okudukları sınıflar açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur,  $X^2= 47.38$ ,  $df=3$ ,  $p<.001$ .

Tablo 14; Okul Türüne Göre Sınıf Dağılımı

Sınıf	Meslek Lisesi		Anadolu Lisesi		Toplam	
	n	%	N	%	n	%
9.sınıf	4	1.6	40	16.1	44	8.8
10.sınıf	76	30.0	33	13.3	109	21.8
11.sınıf	173	68.4	175	70.6	348	69.4
Toplam	253	100.0	248	100.0	501	100.0

Anadolu lisesi öğrencilerinin %22.0'ı hiç ders çalışmadığını belirtirken meslek lisesi öğrencilerinde bu oran %13.5'dir. 2 saatin üstünde ders çalışmaya zaman ayırdığını belirtenlerin oranı meslek lisesi öğrencilerinde %20.7 iken anadolu lisesi öğrencilerinde %11.3'dür. Meslek lisesi öğrencilerinin Anadolu lisesi öğrencilerinden daha fazla ders çalışmaya zaman ayırdıkları saptanmıştır. (Tablo 15). Okul türüne göre ders çalışma süreleri açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur,  $X^2=17.26$ ,  $df=4$ ,  $p<.01$

Tablo 15; Okul Türüne Göre Ders Çalışma Süresine İlişkin Dağılım

Ders Çalışma Süresi	Meslek Lisesi		Anadolu Lisesi		Toplam	
	n	%	n	%	n	%
Hiç Çalışmam	34	13.5	54	22.0	88	17.7
1 saat ve altı	76	30.3	93	37.8	169	34.0
1-2 saat	89	35.5	71	28.9	160	32.2
2-3 saat	35	13.9	23	9.3	58	11.7
3 saat üstü	17	6.8	5	2.0	22	4.4
Toplam	251	100.0	246	100.0	497	100.0

Örneklemin sınavlara çalışma zamanı okul türüne göre değerlendirildiğinde sınavlara hiç çalışmadığını belirten anadolu lisesi öğrencileri %7.3 iken meslek lisesi öğrencilerinde bu oran sadece %4.0'dır (Tablo 16). Okul türüne göre çalışma zamanı açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır,  $X^2=2.66$ ,  $df=4$ ,  $p>.05$

Tablo 16; Okul Türüne Göre Sınavlara Çalışma Zamanına İlişkin Dağılım

Sınavlara Çalışma	Meslek Lisesi		Anadolu Lisesi		Toplam	
	n	%	n	%	n	%
Hiç Çalışmam	10	4.0	18	7.3	28	5.6
Son Gün	110	43.7	105	42.7	215	43.2
2 Gün Önce	71	28.2	67	27.2	138	27.7
Üç Gün ve Üstü	37	14.7	34	13.8	71	14.3

Düzenli Çalışırım	24	9.5	22	8.9	46	9.2
Toplam	252	100.0	246	100.0	498	100.0

Katılımcıların sınavlara çalıştıkları zaman dilimi okul türüne göre değerlendirildiğinde meslek lisesi öğrencilerinin öğleden sonra (41.9), anadolu lisesi öğrencilerinin ise akşam (43.9) sınavlara çalışmayı tercih ettiği belirlenmiştir (Tablo 17). Ancak bu farklılık istatistiksel olarak anlamlılık yaratacak düzeyde değildir,  $X^2=6.70$ ,  $df=4$ ,  $p>.05$

Tablo 17; Okul Türüne Göre Sınavlara Çalıştıkları Zaman Dilimi

Zaman Dilimi	Meslek Lisesi		Anadolu Lisesi		Toplam	
	n	%	n	%	n	%
Sabah	5	2.0	8	3.3	13	2.7
Öğle	21	8.5	23	9.6	44	9.0
Öğleden Sonra	104	41.9	74	31.0	178	36.6
Akşam	93	37.5	105	43.9	198	40.7
Gece Geç Saatler	25	10.1	29	12.1	54	11.1
Toplam	248	100.0	239	100.0	487	100.0

## ÖLÇEKLERİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Bu bölümde öncelikle Akademik Erteleme Ölçeği, Coppersmith Benlik Saygısı Envanteri ve Durumluluk Sürekli Kaygı Ölçeği'nin genel betimleyici sonuçları (Tablo 18) ve sonrasında demografik özelliklere göre karşılaştırmaları yer almaktadır.

Tablo 18; Ölçeklerin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları

Ölçekler	n	Ort.	SS
Akademik Erteleme Ölçeği	388	53.82	13.24
Coopersmith Benlik Saygısı Envanteri	421	61.39	19.11
Durumluluk Sürekli Kaygı Ölçeği			
Durumluluk Kaygı Alt Ölçeği	386	40.88	9.33
Sürekli Kaygı Alt Ölçeği	414	43.79	8.36

### 4.1.2. DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERE GÖRE ÖLÇEKLERİN ANALİZİ

Ölçekler cinsiyetlere göre değerlendirildiğinde, Coopersmith Benlik Saygısı Envanteri puanı ve Sürekli Kaygı Alt Ölçeği puanı kız öğrencilerde yüksekken, Akademik Erteleme puanı erkek öğrencilerde daha yüksek belirlenmiştir. Durumluluk Kaygı Alt Ölçeği puanı her iki cinsiyette de birbirine yakın çıkmıştır (Tablo 19). Kız öğrencilerin erkeklere göre benlik

saygılarının daha düşük ve sürekli kaygı düzeylerinin daha yüksek olduğu, erkeklerin ise daha fazla akademik ertelemede bulunduğu saptanmıştır.

Akademik Erteleme puanı, ( $t=-3.22$ ,  $df=385$ ,  $p<.001$ ), Coopersmith Benlik Saygısı Envanteri puanı, ( $t=2.49$ ,  $df=417$ ,  $p<.02$ ) ve Sürekli Kaygı Alt Ölçeği puanı ( $t=3.56$ ,  $df=411$ ,  $p<.001$ ) açısından cinsiyetler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Durumluluk Kaygı Alt Ölçeği puanı, ( $t=0.22$ ,  $df=372.679$ ,  $p>.05$ ) açısından ise cinsiyetler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Tablo 19; Cinsiyete Göre Ölçeklerin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları

Cinsiyet	Kız Öğrenci			Erkek Öğrenci		
	n	Ort.	SS	n	Ort.	SS
Ölçekler						
Akademik Erteleme Puanı	169	51.38	12.93	218	55.71	13.23
Coopersmith Benlik Saygısı Envanteri Puanı	179	64.02	19.41	240	59.35	18.73
Durumluluk Kaygı Alt Ölçeği Puanı	165	40.98	8.68	220	40.78	9.81
Sürekli Kaygı Alt Ölçeği Puanı	181	45.42	8.67	232	42.51	7.92

Ölçekler katılımcıların yaşına göre değerlendirildiğinde, Coopersmith Benlik Saygısı Envanteri puanı tüm yaşlarda yüksek olmakla birlikte en yüksek 16 yaşındaki katılımcılarda ortaya çıkmıştır. Akademik Erteleme Ölçeği puanı 18 yaş ve üstü katılımcılarda yüksek çıkmıştır. Durumluluk Kaygı Alt Ölçeği puanı ve Sürekli Kaygı Alt Ölçeği puanı 14 yaş ve altındaki katılımcılarda diğer yaştaki katılımcılardan yüksek çıkmıştır. (Tablo 20).

Ölçekler katılımcıların yaşına göre incelendiğinde, Akademik Erteleme Ölçeği ( $F=2.04$ ,  $df(4,386)$ ,  $p>.05$ ); Coopersmith Benlik Saygısı Envanteri ( $F=1.23$ ,  $df(4,419)$ ,  $p>.05$ ) ve Sürekli Kaygı Alt Ölçeği ( $F=1.02$ ,  $df(4,412)$ ,  $p>.05$ ) ile örneklemin yaşı arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Durumluluk Kaygı Alt Ölçeği, ( $F=3.16$ ,  $df(4,385)$ ,  $p<.02$ ) ile yaş açısından anlamlı bir farklılık bulunmuştur; farklılığın hangi yaştan kaynaklandığını belirlemek için post hoc Tukey testi uygulanmış ve sonuçlara göre bu farklılık 14 yaş ve altındaki ile 15 yaşındaki ( $p<.01$ ) katılımcılar arasındaki farklılıktan kaynaklanmaktadır.

Tablo 20; Yaşa Göre Ölçeklerin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları

Yaş		Akademik Erteleme	Coppersmith Benlik Saygısı Envanteri	Durumluluk Kaygı Alt Ölçeği	Sürekli Kaygı Alt Ölçeği
14 ve altı	n	9	8	6	8
	Ort.	52.89	57.00	51.33	46.50
	SS	17.95	15.53	7.03	10.69
15	n	43	46	43	40
	Ort.	50.02	58.09	37.98	42.05
	SS	12.28	19.30	9.94	7.57
16	n	106	113	105	113
	Ort.	52.64	64.35	41.58	44.26
	SS	12.41	20.52	8.50	8.68
17	n	164	182	174	184
	Ort.	54.63	60.57	40.90	44.17
	SS	14.15	19.16	9.50	7.96
18 ve üstü	n	65	71	58	68
	Ort.	56.66	60.96	40.62	42.91
	SS	11.39	16.30	9.24	8.95

Ölçekler katılımcıların ekonomik durumuna göre değerlendirildiğinde, Akademik Erteleme Ölçeği puanı, Durumluluk Kaygı Alt Ölçeği puanı ve Sürekli Kaygı Alt Ölçeği puanı düşük gelirli katılımcılarda yüksek çıkmıştır. Coppersmith Benlik Saygısı Envanteri puanı ise orta gelir ve yüksek gelirden birbirine yakın çıkarken düşük gelirli katılımcılarda oldukça düşük çıkmıştır. Akademik Erteleme puanının orta gelirli katılımcılarda diğerlerine göre daha düşük çıktığı saptanmıştır. (Tablo 21).

Ölçekler ailelerin ekonomik durumuna göre değerlendirildiğinde, Akademik Erteleme Ölçeği ile öğrencilerin ailelerinin ekonomik durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık



saptanmıştır ( $F=9.61$ ,  $df(2,385)$ ,  $p<.001$ ); farklılığın hangi gelir düzeylerinden kaynaklandığını belirlemek için post hoc Tukey testi uygulanmış ve sonuçlara göre bu farklılık orta gelirli ile düşük gelirli ( $p<.001$ ) ve orta gelirli ile yüksek gelirli ( $p<.02$ ) katılımcılar arasındaki farklılıktan kaynaklandığı bulunmuştur. Coopersmith Benlik Saygısı Envanteri ile öğrencilerin ailelerinin ekonomik durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $F=7.54$ ,  $df(2,419)$ ,  $p<.001$ ); bu farklılık düşük ile orta gelirli ( $p<.001$ ) katılımcılar arasındaki farklılıktan kaynaklandığı belirlenmiştir. Durumluluk Kaygı Alt Ölçeği, ( $F=5.15$ ,  $df(2,382)$ ,  $p<.01$ ) ile aile birlikteliği açısından anlamlı bir farklılık bulunmuştur; bu farklılık düşük gelirli ile orta gelirli ( $p<.01$ ) katılımcılar arasındaki farklılıktan kaynaklanmaktadır. Sürekli Kaygı Alt Ölçeği ( $F=6.89$ ,  $df(2,413)$ ,  $p<.001$ ) ile katılımcıların aile birlikteliği arasında da anlamlı bir farklılık saptanmıştır; bu farklılık düşük gelirli ile orta gelirli ( $p<.001$ ) ve düşük gelirli ile yüksek gelirli ( $p<.05$ ) katılımcılar arasındaki farklılıktan kaynaklandığı belirlenmiştir. (Tablo 21)

Tablo 21; Ekonomik Durumuna Göre Ölçeklerin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları

Ekonomik Durum	Düşük Gelir			Orta Gelir			Yüksek Gelir		
	n	Ort.	SS	n	Ort.	SS	n	Ort.	SS
Akademik Erteleme Puanı	29	61.72	9.36	332	52.77	13.40	25	60.24	8.95
Coopersmith Benlik Saygısı Envanteri Puanı	38	50.11	18.94	357	62.59	18.99	25	61.28	16.15
Durumluluk Kaygı Alt Ölçeği Puanı	38	45.42	8.59	324	40.43	9.25	21	39.62	10.35
Sürekli Kaygı Alt Ölçeği Puanı	37	48.59	9.29	351	43.34	8.07	26	43.12	9.05

Ölçekler katılımcıların aile birlikteliğine göre değerlendirildiğinde, Akademik Erteleme Ölçeği puanı, tüm gruplarda birbirine yakın çıkmıştır. Coopersmith Benlik Saygısı Envanteri puanı boşanmış veya ayrı yaşayan ebeveynlere sahip katılımcılarda daha yüksek çıkarken diğer iki grupta birbirine yakın çıkmıştır. Durumluluk Kaygı Alt Ölçeği puanı ve Sürekli Kaygı Alt Ölçeği puanı ebeveynlerinden biri ölmüş katılımcılarda diğerlerine göre oldukça düşük çıkmıştır. (Tablo 22).

Ölçekler aile birlikteliğine göre değerlendirildiğinde, Akademik Erteleme Ölçeği ( $F=0.26$ ,  $df(2,385)$ ,  $p>.05$ ) ile Coopersmith Benlik Saygısı Envanteri ( $F=0.45$ ,  $df(2,418)$ ,  $p>.05$ ) ve Sürekli Kaygı Alt Ölçeği ( $F=1.59$ ,  $df(2,411)$ ,  $p>.05$ ) ile katılımcıların aile birlikteliği arasında

anlamli bir farklılık saptanmamıştır. Durumluluk Kaygı Alt Ölçeği, ( $F=4.19$ ,  $df(2,383)$ ,  $p<.02$ ) ile aile birlikteliği açısından anlamli bir farklılık bulunmuştur. Bu farklılığın hangi aile birlikteliğinden kaynaklandığını belirlemek için post hoc Tukey testi uygulanmış ve sonuçlara göre bu farklılık evli ile ebeveynlerinden biri ölmüş ( $p<.05$ ) ve boşanmış veya ayrı yaşayan ile ebeveynlerinden biri ölmüş ( $p<.02$ ) katılımcılar arasındaki farklılıktan kaynaklandığı bulunmuştur.

Tablo 22; Aile Birlikteliğine Göre Ölçeklerin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları

Aile Birlikteliği	Evli			Boşanmış veya Ayrı Yaşıyor			Ebeveynlerinden Biri Ölü		
	n	Ort.	SS	n	Ort.	SS	n	Ort.	SS
Akademik Erteleme Puanı	356	53.75	12.97	22	55.82	14.40	8	53.13	21.50
Coopersmith Benlik Saygısı Envanteri Puanı	390	61.29	19.37	21	65.14	16.16	8	59.50	14.88
Durumluluk Kaygı Alt Ölçeği Puanı	358	40.94	9.37	20	43.45	7.67	6	31.00	6.29
Sürekli Kaygı Alt Ölçeği Puanı	388	43.75	8.43	19	46.26	7.61	5	39.20	2.17

Ölçekler okul türüne göre değerlendirildiğinde, Coopersmith Benlik Saygısı Envanteri puanı meslek lisesinde eğitim gören öğrencilerde yüksekken, Akademik Erteleme puanı Anadolu lisesinde eğitim gören öğrencilerde daha yüksek bulunmuştur. Sürekli Kaygı Alt Ölçeği puanı ve Durumluluk Kaygı Alt Ölçeği puanı ise meslek ve Anadolu lisesi öğrencilerinde birbirine yakın bulunmuştur (Tablo 23). Meslek lisesi öğrencilerinin benlik saygılarının daha düşük olduğu ve Anadolu lisesi öğrencilerinin daha fazla akademik ertelemeye bulunduğu saptanmıştır.

Akademik Erteleme puanı, ( $t=-2.34$ ,  $df=386$ ,  $p<.02$ ) ve Coopersmith Benlik Saygısı Envanteri puanı, ( $t=2.47$ ,  $df=419$ ,  $p<.02$ ) açısından istatistiksel olarak anlamli farklılık bulunurken Durumluluk Kaygı Alt Ölçeği puanı, ( $t=-1.25$ ,  $df=372.647$ ,  $p>.05$ ) ve Sürekli Kaygı Alt Ölçeği puanı ( $t=0.69$ ,  $df=412$ ,  $p>.05$ ) açısından ise istatistiksel olarak anlamli bir farklılık bulunmamıştır.

Tablo 23; Okul Türüne Göre Ölçeklerin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları

Okul Türü	Meslek Lisesi			Anadolu Lisesi		
	n	Ort.	SS	n	Ort.	SS
Akademik Erteleme Ölçeği Puanı	206	52.35	12.96	182	55.49	13.39
Coopersmith Benlik Saygısı Envanteri Puanı	215	63.63	19.16	206	59.05	18.82
Durumluluk Kaygı Alt Ölçeği Puanı	194	40.29	8.52	192	41.47	10.06
Sürekli Kaygı Alt Ölçeği Puanı	213	44.07	8.27	201	43.50	8.47

Ölçekler eğitim görülen bölüme göre değerlendirildiğinde, Coopersmith Benlik Saygısı Envanteri puanı sözel bölümde eğitim gören öğrencilerde yüksekken, en düşük sayısal bölümde eğitim gören öğrencilerde çıkmıştır. Akademik Erteleme puanı sayısal ve eşit ağırlık bölümlerinde eğitim gören öğrencilerde sözel bölümdakilere göre daha yüksek bulunmuştur. Sürekli Kaygı Alt Ölçeği puanı ve Durumluluk Kaygı Alt Ölçeği puanı ise tüm bölümlerdeki öğrencilerde birbirine yakın bulunmuştur (Tablo 24).

Ölçekler eğitim görülen bölüme göre değerlendirildiğinde, Akademik Erteleme Ölçeği ile örneklemin eğitim gördüğü bölüm arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır ( $F=3.53$ ,  $df(2,358)$ ,  $p<.05$ ); bu farklılık sözel ile eşit ağırlık bölümü arasındaki ( $p<.05$ ) farklılıktan kaynaklanmaktadır. Coopersmith Benlik Saygısı Envanteri ile örneklemin eğitim gördüğü bölüm arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır ( $F=6.41$ ,  $df(2,387)$ ,  $p<.001$ ); bu farklılık sözel ile sayısal bölüm arasındaki ( $p<.001$ ) farklılıktan kaynaklanmaktadır. Durumluluk Kaygı Alt Ölçeği ( $F=0.16$ ,  $df(2,356)$ ,  $p>.05$ ) ve Sürekli Kaygı Alt Ölçeği ( $F=0.54$ ,  $df(2,380)$ ,  $p>.05$ ) ile eğitim görülen bölüm açısından anlamlı bir farklılık saptanmamıştır (Tablo 24).

Tablo 24; Eğitim Gördüğü Bölüme Göre Ölçeklerin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları

Bölüm	Sözel			Sayısal			Eşit Ağırlık		
	n	Ort.	SS	n	Ort.	SS	n	Ort.	SS
Akademik Erteleme Puanı	58	49.74	13.61	106	54.58	12.96	195	54.93	13.43
Coopersmith Benlik Saygısı Envanteri Puanı	56	68.50	19.67	119	57.82	17.08	213	62.05	19.02
Durumluluk Kaygı Alt Ölçeği Puanı	55	40.58	8.29	105	40.85	9.55	197	40.80	9.35
Sürekli Kaygı Alt Ölçeği Puanı	62	43.02	8.96	117	44.38	7.80	202	43.79	8.65

Ölçekler eğitim görülen sınıfa göre değerlendirildiğinde, Coopersmith Benlik Saygısı Envanteri puanı 10. sınıfta eğitim gören öğrencilerde yüksekken, en düşük 9. sınıfta eğitim gören öğrencilerde çıkmıştır. Akademik Erteleme puanı 9. ve 11. sınıfta birbirine yakinken 10. sınıfta daha düşük çıkmıştır. Durumluluk Kaygı Alt Ölçeği puanı 10. ve 11. sınıflarda birbirine yakinken 9. sınıfta daha yüksek çıkmıştır. Sürekli Kaygı Alt Ölçeği puanı 10. ve 11. sınıflarda birbirine yakinken 9. sınıfta biraz daha yüksek çıkmıştır. (Tablo 25).

Ölçekler eğitim görülen sınıfa göre incelendiğinde, Akademik Erteleme Ölçeği ile örneklemin eğitim gördüğü sınıf arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır ( $F=4.04$ ,  $df(2,387)$ ,  $p<.02$ ); bu farklılık 10. sınıf ile 11. sınıf ( $p<.02$ ) arasındaki farklılıktan kaynaklandığı belirlenmiştir. Coopersmith Benlik Saygısı Envanteri ile örneklemin eğitim gördüğü sınıf arasında da anlamlı bir farklılık saptanmıştır ( $F=3.44$ ,  $df(2,420)$ ,  $p<.05$ ); bu farklılık 9. sınıf ile 10. sınıf ( $p<.05$ ) arasındaki farklılıktan kaynaklandığı belirlenmiştir. Durumluluk Kaygı Alt Ölçeği ( $F=7.24$ ,  $df(2,385)$ ,  $p<.001$ ) ile örneklemin eğitim gördüğü sınıf arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır; bu farklılık 9.sınıf ile 10. sınıf ( $p<.001$ ) ve 9. sınıf ile 11. sınıf ( $p<.001$ ) arasındaki farklılıktan kaynaklanmaktadır. Sürekli Kaygı Alt Ölçeği ( $F=0.60$ ,  $df(2,413)$ ,  $p>.05$ ) ile eğitim görülen bölüm açısından anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Tablo 25; Eğitim Gördüğü Sınıfa Göre Ölçeklerin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları

Sınıf		Akademik Erteleme Puanı	Coopersmith Benlik Saygısı Envanteri Puanı	Durumluluk Kaygı Ölçeği Puanı	Sürekli Kaygı Ölçeği Puanı
9. sınıf	n	31	37	30	30
	Ort.	54.35	54.05	46.93	45.40
	SS	13.90	17.48	10.53	9.40
10. sınıf	n	93	94	90	96
	Ort.	50.46	63.66	39.89	43.73
	SS	11.68	21.61	8.97	8.47
11. sınıf	n	264	290	266	288
	Ort.	54.95	61.59	40.53	43.65
	SS	13.52	18.27	9.09	8.23

Ölçekler ders çalışma süresine göre değerlendirildiğinde, Coppersmith Benlik Saygısı Envanteri puanı 1-2 saat ve 3 saat üstü çalışan öğrencilerde en yüksek çıkarken, en düşük hiç çalışmadığını belirten öğrencilerde görülmüştür. Akademik Erteleme puanı en yüksek hiç çalışmadığını söyleyen öğrencilerde çıkarken onu ders çalışmaya 1 saat ve altı zaman ayırdığını söyleyen öğrenciler takip etmekte, en düşük puan ise 3 saat üstü çalışan öğrencilerde çıkmaktadır. Durumluluk Kaygı Alt Ölçeği puanı ve Sürekli Kaygı Alt Ölçeği puanı tüm gruplarda birbirine yakın çıkarken 3 saat üstü çalışanlarda biraz daha yüksektir. (Tablo 26).

Ölçekler ders çalışma süresine göre değerlendirildiğinde, Akademik Erteleme Ölçeği ile örneklemin ders çalışma süresi arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $F=40.38$ ,  $df(4,384)$ ,  $p<.001$ ). Anlamlı farklılığın hangi ders çalışma süresinden kaynaklandığının tespiti için post-hoc Tukey testi yapılmıştır. Sonuçları tablo 26-1'de gösterilmiştir. Coppersmith Benlik Saygısı Envanteri ile örneklemin ders çalışma süresi arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır ( $F=6.09$ ,  $df(4,416)$ ,  $p<.001$ ); bu farklılık hiç çalışmam diyen ile 1-2 saat diyen ( $p<.001$ ) ve hiç çalışmam diyen ile 2-3 saat diyen ( $p<.05$ ) katılımcılar arasındaki farklılıktan kaynaklanmaktadır. Durumluluk Kaygı Alt Ölçeği ( $F=1.62$ ,  $df(4,383)$ ,  $p>.05$ ) ve Sürekli

Kaygı Alt Ölçeği ( $F=0.17$ ,  $df(4,411)$ ,  $p>.05$ ) ile ders çalışma süresi açısından anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Tablo 26; Ders Çalışma Süresine Göre Ölçeklerin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları

Ders Süresi		Akademik Erteleme Puanı	Coopersmith Benlik Saygısı Envanteri Puanı	Durumluluk Kaygı Ölçeği Puanı	Sürekli Kaygı Ölçeği Puanı
Hiç çalışmam	n	62	75	65	71
	Ort.	67.41	53.23	40.88	43.94
	SS	12.65	18.47	10.30	8.66
1 saat ve altı	n	130	135	142	143
	Ort.	56.02	60.44	42.01	43.89
	SS	10.73	17.99	9.33	8.40
1- 2 saat	n	130	140	115	127
	Ort.	48.53	66.06	39.21	43.47
	SS	10.79	19.05	9.08	7.92
2- 3 saat	n	44	49	45	49
	Ort.	48.91	62.86	40.56	43.67
	SS	11.80	18.64	8.16	8.55
3 saat üstü	n	19	18	17	22
	Ort.	40.84	65.11	42.65	45.00
	SS	8.84	22.03	9.08	10.10

Tablo 26-1- Akademik Erteleme Ölçeğine göre Post-hoc Tukey testi sonuçları

Ders Çalışma Süresi	Hiç Çalışmam	1 saat ve altı	1-2 saat	2-3 saat	3 saat üstü
Hiç Çalışmam	-	$p<.001$	$p<.001$	$p<.001$	$p<.001$
1 saat ve altı	$p<.001$	-	$p<.001$	$p<.01$	$p<.001$
1-2 saat	$p<.001$	$p<.001$	-	$p>.05$	$p<.05$
2-3 saat	$p<.001$	$p<.01$	$p>.05$	-	$p>.05$
3 saat üstü	$p<.001$	$p<.001$	$p<.05$	$p>.05$	-

Ölçekler sınavlara çalışma zamanına göre değerlendirildiğinde, Coopersmith Benlik Saygısı Envanteri puanı en düşük hiç çalışmadığını belirten öğrencilerde görülürken, en yüksek 2 gün önce ve 3 gün ve üstü diyen öğrencilerde çıkmıştır. Hiç çalışmadığını belirtenlerin Akademik Erteleme puanı diğerlerinden çok yüksektir. En düşük Durumluluk Kaygı Alt Ölçeği puanı 3 gün ve üstü diyenlerde çıkmıştır. Sürekli Kaygı Alt Ölçeği puanı en düşük hiç çalışmayanlarda çıkarken diğer gruplar birbirlerine yakın bulunmuştur. (Tablo 27).

Ölçekler sınavlara çalışma zamanına göre değerlendirildiğinde, Akademik Erteleme Ölçeği ile örneklemin sınavlara çalışma zamanı arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır ( $F=32.08$ ,  $df(4,384)$ ,  $p<.001$ ); Anlamlı farklılığın hangi çalışma zamanından kaynaklandığının tespiti için post-hoc Tukey testi yapılmıştır. Sonuçları tablo 27-1’de gösterilmiştir. Coopersmith Benlik Saygısı Envanteri ile örneklemin sınavlara çalışma zamanı arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır ( $F=7.07$ ,  $df(4,418)$ ,  $p<.001$ ); Anlamlı farklılığın hangi çalışma zamanından kaynaklandığının tespiti için post-hoc Tukey testi yapılmıştır. Sonuçları tablo 27-2’de gösterilmiştir. Durumluluk Kaygı Alt Ölçeği ile örneklemin sınavlara çalışma zamanı arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır ( $F=3.64$ ,  $df(4,383)$ ,  $p<.01$ ); bu farklılık son gün diyen ile üç gün ve üstü diyen ( $p<.01$ ) katılımcılar arasındaki farklılıktan kaynaklanmaktadır. Sürekli Kaygı Alt Ölçeği ( $F=3.33$ ,  $df(4,411)$ ,  $p<.01$ ) ile ders çalışma süresi açısından anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

Tablo 27; Sınavlara Çalışma Zamanına Göre Ölçeklerin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları

Sınavlara Çalışma Zamanı		Akademik Erteleme Puanı	Coopersmith Benlik Saygısı Envanteri Puanı	Durumluluk Kaygı Ölçeği Puanı	Sürekli Kaygı Ölçeği Puanı
Hiç çalışmam	N	19	24	15	23
	Ort.	71.53	47.17	39.60	46.87
	SS	13.97	15.24	12.21	7.47
Son gün	N	166	175	173	177
	Ort.	58.75	59.52	42.32	44.94
	SS	11.29	18.52	8.96	8.52
2 gün önce	N	102	117	110	112
	Ort.	50.23	65.64	40.05	42.29
	SS	11.20	18.09	9.19	7.93
3 gün ve üstü	N	60	61	53	60
	Ort.	46.15	66.69	37.38	41.95

	SS	12.04	20.22	8.59	8.95
	N	38	42	33	40
Düzenli çalışırım	Ort.	46.37	57.90	42.82	44.10
	SS	10.93	19.80	9.88	7.57

Tablo 27-1- Akademik Erteleme Ölçeğine göre Post-hoc Tukey testi sonuçları

Sınavlara Çalışma Zamanı	Hiç Çalışmam	Son gün	2 gün önce	3 gün önce	Düzenli çalışırım
Hiç Çalışmam	-	p<.001	p<.001	p<.001	p<.001
Son gün	p<.001	-	p<.001	p<.001	p<.001
2 gün önce	p<.001	p<.001	-	p>.05	p>.05
3 gün ve üstü	p<.001	p<.001	p>.05	-	p>.05
Düzenli çalışırım	p<.001	p<.001	p>.05	p>.05	-

Tablo 27-2- Coopersmith Benlik Saygısı Envanterine göre Post-hoc Tukey testi sonuçları

Sınavlara Çalışma Zamanı	Hiç Çalışmam	Son gün	2 gün önce	3 gün önce	Düzenli çalışırım
Hiç Çalışmam	-	p<.02	p<.001	p<.001	p>.05
Son gün	p<.02	-	p<.05	p>.05	p>.05
2 gün önce	p<.001	p<.05	-	p>.05	p>.05
3 gün ve üstü	p<.001	p>.05	p>.05	-	p>.05
Düzenli çalışırım	p>.05	p>.05	p>.05	p>.05	-

Ölçekler sınavlara çalışılan zaman dilimine göre değerlendirildiğinde, Coopersmith Benlik Saygısı Envanteri puanı en düşük gece geç saatlerde çalıştığını belirten öğrencilerde çıkmıştır. Gece geç saatlerde çalıştığını belirtenlerin Akademik Erteleme puanı diğerlerinden daha yüksektir. En yüksek Durumluluk Kaygı Alt Ölçeği puanı sabah çalıştığını belirtenlerde çıkmıştır. Sürekli Kaygı Alt Ölçeği puanı gruplar arasında birbirine yakın çıkarken, gece geç saatlerde çalıştığını belirtenlerde biraz daha yüksektir. (Tablo 28).

Ölçekler sınavlara çalışılan zaman dilimine göre incelendiğinde, Akademik Erteleme Ölçeği ile örneklemin sınavlara çalıştığı zaman dilimi arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır



( $F=3.79$ ,  $df(4,376)$ ,  $p<.01$ ); bu farklılık öğle ile gece geç saatler ( $p<.01$ ) ve öğleden sonra ile gece geç saatler ( $p<.01$ ) ve de akşam ile gece geç saatler ( $p<.01$ ) arasındaki farklılıktan kaynaklandığı belirlenmiştir. Coopersmith Benlik Saygısı Envanteri ile örneklemin sınavlara çalıştığı zaman arasında da anlamlı bir farklılık saptanmıştır ( $F=4.92$ ,  $df(4,414)$ ,  $p<.001$ ); bu farklılık öğle ile gece geç saatler ( $p<.05$ ) ve öğleden sonra ile gece geç saatler ( $p<.001$ ) ve de akşam ile gece geç saatler ( $p<.001$ ) arasındaki farklılıktan kaynaklandığı belirlenmiştir. Durumluluk Kaygı Alt Ölçeği ( $F=1.91$ ,  $df(4,373)$ ,  $p>.005$ ) ve Sürekli Kaygı Alt Ölçeği ( $F=0.80$ ,  $df(4,404)$ ,  $p>.05$ ) ile sınavlara çalışılan zaman dilimi açısından anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Tablo 28; Sınavlara Çalıştıkları Zaman Dilimine Göre Ölçeklerin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları

Zaman Dilimi		Akademik Erteleme Puanı	Coppersmith Benlik Saygısı Envanteri Puanı	Durumluluk Kaygı Ölçeği Puanı	Sürekli Kaygı Ölçeği Puanı
Sabah	n	8	11	10	12
	Ort.	50.63	57.09	45.70	43.08
	SS	22.74	24.01	11.15	6.65
Öğle	n	37	40	29	35
	Ort.	50.92	62.80	41.48	43.03
	SS	9.31	20.78	7.83	8.43
Öğleden sonra	n	133	143	144	144
	Ort.	52.47	63.97	40.16	43.68
	SS	13.28	19.80	9.31	9.17
Akşam	n	157	172	149	166
	Ort.	53.13	62.49	40.37	43.70
	SS	11.86	18.09	9.34	8.01
Gece geç saatler	n	42	49	42	48
	Ort.	60.29	50.78	43.57	45.81
	SS	13.16	15.08	9.63	7.18

#### 4.1.3. HİPOTEZLERİN SINANMASI

*Hipotez 1; Erkek öğrenciler kız öğrencilere nazaran daha fazla akademik ertelemede bulunmaktadır.*

Akademik Erteleme puanı erkek öğrencilerde daha yüksek belirlenmiştir (Tablo 29). Akademik Erteleme puanı açısından cinsiyete göre istatistiksel olarak da farklılık anlamlıdır ( $t=-3.22$ ,  $df=385$ ,  $p<.001$ ).

Tablo 29, Akademik Erteleme Ölçeğinin Cinsiyete Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapması

Ölçekler	Cinsiyet		Kız Öğrenci			Erkek Öğrenci	
	n	Ort.	SS	n	Ort.	SS	
Akademik Erteleme Puanı	169	51.38	12.93	218	55.71	13.23	

*Hipotez2; Meslek lisesi öğrencileri Anadolu lisesi öğrencilerine göre daha fazla akademik ertelemede bulunmaktadır.*

Akademik Erteleme puanı Anadolu lisesinde eğitim gören öğrencilerde meslek lisesinde eğitim gören öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur (Tablo 30). Akademik Erteleme puanı açısından meslek lisesi ve Anadolu lisesi arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptanmıştır ( $t=-2.34$ ,  $df=386$ ,  $p<.02$ ).

Tablo 30; Akademik Erteleme Ölçeğinin Okul Türüne Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapması

Okul Türü	Meslek Lisesi			Anadolu Lisesi		
	n	Ort.	SS	n	Ort.	SS
Akademik Erteleme Ölçeği Puanı	206	52.35	12.96	182	55.49	13.39

*Hipotez3; Benlik saygısı düşük olanlar daha fazla akademik ertelemede bulunmaktadır.*

Akademik Erteleme Ölçeği ile Coppersmith Benlik Saygısı Envanteri arasındaki ilişki Pearson korelasyon analizi ile test edildi. Akademik Erteleme Ölçeği puanı ile Coppersmith Benlik Saygısı Envanteri arasında,  $r=-.35$ ,  $p<.001$ , negatif ve düşük düzeyde ilişki saptandı (Tablo 31).

Coppersmith Benlik Saygısı puanı düştükçe akademik erteleme puanı yükselmektedir. Dolayısıyla benlik saygısı düştükçe akademik erteleme artmaktadır.

Tablo 31; Akademik Erteleme Ölçeği ile Coppersmith Benlik Saygısı Envanteri Arasındaki İlişki

	Coppersmith Benlik Saygısı Envanteri
Akademik Erteleme Ölçeği Puanı	-.345*

\*p<.001

Regresyon sonucuna göre benlik saygısının akademik ertelemeyi negatif yönde anlamlı yordadığı ( $\beta=-.35$ ,  $p<.001$ ) görülmüştür. Anlamlı yordayan benlik saygısı akademik ertelemenin yaklaşık %12'sini ( $R^2=.12$ ) açıklamaktadır (Tablo 32)

Tablo 32; Regresyon Analizi Sonuçları

	B	SH <sub>B</sub>	$\beta$	t	R <sup>2</sup>	F
Benlik Saygısı Puanı	-.240	.035	-.345	-6.76*	.119	45.68*

\*p<.001

Akademik Erteleme Ölçeği ile Coppersmith Benlik Saygısı Envanteri arasındaki cinsiyete göre ilişki Pearson korelasyon analizi ile test edildi. Akademik Erteleme Ölçeği puanı ile Coppersmith Benlik Saygısı Envanteri arasında kız öğrencilerde,  $r=-.41$ ,  $p<.001$ , negatif ve orta düzeyde ilişki saptanırken erkek öğrencilerde,  $r=-.28$ ,  $p<.001$ , negatif ve düşük düzeyde ilişki saptanmıştır (Tablo 33).

Tablo 33; Akademik Erteleme Ölçeği ile Coppersmith Benlik Saygısı Envanteri Arasındaki İlişki (Cinsiyete Göre)

	Coppersmith Benlik Saygısı Envanteri	
Cinsiyete Göre	Kadın	Erkek
Akademik Erteleme Ölçeği	-.405*	-.276*

\*p<.001

Akademik Erteleme Ölçeği ile Coppersmith Benlik Saygısı Envanteri arasındaki okul türüne göre ilişki Pearson korelasyon analizi ile test edildi. Akademik Erteleme Ölçeği puanı ile Coppersmith Benlik Saygısı Envanteri arasında hem meslek lisesinde eğitim gören katılımcılarda,  $r=-.35$ ,  $p<.001$ , hem de anadolu lisesinde eğitim gören katılımcılarda,  $r=-.32$ ,  $p<.001$ , negatif ve düşük düzeyde ilişki saptanmıştır (Tablo 34).

Tablo 34; Akademik Erteleme Ölçeği ile Coppersmith Benlik Saygısı Envanteri Arasındaki İlişki (Okul Türüne Göre)

Okul Türüne Göre	Coppersmith Benlik Saygısı Envanteri	
	Meslek Lisesi	Anadolu Lisesi
Akademik Erteleme Ölçeği	-.348*	-.321*

\* p<.001

*Hipotez 4; Durumluluk ve sürekli kaygı arttıkça akademik ertelemeye artmaktadır.*

Akademik Erteleme Ölçeği ile Durumluluk Sürekli Kaygı Ölçeği (DKÖ-SKÖ) arasındaki ilişki Pearson korelasyon analizi ile test edildi. Akademik Erteleme Ölçeği puanı ile Durumluluk Kaygı Ölçeği puanı arasında, ( $r=.27$ ,  $p<.001$ ) ve Sürekli Kaygı Ölçeği puanı arasında ( $r=.28$ ,  $p<.001$ ) pozitif ve düşük düzeyde ilişki saptanmıştır (Tablo 35). Durumluluk ve sürekli kaygı düzeyi arttıkça akademik erteleme de artmaktadır.

Tablo 35; Akademik Erteleme Ölçeği ile Durumluluk Sürekli Kaygı Ölçeği (DKÖ-SKÖ) Arasındaki İlişki

	Durumluluk Kaygı Alt Ölçeği	Sürekli Kaygı Alt Ölçeği
Akademik Erteleme Ölçeği	.269*	.279*

\*p<.001

Regresyon sonuçlarına göre durumluluk kaygısının akademik ertelemeyi pozitif yönde anlamlı yordadığı ( $\beta=.27$ ,  $p<.001$ ) görülmüştür. Anlamlı yordayan durumluluk kaygı akademik ertelemenin yaklaşık %7'sini ( $R^2=.07$ ) açıklamaktadır. (Tablo 36).

Tablo 36; Durumluluk Kaygı Ölçeği Regresyon Analizi Sonuçları

	B	SH <sub>B</sub>	$\beta$	t	R <sup>2</sup>	F
Durumluluk Kaygı Ölçeği	.383	.078	.269	4.90*	.072	24.06*

\*p<.001

Regresyon sonuçlarına göre sürekli kaygının akademik ertelemeyi pozitif yönde anlamlı yordadığı ( $\beta=.28$ ,  $p<.001$ ) görülmüştür. Anlamlı yordayan sürekli kaygı akademik ertelemenin yaklaşık %8'ini ( $R^2=.08$ ) açıklamaktadır (Tablo 37).

Tablo 37; Sürekli Kaygı Ölçeği Regresyon Analizi Sonuçları

	B	SH <sub>B</sub>	$\beta$	t	R <sup>2</sup>	F
Sürekli Kaygı Ölçeği	.451	.085	.279	5.30*	.078	28.04*

\*p<.001

Akademik Erteleme Ölçeği ile Durumluluk Sürekli Kaygı Ölçeği (DKÖ-SKÖ) arasındaki cinsiyete göre ilişki Pearson korelasyon analizi ile test edildi. Akademik Erteleme Ölçeği puanı ile Durumluluk Kaygı Ölçeği puanı arasında kadın katılımcılarda ( $r=.32$ ,  $p<.001$ ) ve erkek katılımcılarda ( $r=.24$ ,  $p<.001$ ) pozitif ve düşük düzeyde ilişki saptanmıştır.

Akademik Erteleme Ölçeği ile Sürekli Kaygı Ölçeği puanı arasında kadın katılımcılarda ( $r=.44$ ,  $p<.001$ ) pozitif ve orta düzeyde ilişki saptanırken erkek katılımcılarda ( $r=.21$ ,  $p<.01$ ) pozitif ve düşük düzeyde ilişki saptanmıştır (Tablo 38).

Tablo 38; Akademik Erteleme Ölçeği ile Durumluluk Sürekli Kaygı Ölçeği (DKÖ-SKÖ) Arasındaki İlişki (Cinsiyete Göre)

Cinsiyete Göre	Durumluluk Kaygı Alt Ölçeği		Sürekli Kaygı Alt Ölçeği	
	Kadın	Erkek	Kadın	Erkek
Akademik Erteleme Ölçeği	.324*	.239*	.436*	.210**

\*p<.001, \*\*p<.01

Akademik Erteleme Ölçeği ile Durumluluk Sürekli Kaygı Ölçeği (DKÖ-SKÖ) arasındaki okul türüne göre ilişki Pearson korelasyon analizi ile test edildi. Akademik Erteleme Ölçeği puanı ile Durumluluk Kaygı Ölçeği puanı arasında meslek lisesinde okuyan katılımcılarda ( $r=.26$ ,  $p<.001$ ) ve anadolu lisesinde okuyan katılımcılarda ( $r=.27$ ,  $p<.001$ ) pozitif ve düşük düzeyde ilişki saptanmıştır.

Akademik Erteleme Ölçeği ile Sürekli Kaygı Ölçeği puanı arasında meslek lisesinde okuyan katılımcılarda ( $r=.29$ ,  $p<.001$ ) ve anadolu lisesinde okuyan katılımcılarda ( $r=.28$ ,  $p<.001$ ) pozitif ve düşük düzeyde ilişki saptanmıştır (Tablo 39).

Tablo 39; Akademik Erteleme Ölçeği ile Durumluluk Sürekli Kaygı Ölçeği (DKÖ-SKÖ) Arasındaki İlişki (Okul Türüne Göre)

Okul Türüne Göre	Durumluluk Kaygı Alt Ölçeği		Sürekli Kaygı Alt Ölçeği	
	Meslek Lisesi	Anadolu Lisesi	Meslek Lisesi	Anadolu Lisesi
Akademik Erteleme Ölçeği	.259*	.273*	.285*	.284*

p<.001

*Hipotez5; Ders çalışma süresine göre akademik erteleme puanında farklılık beklenmektedir. Haftada hiç ders çalışmayanlarla 1 saatten az çalışanlar 1 saatten fazla çalışanlara göre daha fazla akademik ertelemelerde bulunmaktadır.*

Akademik Erteleme puanı en yüksek hiç çalışmadığını söyleyen öğrencilerde çıkarken onu ders çalışmaya 1 saat ve altı zaman ayırdığını söyleyen öğrenciler takip etmekte, en düşük puan ise 3 saat üstü çalışan öğrencilerde çıkmaktadır (Tablo 40). Akademik Erteleme Ölçeği ile örneklemin ders çalışma süresi arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $F=40.38$ ,  $df(4,384)$ ,  $p<.001$ ). Anlamlı farklılığın hangi ders çalışma süresinden kaynaklandığının tespiti için post-hoc Tukey testi yapılmıştır. Sonuçları tablo 40-1’de gösterilmiştir.

Tablo 40; Ders Çalışma Süresine Göre Akademik Erteleme Ölçeğinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları

Ders Süresi		Akademik Erteleme Puanı
Hiç çalışmam	n	62
	Ort.	67.41
	SS	12.65
1 saat ve altı	n	130
	Ort.	56.02
	SS	10.73
1- 2 saat	n	130
	Ort.	48.53
	SS	10.79
2- 3 saat	n	44
	Ort.	48.91
	SS	11.80
3 saat üstü	n	19
	Ort.	40.84
	SS	8.84

Tablo 40-1- Akademik Erteleme Ölçeğine göre Post-hoc Tukey testi sonuçları

Ders Çalışma Süresi	Hiç Çalışmam	1 saat ve altı	1-2 saat	2-3 saat	3 saat üstü
Hiç Çalışmam	-	p<.001	p<.001	p<.001	p<.001
1 saat ve altı	p<.001	-	p<.001	p<.01	p<.001
1-2 saat	p<.001	p<.001	-	p>.05	p<.05
2-3 saat	p<.001	p<.01	p>.05	-	p>.05
3 saat üstü	p<.001	p<.001	p<.05	p>.05	-

*Hipotez6; Sınavlara çalışma zamanına göre akademik erteleme puanında farklılık beklenmektedir. Sınava hiç çalışmayanlarla son günde çalışanlar daha fazla akademik ertelemede bulunmaktadır.*

Sınavlara hiç çalışmadığını belirtenlerin Akademik Erteleme puanı diğerlerinden çok yüksektir (Tablo 41). Akademik Erteleme Ölçeği ile örneklemin sınavlara çalışma zamanı arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır ( $F=32.08$ ,  $df(4,384)$ ,  $p<.001$ ); Anlamlı farklılığın hangi ders çalışma süresinden kaynaklandığının tespiti için post-hoc Tukey testi yapılmıştır. Sonuçları tablo 41-1’de gösterilmiştir.

Tablo 41; Sınavlara Çalışma Zamanına Göre Akademik Erteleme Ölçeğinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları

Sınavlara Çalışma Zamanı	Akademik Erteleme Puanı	
Hiç çalışmam	n	19
	Ort.	71.53
	SS	13.97
Son gün	n	166
	Ort.	58.75
	SS	11.29
2 gün önce	n	102
	Ort.	50.23



	SS	11.20
	n	60
3 gün ve üstü	Ort.	46.15
	SS	12.04
	n	38
Düzenli çalışırım	Ort.	46.37
	SS	10.93

Tablo 41-1- Akademik Erteleme Ölçeğine göre Post-hoc Tukey testi sonuçları

Sınavlara Çalışma Zamanı	Hiç Çalışmam	Son gün	2 gün önce	3 gün önce	Düzenli çalışırım
Hiç Çalışmam	-	p<.001	p<.001	p<.001	p<.001
Son gün	p<.001	-	p<.001	p<.001	p<.001
2 gün önce	p<.001	p<.001	-	p>.05	p>.05
3 gün önce	p<.001	p<.001	p>.05	-	p>.05
Düzenli çalışırım	P<.001	p<.001	p>.05	p>.05	-

*Hipotez 7; Sınava çalıştıkları zaman dilimine göre akademik erteleme puanında farklılık beklenmektedir. Sınava akşam ve gece geç saatte çalışanlar daha fazla akademik ertelemeye bulunmaktadır.*

Gece geç saatlerde çalıştığını belirtenlerin Akademik Erteleme puanı diğerlerinden daha yüksektir (Tablo 42). Akademik Erteleme Ölçeği ile örneklemin sınavlara çalıştığı zaman dilimi arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır ( $F=3.79$ ,  $df(4,376)$ ,  $p<.01$ ); bu farklılık öğle ile gece geç saatler ( $p<.01$ ) ve öğleden sonra ile gece geç saatler ( $p<.01$ ) ve de akşam ile gece geç saatler ( $p<.01$ ) arasındaki farklılıktan kaynaklandığı belirlenmiştir.

Tablo 42; Sınavlara Çalıştıkları Zaman Dilimine Göre Akademik Erteleme Ölçeğinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları

Zaman Dilimi		Akademik Erteleme Puanı
Sabah	n	8
	Ort.	50.63
	SS	22.74
Öğle	n	37
	Ort.	50.92
	SS	9.31
Öğleden sonra	n	133
	Ort.	52.47
	SS	13.28
Akşam	n	157
	Ort.	53.13
	SS	11.86
Gece geç saatler	n	42
	Ort.	60.29
	SS	13.16

## 4.2. Tartışma

Bu bölümde lise öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının, bazı demografik değişkenler ile benlik saygıları ve kaygı düzeylerine bağlı olarak farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular literatür ışığında tartışılmıştır.

Çalışmamız cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde, Coopersmith Benlik Saygısı Envanteri ve Sürekli Kaygı Alt Ölçeği puanları kız öğrencilerde daha yüksekken, Akademik Erteleme puanı erkek öğrencilerde daha yüksek belirlenmiştir. Durumluluk Kaygı Alt Ölçeği puanı ise her iki cinsiyette de birbirine yakın bulunmuştur. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre benlik saygılarının daha düşük ve sürekli kaygı düzeylerinin daha yüksek olduğu, erkeklerin ise daha fazla akademik ertelemeye bulunduğu saptanmıştır (Tablo 19).

Aydoğan ve Özbay (2012) akademik erteleme ve genel erteleme davranışının cinsiyet açısından değerlendirdiği çalışmasında erkek öğrencilerin, kız öğrencilerden daha fazla akademik erteleme davranışında buldukları sonucu elde ederken aynı zamanda erkek öğrencilerin kız öğrencilere nazaran durumluluk kaygı düzeylerinin yüksek olduğu, benlik saygılarının cinsiyet açısından farklılaşmadığı bulgusunu elde etmişlerdir.

Eriş ve İkiz (2013) ergenlerin benlik saygısı ve sosyal kaygı düzeyi ilişkisini cinsiyet açısından değerlendirdiği çalışma sonucunda; benlik saygısı yüksek olan ergenlerin sosyal kaygı düzeylerinin düşük olduğu bulgusunu elde etmiştir. Ergenlik döneminde benlik saygısının önemli olduğu, kendine değer veren ve kendini olumlu anlamda değerlendiren ergenlerin sosyal ortamlardan kaçınma eğiliminin azaldığı, kendini değersiz hissetmediği ve başkaları tarafından eleştirilme kaygısı taşımadığı anlaşılmaktadır (Eriş ve İkiz, 2013; s: 188) Bu durum bize günümüzde değişen aile yapılarıyla birlikte kız ve erkeklerin eğitim anlamında eşit fırsatlarına sahip olmasından, kızların da erkekler kadar etkin bir biçimde rol alması ve cinsiyetler arası rekabetin artmasının yanı sıra fiziksel, bilişsel ve sosyal değişimden dolayı ergende kaygının ortaya çıkmasına neden olabileceği düşünülmektedir (Eriş ve İkiz, 2013). Aynı çalışmada cinsiyetin ergenlerin benlik saygısı ve sosyal kaygı düzeyleri üzerinde etkisi olmadığı sonucu da ortaya çıkmıştır. Jackson ve arkadaşlarının 2010 yılında lise öğrencileriyle yaptıkları çalışmada, benlik saygısı puanlarının cinsiyete göre farklılaşmadığını ortaya koymuşlardır.

Akman ve Balat (2004), lise öğrencilerinin, cinsiyet, sosyo ekonomik düzey ve devam ettikleri sınıflara göre benlik saygısı düzeylerini incelemiştir. Her iki cinsiyette de benlik saygısı puan ortalamalarının yüksek olduğu ve cinsiyetler arası fark olmadığı saptanmıştır.

Ergenlerde depresyon ve benlik saygısı arasındaki ilişkiyi inceleyen bir başka çalışmada da ergenlerde benlik saygısı açısından cinsiyet farklılıkları gözlenmediği bildirilmiştir (Gür, 1996). Aksoy (1992) da lise son sınıf öğrencilerinin öz saygı ve denetim odağını etkileyen bazı değişkenler konulu araştırmasında cinsiyetin benlik saygısı üzerinde bir etken olmadığını bulmuştur.

Çevik Büyükaşahin ve Atıcı (2009) da yaptıkları çalışmada, lise üçüncü sınıf öğrencilerinin benlik saygısı düzeyinin cinsiyete, arkadaş sayısına, yakın arkadaş sayısına göre farklılaşmadığını ve karşı cinsten arkadaş ve romantik arkadaşla sahip olma ve ailenin arkadaşlık ilişkisine müdahale edip etmemesine göre farklılaştığını saptamıştır. Müdahale edilmeyen öğrencilerin, müdahale edilenlere göre benlik saygısı daha yüksek çıkmıştır. Ayrıca karşı cinsten arkadaşla sahip olmak benlik saygısını olumlu yönde etkilemektedir (Atıcı ve Büyükaşahin, 2009) Tüm bu çalışmaların aksine, 11- 19 yaş grubu öğrencileriyle yapılan bir çalışmada erkeklerin benlik saygısı düzeyi kız öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu ortaya konmuştur (Govender ve Moodley, 2004). Araştırmamızın sonucu Govender ve Moodley'in çalışmasıyla paralellik göstermektedir.

Sosyo ekonomik düzeylere göre benlik saygısı durumu incelendiğinde, üst, orta ve alt sosyo ekonomik düzey lise öğrencilerinin benlik saygısı puan ortalamaları arasında fark bulunmamıştır. Buna göre ergenlik dönemindeki bu gençlerin benlik saygısı düzeylerinin sosyo ekonomik durumlarından etkilenmediği belirtilebilir (Akman ve Balat, 2004) Fakat bizim yapmış olduğumuz çalışmamızda orta ve yüksek sosyoekonomik düzeye sahip olan öğrencilerde benlik saygısı puanı yakın çıkarken düşük sosyoekonomik düzeyin sahip öğrencilerde benlik saygısı düşük çıkmıştır. Torucu (1990), düşük sosyo ekonomik düzeye sahip olan ergenlerin benlik saygılarında düşme olduğunu, anne baba eğitim düzeyinin yüksek olması ile bireylerde benlik saygısı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu belirtmiştir.

Benlik saygısı yüksek bireyler, daha çok zor aktiviteleri tercih etmekte, çabalarının başarıyla sonuçlanacağı konusunda kendilerinden çok emin gözükmekte, duygusal dalgalanmalara daha az duyarlı olmakta, depresyondan daha az etkilenmekte, etkin kişilerden gelecek geri bildirimleri kabullenmeye daha açık olmakta, daha az olumsuz etki kaydetmekte ve başkalarının kendilerinden üstün olduklarını farkettilerinde olumsuz etki yaşamamaktadırlar (Yelsma ve Yelsma, 1998).

Zeidner (2007), kız öğrencilerin durumluk kaygı düzeylerinin erkeklere oranla daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Zeidner (2007) kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre

durumluk kaygı düzeylerinin yüksek olmasını sınav kaygısı duygusallık bileşeninin sınava hazırlanma sürecindeki öğrencilerdeki etkisi şeklinde yorumlanmıştır.

Çalışmamızda boşanmış veya ayrı yaşayan ebeveynlere sahip olan öğrencilerin diğer öğrencilere göre daha yüksek benlik saygısına sahip olurken, evli veya boşanmış ebeveynlere sahip öğrencilerde durumluluk- sürekli kaygı düzeyi daha yüksek çıkmıştır. Diğer yandan cinsiyet açısından aile birlikteliği değerlendirildiğinde anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Çelikoğlu (1997)'nin 12–16 yaşlar arasındaki çocuklarla yaptığı çalışmada boşanmanın, çocukların benlik saygısı üzerinde olumsuz bir etki yarattığını bulmuştur. Anne babası boşanmış çocukların cinsiyet bakımından kaygı düzeyleri ve benlik saygıları arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Karakuş (2003) çalışmasında, boşanma sürecinde kız çocuklarının erkek çocuklara göre daha fazla etkilendiklerini bulmuştur. Parish ve Taylor (1979) yaptıkları araştırmada anne babası boşanmış çocukların cinsiyeti ile benlik saygı düzeyi arasında önemli bir ilişkinin olmadığını saptamışlardır.

Çalışmamızda “erkek öğrenciler kız öğrencilere nazaran daha fazla akademik ertelemede bulunmaktadır.” hipotezimiz desteklenmiştir. Alan yazın incelendiğinde daha önce yapılan birçok çalışmada erkek öğrencilerin daha fazla akademik erteleme davranışı içerisinde olduğu belirlenmiştir (Jackson, 2002; Bozgeyikli, 2004; Balkıs ve ark., 2006; Ekinci, 2011).

Tanrikulu (2013)'nin ergenlerle yapmış olduğu alan çalışmasında erkek öğrencilerin akademik erteleme davranışı puan ortalamalarının kız öğrencilerinkinden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Aynı şekilde Oran (2016) Anadolu lisesi öğrencileriyle yapmış olduğu araştırma sonucunda erkek öğrencilerin, kız öğrencilere nazaran daha fazla akademik erteleme davranışında buldukları sonucunu elde etmiştir.

Jackson (2002)'e göre bu duruma bir neden toplumsal cinsiyet kalıplarıdır. Çünkü erkekler akademik faaliyetleri toplumsal cinsiyet kalıpları ile tutarlı olarak çoğu zaman kız işi olarak görmektedirler (Yaycı, Düşmez; 2016). Davranışı şekillendiren en belirleyici etmen, kültürdür (Eskin, 2003; s.7). Öğrencilerin akademik yaşantısı üzerinde değişik etkilere sahiptir (Verkuyten, Thijs ve Canatan, 2001, s.379). Türk toplumu, özellikle Batı toplumlarıyla karşılaştırıldığında bireyci veya kişisel değerlerden ziyade aileye ve topluma bağlılığın daha önemli olduğu görülmektedir. Değerler bireyin yaşamındaki farklı etmenlere yüklediği önemdir (Aydın, 2001). Fitcher'e göre (1994) değerler, kültür ve topluma anlam ve önem veren ölçütler olarak da ifade edilmektedir. . Değerler, genel olarak bireyin diğer

bireylerle ilişkilerinde belirli durumları tercih etme eğilimi olarak tanımlanabilir (Hofstede, 1991).

Türkiye gibi toplumsal değerlerin, cinsiyet rollerin ön plana çıktığı kültürlerde kadınların geleneksel yapıya bağlılığı aşıkardır. Ve kadınların kendilerini ifade etmesi, bireysel ihtiyaçlarını dile getirmesi erkeklere kıyasla daha zor görünmektedir. Erkekler yaşlılarıyla daha rahat zaman geçirebilmekte, sosyal bir çevre oluşturabilmekte veya sosyal aktivitelere katılabilmektedir (Aygün ve İmamoğlu, 2002, s. 336), bu durumun aksine kadınlara daha kontrolcü ve müdahaleci davranılmaktadır (Yıldırım, 1997, s.218). Bu da ister istemez kadınların sosyal çevreye ve etkinliklere katılımını, seçeneklerinin sınırlı olduğunu gösterecektir. Kız lise öğrencilerin okula aidiyet duyguları daha fazla olduğu ve okula ait hissetmenin akademik başarıyı arttırdığı ( Sarı, 2013, s. 155-156) bilgisi ışında kız öğrenciler, erkek öğrencilere nazaran meslek sahibi olmak, toplumda yer edinmek için okul içi aktivitelere, çalışmalara daha fazla sarılacak, aileden uzaklaşarak daha bireyci ve özgür hareket etmek için eğitim hayatına bağlı kalacaktır. Türk kültüründe kadınlara verilen görevlerin yerine getirilmesi beklenirken, erkeklerde böyle bir durum sıklıkla yaşanmadığı, “erkektir yapar” anlayışıyla erkeklerin sorumluluklarını bertaraf etmesi, karşı geldiğinde de bu durumun tolere edildiği dikkat çekmektedir. Cinsiyetlere yönelik beklenti farklılıklarının olması, sorumluluk veya görevler karşısında kadınların boyun eğici olmasına, erkelerin ise daha başına buyruk,atılgan ve reddedici olmasına sebep olabilmektedir. Kadın ve erkek cinsiyet rollerindeki farklılaşmanın yanı sıra beklentilerin ve beklentilere verilen cevapların değişmesi kültürel yapının bir sonucu olsa da kadının akademik konulara daha fazla ehemmiyet vermesine, akademik alanda daha az erteleme yapmasına yol açabilmektedir (Çetin, 2016; s.86). Bu bilgiler ışığında erkek lise öğrencilerin kız öğrencilere kıyasla daha fazla erteleme yapmasını kültürel değerlerle açıklamak mümkün görülebilmektedir.

Çalışmamızın ikinci hipotezi olan “ meslek lisesi öğrencileri anadolu lisesi öğrencilerine göre daha fazla akademik ertelemeye bulunmaktadır. “ hipotezimiz ise desteklenmemiştir. Hipotezin aksine Akademik Erteleme puanı Anadolu lisesinde eğitim gören öğrencilerde meslek lisesinde eğitim gören öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur (Tablo 30).

Toy (2013) çalışmasında, meslek lisesi öğrencilerinin ders çalışmayı önemseme, istekli olma, ders çalışmayı alışkanlık haline getirme ve akademik erteleme arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Elde edilen bulgulara göre, meslek lisesi öğrencilerinin ders çalışmayı önemsedikleri ve akademik erteleme davranış eğilimlerinin orta düzeyde olduğu görülmüştür.

Ekinci (2011), Genel lise, Anadolu lisesi, Fen lisesi, İmam hatip lisesi, Ticaret meslek lisesi ve Anadolu öğretmen lisesinde yapmış olduğu çalışmasında okul türüne göre öğrencilerin akademik erteleme davranış puanı arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Fen lisesi öğrencileri, genel lise ve ticaret meslek lisesi öğrencilerine kıyasla daha düşük erteleme yaptığı görülmüştür.

Alan yazın incelemesinde lise öğrencilerinde okul türü ve akademik erteleme ilişkisinin incelendiği araştırmaların sınırlı olduğu dikkati çekmektedir. Akademik başarı konusunda öğrencilerin derslere olan bakış açısı, çalışmaya yönelik tutumu, öğrenme ve çalışma alışkanlıkları yanı sıra başarısızlık korkusunun bulunması, tembellik, verilen görevin sevilmemesi ve bireyin kendine verilen görev ve çalışmalar için kendini yeterli görmemesi gibi etmenler akademik başarı üzerinde etkili olmaktadır. Özellikle akademik ertelemeye eşlik eden kaygı, motivasyon, sınav ve derslere çalışma süreleri, sorumluluk anlayışı, mükemmeliyetçilik, düşünme ve karar verme stilleri vb. gibi psikolojik- kişilik özellikler bireyin öğrenim hayatında ayrı bir dönüm noktasını oluşturmaktadır (Toy,2014; s. 510)

Okul türü nedeniyle ailelerin ve okul yöneticilerin akademik başarı ve performans üzerinde beklentileri, başarısızlık korkusu, kaygı gibi nedenler, aynı zamanda Anadolu lisesinde öğrencilerin çoğunun erkek olması sonuçları etkileyebilir. Özellikle zorlanmalı ve yarışmacı eğitim sistemi ve üniversite sınavı düşünüldüğünde öğrencinin kendisi kadar ailesini ve içinde bulunduğu toplum bakımından önem taşıyabilmektedir. Akademik yönden başarılı, nitelikli insan gücü potansiyelinin bir toplumun kalkınmasında en temel güç olduğu kabul edilmektedir. Akademik başarıların çok sayıda faktörle ilişkili öne sürülmektedir. Akademik başarının zeka, yetenek (Eski, 1980) özlük, kişilik ve ailesel nitelikler, öğrencilerin mezun oldukları veya okumakta oldukları okulun özellikleri (Özgüven, 1974), çalışma alışkanlıkları (Can, 1992) gibi çok sayıda faktör tarafından etkilendiğini ortaya koymaktadır (Ergene ve Yıldırım, 2003; s:224-234).

Çelikkaleli ( 2015; s:148-162) çalışmasında ergenlerin okul türüne ve algılanan ebeveyn tutumlarına göre psikolojik belirtileri incelemiştir. Çalışmada elde edilen bulgulara göre; Anadolu lisesine devam eden öğrencilerin meslek lisesine devam eden öğrencilere göre depresyon, kaygı puanları anlamlı bir biçimde farklı olduğu görülmüştür. Farklı okul türlerine devam eden farklı başarı düzeyine sahip öğrenciler bulunmaktadır. Bu çalışmada akademik başarı düzeyi en yüksek ergen grubu Anadolu lisesine devam eden gruptur. Ülkemizde üniversite sınavında en başarılı öğrencilerin hemen hemen Anadolu liselerinden çıktığı göz

önüne alındığında gerek ergenlerin kendileriyle ilgili beklentilerinin, gerek ailelerin çocuklarından beklentilerinin gerekse de okul öğretmenlerinin ve yöneticilerinin beklentilerinin yüksek olmasına neden olabilmektedir (Çelikkaleli, 2015)

Benlik saygısı, bireyin günlük yaşantısının merkezi bir ögesi olması nedeniyle önemli bir psikolojik yapı olarak görülmektedir. Kernis (2003) e göre benlik saygısı, insanın çevresiyle etkileşimlerini yansıtan ve etkileyen, kendisi hakkındaki düşünme yolunu anlatan bir unsurdur. Birey başarmak istediklerine ya da gerçekleştirmek istediği hedeflere ne kadar ulaşabilirse bireyin benlik saygısı da o ölçüde yüksek olmaktadır (Eşer, 2005). Yüksek benlik saygısı lise öğrencilerinin okul başarısını, akademik görevlerini zamanında yerine getirmesini pozitif yönde etkilemektedir. Erteleme eğilimi, zayıf benlik saygısını koruma yollarından birisidir (Burke ve Yuen, 1983). Kişi böylelikle, olması gerekenden farklı bir benliğe sahip olarak kendisi için ideal bir benlik yaratmış olur ve gerçek benliğinden uzaklaşır. Örneğin, öğrenci benlik değerini koruma ihtiyacından dolayı başarısızlık korkusu ya da performans kaçınma sonucunda akademik erteleme eğilimi gerçekleştirebilir. Kısacası öğrenciler başkaları tarafından başarısız algılanmak istemeyebilir.

Düşük benlik saygısı ya da düşük kendine güveni olan kişi daha az çaba harcayabilir, daha çabucak görevleri bırakabilir, kendi problemlerini gizlemek için bir benlik kurabilir (Ferrari, 1994). Eğer birey kendi yetenekleri hakkında kuşku duyuyorsa, kendisi hakkında olumsuz değerlendirmeleri varsa, sosyal çevrenin başarı üzerinde baskısı varsa bu durum bireyin benlik saygısında etkili olacaktır. Birey benlik saygısını yüksek performans ile eşleştiriyorsa bu bireyin, gerçek kapasitesini görmesini engelleyecek ve sürekli bireyin aklında “daha iyi yapabilirim” düşüncesini devam ettirecek dolayısıyla benlik saygısını düşürmeyi sağlayacaktır. Dolayısıyla, düşük benlik saygısına sahip olan öğrenciler; yüksek benlik saygısına sahip olan öğrencilerden daha çok akademik ertelemelerde bulunacaklardır (Burke ve Yuen, 1983; Owens ve Newbegin, 1997). Bu bilgiler ışığında çalışmanın sonucunda “benlik saygısı düşük olanlar daha fazla akademik ertelemelerde bulunmaktadır.” yönündeki hipotezimiz desteklenmiştir.

Bir öğrencinin ders çalışmaya istekli olması, öğrencinin motivasyon düzeyi ile ilişkilidir. Öz düzenleme kuramına göre kişinin motivasyonu bilişsel süreçlerin kullanımında ve akademik performansında etkili ve önemli bir faktördür (Pintrich & De Groot, 1990). Bu sebeple, ders çalışmaya istekli olmayan motivasyon düzeyi düşük bir öğrencinin ders çalışmayı, ödev ve etkinlikleri yapmayı erteleme muhtemel olacaktır. Ders çalışmayı alışkanlık haline getirme boyutuna ilişkin olarak, ders çalışma alışkanlıklarının tek başına



açıklayamasa da erteleme eğilimini etkilediği kabul edilmektedir (Beswick, Rothblum & Mann, 1988; Solomon & Rothblum, 1984). Ders çalışmayı alışkanlık haline getirme boyutuna ilişkin olarak bu davranışa sahip bir öğrencinin erteleme davranışını göstermeyeceği düşünülebilir. Ders çalışmaya değer verme ile erteleme eğilimi arasındaki ilişki açısından ise, Dietz, Hofer ve Fries (2007) bireyin sahip olduğu değerlerin öğrenme etkinliklerini tercihlerinde ve etkinlikleri yapmaya yönelik motivasyonlarında etkili olduğunu ve dolayısıyla erteleme eğiliminde de etkili olacağını ileri sürmektedir. Bu durum değer vermenin ertelemeyi dolaylı olarak etkilediğini göstermektedir. Alan yazın incelemesinde Tanrikulu (2013) çalışmasında ergenlerin bir günde ders çalışmaya ayırdığı zaman diliminin akademik erteleme davranışı üzerinde etkili olduğu sonucunu tespit etmiştir. Tanrikulu'nun çalışmasına göre; bir günde ders çalışmaya ayrılan süre azaldıkça akademik erteleme eğilimi artmaktadır. Çalışmamızın “ders çalışma süresine göre akademik erteleme puanında farklılık beklenmektedir. Haftada hiç ders çalışmayanlar ile 1 saatten az çalışanlar, 1 saatten fazla çalışanlara göre daha fazla akademik ertelemelerde bulunmaktadır. “ yönündeki hipotezdoğrulanmıştır.

Öğrencilerin, ders çalışmaya yönelik olumlu tutumları olduğunda, ders çalışmayı geç saatlere bırakmak yerine erkenden işlerini yapma eğiliminde olabilir. Buna istinaden erkenden çalışmalarını bitiren öğrenciler ertelemeye karşı bir savunma oluşturabilir. Nitekim, Ferrari, Harriot, Evans, Lecik-Michna ve Wenger (1997) de yaptıkları çalışmada erteleme davranışı gösteren bireylerin günlük işlerini gündüz ve sabah erken vakitler yerine geç saatlerde yapmayı tercih ettikleri sonucuna ulaşmışlardır. Hess, Sherman ve Goodman (2000) da öğrenciler arasında günlük işlerini akşamları yapmayı tercih edenlerin daha çok erteleme eğilimi gösterdiklerini bulmuşlardır.

Çalışmamızda sınavlara çalışma zamanına göre akademik erteleme puanında farklılık beklenmektedir. Sınava hiç çalışmayanlarla son günde çalışanlar daha fazla akademik ertelemelerde bulunmaktadır. “ yönündeki hipotezimiz doğrulanmıştır.

Öğrencinin akademik başarı ya da başarısızlığı, öğrencinin kendisi, ailesi ve içinde yaşadığı toplum bakımından oldukça önem taşımaktadır, Akademik yönden başarılı, nitelikli insan gücü potansiyelinin bir toplumun kalkınmasında en temel güç olduğu kabul edilmektedir. Lise öğrencilerinin akademik başarı sağlama noktasında ailelerinden destek görmesi, öğretmenin derse olan ilgisi ve bilgi birikimi, sınav performansı, öğrencilerin başarı sürecini olumlu ya da olumsuz anlamda etkileyecektir. Örneğin; ebeveynlerin çocuklarına karşı tutumları, öğrencilerin ve ailelerin sınavlardan ve derslerden beklentileri, çalışmaya

veya öğrenmeye yönelik olumsuz tutum, başarısızlık korkusu, olumsuz durumlardan dış faktörleri suçlama, plansız çalışma alışkanlığı vs.(Toy, 2014)

Beck, Koons ve Milgrim (2000), akademik ertelemenin yordayıcıları olarak başarısızlığa karşı dış faktörleri suçlamayı ve benlik saygısını ele alırken sınav performansına etkilerini de incelemişlerdir. Araştırmacılar, çalışmalarında başarısızlık için dış faktörleri suçlama ve erteleme eğilimi sergileyen öğrencilerin daha az çalıştıklarını, sınava hazırlığı daha fazla geciktirdiklerini ve sınav puanlarının daha düşük olduğunu tespit etmişlerdir (Beck, Koons ve Milgrim, 2000; Özer, 2009; s: 12-19). Çalışma ve öğrenmeye karşı birey tarafından geliştirilen tutumların çoğu öğrenme ve yaşantı ürünüdür. Dolayısıyla çalışmaya ve öğrenmeye isteksizlik, sıkılma, plansız çalışma alışkanlıkları, zamanı ve öncelikleri belirlemede yaşanan güçlükler, sınav motivasyonu gibi pek çok faktör öğrencilerin çalışma ve öğrenmeye karşı olumsuz tutum geliştirmesine neden olmuş olabilir. Aynı zamanda bir işe konsantre olmada güçlük çekme ya da düşük sorumluluk duygusuna sahip olma erteleme eğiliminin önemli nedenlerinden biri olarak görülmektedir. Erteleme eğilimi düzeyi yüksek olan öğrencilerin işlerini son ana bırakması, onları kısıtlı zaman içinde çalışmaya zorlamakla birlikte; zaman baskısı altında ve geç saatlerde çalışma alışkanlığı bireyde uykusuzluğa, halsizliğe; yeterince uyuyamama ise konsantrasyon güçlüklerine ve motivasyon düşüklüğüne sebep olabilir. Bu durum ister istemez bireyin başarı noktasında sıkıntı çekmesini sağlayabilir. (Toy, 2014)

Alan yazında Tanrıkulu (2013) ve Balkıs (2006)'ın çalışmalarında daha farklı bir sonuç elde edilmiştir. Derslerine gece geç saatlerde çalışma yapan ergenlerin, daha erken saatlerde çalışanlara göre daha az akademik erteleme davranışında bulunmaktadır. Bunun yanı sıra derslerine sabah çalışan ergenler, akşam saatlerinde çalışanlara göre daha fazla akademik erteleme davranışı göstermektedir (Balkıs ,2006; Tanrıkulu ,2013).

Alan yazında akademik ertelemeye kaygı ilişkisini inceleyen araştırmalar gözden geçirildiğinde hem durumluk hem de sürekli kaygıyla ertelemenin ilişkisini inceleyen araştırmaların olduğu göze çarpmaktadır. Lay vd.(1989, s.202-203) lise öğrencilerinde erteleme davranışı, sürekli ve durumluk kaygı, stres durumunun algılanması ve baş etme yollarını kapsayan bir çalışma gerçekleştirmiştir. Katılımcılara sınavdan haftalar öncesi, sınav haftası ve sonrası olmak üzere üç aşamada ölçek uygulamışlardır. Araştırma sonrasında ertelemeye sürekli kaygı ve durumsal kaygı arasında anlamlı düzeyde bir ilişkinin olmadığı tespit edilmiştir.

Owens ve Newbegin (1997) ve Haycoc, Mccarthy ve Skay (1998) tarafından yapılan araştırmalarda, kaygı ve erteleme davranışı arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Aydoğan (2008) ise yürüttüğü çalışmasında, durumluk kaygı ve akademik erteleme davranışı arasında ilişkinin olmadığını ve durumluluk kaygının akademik erteleme davranışı için anlamlı bir yordayıcı olmadığını bulmuştur. Ancak akademik erteleme davranışı orta ve yüksek gösteren öğrencilerin daha fazla durumluluk kaygı süreci yaşadığı sonucunu elde etmiştir.

Solomon ve Rothblum (1984, s.507-508) niversite öğrencilerindeki akademik erteleme ve sürekli kaygı arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmasının bulgularına göre; erteleme ve sürekli kaygı arasında pozitif düzeyde anlamlı bir ilişkiye sahip olduğunu tespit etmiştir. Bunun yanı sıra sürekli kaygının başarısızlık korkusuyla anlamlı düzeyde ilişkili olduğu, diğer taraftan görevin caydırıcılığıyla anlamlı düzeyde ilişki olmadığı görülmüştür.

Çalışmamızda “durumluluk ve sürekli kaygı arttıkça akademik ertelemede artmaktadır.” yönündeki hipotezimiz doğrulanmış olmaktadır. Bu bulgu alan yazındaki diğer çalışmaların sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Kaygı ile erteleme arasında pozitif yönde bir ilişki vardır (Kınık, 2015). Kaygı yaratan konular ertelenir ve kısa bir süre de olsa kaygı ortadan kalkar. Bireylerin, başkaları tarafından performanslarının değerlendirilmesi ve eleştirilmesi endişesi ertelemeye neden olur (Roberts, 2000). Erteleme, kaygıyı ortadan kaldırmak için bir yere kadar işe yarayabilir. Üniversite ğrencileriyle yapılan araştırmalarda akademik erteleme davranışı ile kaygı arasında anlamlı ve olumlu bir ilişkinin olduğu görülmüştür (Aitken, 1982; Solomon ve Rothblum, 1984; Senecal, Koestner ve Vallerand, 1995). Öğrencilerin akademik kaygısı üzerine yapılan çalışmalarda ise, özellikle öğrencilere verilen ödevlerin son teslim tarihi yaklaştıkka kaygının arttığı görülmüştür (McGown ve Johnson 1989; Sayers, 2003). Ayrıca, ödevlerin son teslim tarihi yaklaştıkka öğrencilerin çalışmalarını artırdıkları ve kaygılarının da azaldığı görülmüştür (Asur, 2002). Üniversite ğrencileri üzerinde yapmış oldukları araştırmada, Ferrari ve Scher (2000), ğrencilerin hem akademik hem de genel erteleme davranışı gösterdiklerini tespit etmişlerdir. Öğrencilerin özellikle fazla çaba gerektiren ve kaygı yaratan işleri daha fazla erteledikleri, kendi yeteneklerini zorlamayan işlerde ise erteleme davranışını daha az gösterdikleri düşünülebilir.

Farklı sınıflarda okuyan öğrenciler arasındaki akademik erteleme davranışına bakıldığında; 9. sınıf ve 11. sınıfta okuyan öğrencilerin akademik erteleme davranış puanı birbirine yakın çıkarken, 10.sınıf sınıfta okuyan öğrenciler diğer öğrencilere oranla daha düşük akademik erteleme davranışı gösterdikleri tespit edilmiştir. Aynı zamanda durumluluk-

sürekli kaygı 9.sınıflarda diğer sınıflara nazaran daha yüksek tespit edilmiştir. Eğitim sistemimizde 9. Sınıf öğrencilerinin lise dönemine yeni başlaması, ergenlik sürecinin devam ettiği varsayılarak, henüz hem okula, derslere, hem de yeni bir sosyal çevreye adapte olamamaları, 11.sınıflarda ise Yüksek öğrenim sınavının yaklaşmış olması, ailelerin üniversiteye dair beklentilerinin olması, gelecek ve meslek kaygısı öğrencileri erteleme davranışı göstermelerine sebep olmuş olabilir.

Çakıcı (2003) ve Uzun Özer (2009)'in yaptığı çalışmalar eğitim kademesi bakımından ileride olanların daha fazla akademik erteleme davranışı sergilediğini belirlemiştir. Bu durum, yaş değişkeni ile de açıklanmakta, yaş bakımından büyük olanların daha fazla erteleme davranışı içerisinde olduğu belirtilmektedir (Düşmez ve Yayıcı, 2016; s:95). Bazı araştırmacılara göre insanlar yaşla birlikte daha çok şey öğrenirler ve daha az ertelerler (Steel, 2007; Van Eerde, 2003). Bir diğer görüş ise yaşla birlikte akademik ertelemenin artıyor olmasıdır (Onwuegbuzie, 2000). Çalışmamızda elde edilen 18 yaş ve üstü katılımcılarda akademik erteleme davranış puanının daha yüksek çıktığı bulgusunu desteklemektedir.

### **4.3. Sonuç ve Öneriler**

Akademik erteleme davranışı ilk zamanlar bireye keyif verici olmasına karşın, birey sonuçlarıyla karşılaştıkça bireyin hayatını negatif yönde etkileyebilmektedir. Akademik erteleme her ne kadar önemle üzerinde durulduğu gibi gözükse dahi bu konu sadece bireyi değil aynı zamanda velileri ve eğitimcileri de etkilemektedir. Bundan dolayı akademik ertelemenin ne olduğu ve lise öğrencilerine bu konuda nasıl yardımcı olacakları konusunda bilgilendirme amaçlı eğitimlerin verilmesi önerilmektedir.

Literatürde, akademik erteleme davranışı ve durumluluk- sürekli kaygı düzeyi ile ilgili araştırmaların azlığı, bu konularda yeni çalışmaların yapılmasının öğrencilere verilecek hizmetlerin artırılmasında ve geliştirilmesinde yararlı olacaktır. Yapılacak araştırmalarda yaş değişkeni baz alınarak, durumluluk- sürekli kaygı düzeylerinin ve akademik erteleme davranışına etkisi ve ilişkisi konusunda ayrıntılı bilgi almamızı sağlayacaktır.

Yüksek benlik saygısı lise öğrencilerinin okul başarısını, akademik görevlerini zamanında yerine getirmesini pozitif yönde etkilemektedir. Lise öğrencilerinin yüksek benlik saygısına sahip olması onların yaşamlarını daha mutlu, daha inançlı, sağlam ayaklar üzerinde sürdürmesini sağlayacaktır. Bu sebeple, lise öğrencilerinin gelecek yaşamını etkileyecek olan

benlik saygısının düzeyinin belirlenmesi ve geliştirilmesi önem arz etmektedir. Bu yönde öğrencileri destekleyici çalışmalar yapılması önerilmektedir.

Cinsiyete göre akademik erteleme davranışının, benlik saygısının ve kaygı düzeyinin farklılık gösterdiği dikkate alındığında bu farklılığın nedenleri üzerinde çalışılabilir. Bu nedenle kadın ve erkeklerde akademik ertelemenin yapısını incelemek amacıyla araştırmalarda cinsiyete özgü durumlar (cinsiyet rol beklentileri, toplumsal süreç içerisindeki durumları/sosyalizasyon, cinsiyet rolleri) incelenebilir.. Önleyici rehberlik çalışmaları çerçevesinde lise öğrencilerinin yaş gereği psikolojileri göz önünde bulundurularak durumluluk- sürekli kaygı ve akademik ertelemeyle başa çıkma konusunda farklı terapötik yaklaşımlar kullanıldığı deneysel çalışmalar yapılabilir.

Eğitim okul dışında da devam edebilmektedir. Bundan ötürü radyo ve televizyon programlarında Milli Eğitim Bakanlığı, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı gibi devlet destekli eğitici, öğretici film, program veya seminerlerin yaygınlaşması sağlanabilir. Akademik erteleme, durumluluk- sürekli kaygı düzeyleri ve benlik saygısı gibi konular öğrencilik hayatında dönüm noktası sayılacak konular olduğundan dolayı bu yönde psikolojik çalışmaların artırılması ve ailelere ve eğitimcilere yönelik psikoeğitim, bilgilendirme vb çalışmaların yürütülmesi problemlerin çözümüne katkı sağlayacaktır.

Çalışmaya katılan öğrencilerin Küçükçekmece’de bir meslek lisesi, imam hatip lisesi ve anadolu lisesi öğrencilerini kapsıyor olması, ortaya çıkan akademik erteleme sıklığının ve akademik ertelemenin olası nedenlerinin bu öğrencilerle sınırlı olduğunu ortaya koymaktadır. Aynı zamanda okul türüne göre örneklem cinsiyet açısından sayılarının eşit olmayışı, Anadolu lisesinde erkek öğrencilerin çoğunlukta olması akademik erteleme sonucunu etkilemiş olabileceği, meslek lisesinde ise kız öğrencilerin çoğunlukta olmasının benlik saygısının sonucunu etkilemiş olabileceği, uygulanan envanter çalışmalarının bahar dönemi sınav zamanına denk gelmesi kaygı sonucunu etkilemiş olabileceği çalışmanın sınırlıkları arasındadır. İleride yapılacak çalışmalarda lise öğrencilerinde akademik erteleme davranışı daha geniş bir örneklem yoluyla incelenmesi daha güçlü tespitler sunacağı düşünülmektedir. Bu çalışma lise öğrencilerinde akademik erteleme etkisi olan değişkenlere ilişkin başlangıç niteliğindedir. Literatürde akademik erteleme ile yapılacak çalışmalarda başarısızlık korkusu, motivasyon, mükemmeliyetçilik, ders çalışma alışkanlıkları ve öğrenme stilleri gibi farklı değişkenler yoluyla incelenmesi, akademik ertelemenin gerçek nedenlerinin açıklığa kavuşması açısından hem eğitim dünyasına hem öğrencilere hem de ailelere yararlı olacaktır.

## KAYNAKÇA

Akın, A. (2007). Akademik Kontrol Odağı Ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34, 9-17

Burka, J.B. ve Yuen, L.M.(1992). Procrastination habit. Buenos Aires, Argentina: Vergara.

Corey, G. (2005). Psikolojik Danışma, Psikoterapi Kuram Ve Uygulamaları. Mentis Yayıncılık: Ankara.

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

Ferrari, J. R. (1991a). Self Handicapping By Procrastinators: Protecting Self-Esteem, Social-Esteem, or Both ?. Journal of Research in Personality, 25, 245-261.

Knaus, W. J. (2000). Procrastination, blame, and change. Journal of Social Behavior and Personality. 15, 153-166.

Steel, P. Brothen, T., & Wambach, C. (2001). Procrastination and personality performance and mood. Personality and Individual Differences, 30, 95– 106.

Ackerman, D. S. and Gross, B. L. (2005). My Instructor Made Me Do It: Task Characteristics of Procrastination. Journal of Marketing Education. 27 (1), 5-13.

Adams, J. (1995). Ergenliği Anlamak. Ergen Psikolojisinde Güncel Gelişmeler. Birinci Basım. Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.

Akbay, S. E. (2009). Cinsiyete göre üniversite öğrencilerinde akademik erteleme davranışı: akademik güdülenme, akademik öz-yeterlik ve akademik yüklenme stillerinin rolü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi, Mersin.

Akbay, S.E. (2009).Cinsiyete Göre Üniversite Öğrencilerinde Akademik Erteleme Davranışı: Akademik Güdülenme, Akademik Özyeterlilik ve Akademik Yükleme Stillerinin Rolü. Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin..

Akdemir, N.T. (2013). İlköğretim öğrencilerinin facebook tutumları ile akademik erteleme davranışları ve akademik başarıları arasındaki ilişkilerinin incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.

Akdoğan, A.(2013).Farklı Depresyon Kaygı Stres Düzeylerine Sahip Üniversite Öğrencilerinin Akademik Erteleme Davranışlarının İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Akkaya, E. (2007). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinde Akademik Erteleme Davranışı: Cinsiyet, Yaş, Akademik Başarı, Mükemmeliyetçilik ve Depresyonun Rolü. Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Bölümü, Ankara.

Alexander, S. E. and Onwuegbuzie, J. A. (2007). Academic Procrastination And The Role of Hope as a Coping Strategy. *Personality and Individual Differences*. 42, 1301-1310.

Arslan, A. (2013). Lise Öğrencilerinin Akademik Erteleme Davranışlarının Karar Verme Stilleri İle İlişkisi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Aydoğan, D. (2008). Akademik erteleme davranışlarının benlik saygısı, durumluluk kaygı ve öz-yeterlik ile açıklanabilirliği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Bacanlı, H. (2004). Sosyal İlişkilerde Benlik (Kendini Ayarlama Psikolojisi). İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Balkıs, M. (2006). Öğretmen adaylarının davranışlarındaki erteleme eğiliminin, düşünme ve karar verme tarzları ile ilişkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Balkıs, M. (2006). Üniversite öğrencilerinin Davranışlarındaki Erteleme Eğiliminin, Karar Verme Tarzları ile İlişkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Balkıs, M. (2006). Öğretmen Adaylarının Davranışlarındaki Erteleme Eğiliminin, Düşünme ve Karar Verme Tarzları İle İlişkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Balkıs, M. (2007). Üniversite öğrencilerinin Davranışlarındaki Erteleme Eğiliminin, Karar Verme Stilleri ile İlişkisi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 1, 21, 67.

Balkıs, M. (2013). Academic procrastination, academic life satisfaction and academic achievement: The mediation role of rational beliefs about studying. *Journal of Cognitive and Behavioral Psychotherapies*, 13(1), 57-74.

Balkıs, M., & Duru, E. (2015). -regulation failure, academic life satisfaction, and affective well-being: underregulation or misregulation form. *European Journal of Psychology of Education*, 31(3), 439-459

Balkıs, M., Duru, E., & Buluş, M. (2013). Analysis of the relation between academic procrastination, academic rational/irrational beliefs, time preferences to study for exams, and academic achievement: a structural model. *European Journal of Psychology of Education*, 28(3), 825-839.

Balkıs, M., Erdinç, D., Buluş, M. ve Duru, S. (2006). “Üniversite Öğrencilerinde Akademik Erteleme Eğiliminin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi.” *Ege Eğitim Dergisi*, 7. 57-73.

Baltaş, A., Baltaş, Z. (1999). Stres ve Başa Çıkma Yolları. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Baumeister, R. F., Heatherton, T. F., & Tice, D. M. (1994). *Losing control: How and why people fail at self-regulation*. Academic press.

Baumeister, R.F. (1984). Choking under pressure Self-consciousness and Paradoxical Effects of Mcentives on skillful Performance. *Journal of Personality and Social Psychology*. 46, 610-620.

Beck, B. L. , Koons, S. R. and Milgrim, D. L. (2000). Correlates And Consequences of Behavioral Procrastination: The Effects of Academic Precrastination, Self-Consciousness, Self-

Esteem and Self-Handicapping. *Journal of Social Behavior & Personality*, Special Issue 15 (5), 3-13.

Beck, B. L., Koons, S. R., & Milgram, D. L. (2000). Correlates and consequences of behavioral procrastination: The effects of academic procrastination, self-consciousness, self-esteem and self-handicapping. *Journal of Social Behavior & Personality*, 15 (5), 3-13.

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

Berber Çelik, Ç.& Odacı, H. (2015). Akademik erteleme davranışının bazı kişisel ve psikolojik değişkenlere göre açıklanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30 (3), 31-47.

Beswick, G., Rothblum, E. D. ve Mann, L. (1988). Psychological antecedents of student procrastination. *Australian Psychologist*, 23, 207-217

Beswick, G., Rothblum, E. D., and Mann, L. (1988). Psychological Antecedents of Student Procrastination. *Australian Psychologist*, 23, 207-217. ( April 1988).

Bilss, E., (1983). *Doing it now: A 12-step program for curing procrastination and achieving your goals*. New York: Scribner.

Binder, K. (2000). *The Effect of an Academic Procrastination Treatment on Student Procrastination and Subjective Well-Being*. Unpublished MA, Carleton University, Canada.

Binder, K. (2000). *The Effects of an Academic Procrastination Treatment on Student Procrastination and Subjective Well-being*. Unpublished MA, Carleton University, Canada.

Bulut, R. (2014). *Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Akademik Erteleme Davranışlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Afyon.

Burger, J., M. (2006). *Kişilik*. Çev. Ğnan Deniz Erguvan Sarıoğlu. Ğstanbul, Kaknüs Yayıncılık.

Burka, J. B. and Yuen, L. M. (1983). *Procrastination: Why You Do It, What Do About It*. Reading, MA: Addison-Wesley

Burka, J. B., & Yuen, L. M. (1983). *Procrastination: Why you do it, what to do about it*. Reading, MA: Addison-Wesley.

Burka, J. B., & Yuen, L. M. (2008). *Procrastination: Why you do it, what to do about it now*. Da Capo Press.

Chissom, B. ve Iran-Nejad, A. (1992). Development of an instrument to assess learning strategies. *Psychological Reports*, 71, 1001-1002.

Clark, J. L., & Hill, O. W. (1994). "Academic procrastination among AfricanAmerican college students". *Psychological Reports*, 75, 931-936

Coopersmith, S., (1967). *The Antecedents of Self-Esteem*, Freeman, San Francisco.



Çakıcı, Ç.D. (2003). Lise ve Üniversite Öğrencilerinde Genel Erteleme ve Akademik Erteleme Davranışının İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

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

Çam, Z. (2013). Ergenlerde genel ve akademik erteleme davranışının yordayıcısı olarak beş büyük kişilik özelliği. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 2(2), 89-96.

Çelikkaleli, Ö. ve Akbay, E. S. (2013). “Üniversite Öğrencilerinin Akademik Erteleme Davranışı, Genel Yetkinlik İnancı ve Sorumluluklarının İncelenmesi.” Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 14. 2: 237- 254.

Çuhadaroğlu, F., (1986). Adolesan benlik saygısı. Yayınlanmamış uzmanlık tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara

Deniz, M. E., Traş, Z., & Aydoğan, D. (2009). Akademik erteleme ve denetim odağının duygusal zekâ açısından incelenmesi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 9, 623-632.

Deniz, M. E., Traş, Z., Aydoğan, D. (2007). Akademik Erteleme ve Denetim Odağının Duygusal Zeka Yeteneklerine Göre İncelenmesi. IX. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi,17-19 Ekim. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.

Díaz-Morales, J. F., Cohen, J. R., & Ferrari, J. R. (2008). An integrated view of personality styles related to avoidant procrastination. Personality and Individual Differences,45(6), 554-558

Dryden, W. (2000). Ertelemek Yaşamı Kaçırmaktır. İstanbul: Rota Yayın.

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

Eerde, V.(2003). Procrastination at work and time management training. Journal of Psychology, 137 (5).

Eerde-Van, W. (2003). Procrastination at Work and Time Management Training. The Journal of Psychology, 137 (5), 421-434.

Ekinci, E. (2011). Ortaöğretim öğrencilerinin akademik özyeterlik düzeyleri ve akademik erteleme davranışlarının öğrenilmiş çaresizlik düzeylerini yordama gücü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Tokat.

Ekşi, H. ve Dilmaç, B. (2010). “Üniversite Öğrencilerinin Genel Erteleme, Karar Vermeyi Erteleme ve Akademik Erteleme Düzeylerinin Sürekli Kaygı Açısından 80 İncelenmesi”, Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23.2: 433- 450.

Ellis, A. and Knaus, W. J. (1977). Overcoming Procrastination. New York: Signet Books.

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

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

- Fatimah, O., Lukman, Z.M., Khairudin, R., Shahrazad W. S. & Halim, W, F. (2011). Procrastination's Relation with Fear of Failure, Competence Expectancy and Intrinsic Motivation. *Pertanika J. Soc. Sci. & Hum.* 19 (S): 123 - 127
- Ferrari, J. R. (1991). A Preference for a Favorable Public Impression By Procrastinators: Selecting Among Cognitive and Social Tasks. *Personality and Individual Differences*, 12, 1233-1237.
- Ferrari, J. R. and Beck, B. L. (1998). Affective Responses Before and After Fraudulent Excuses by Academic Procrastinators. *Education* 118 (4), 529- 537.
- Gençtan, E. (1993). *Psikoanaliz ve Sonrası*. 7.Baskı . Ankara, 135-136.
- Gençtan, E. (1993). *Psikoanaliz ve Sonrası*. 7.Baskı. Ankara.
- Gülebağlan, C. (2003). Öğretmenlerin İşleri Son Ana Erteleme Eğilimlerinin, Mesleki Yeterlilik Algıları, Mesleki Deneyimleri Ve Branşları Bakımından Karşılaştırılmasına Yönelik Bir Araştırma. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Güner, D. (2008). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Sınıf ve Branş Öğretmenlerinin Erteleme Eğilimleri ve Kaygı Düzeyleri. Yedi Tepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Haycock, L. A. (1993). The Cognitive Mediation of Procrastination. An Investigation of The Relationship Between Procrastination and Self-Efficacy Beliefs. Unpublished doctoral dissertation, University of Minnesota at Twin Cities.
- Haycock, L. A., McCarthy, P. and Skay, C. L. (1998). Procrastination in College Students: The Role of Self-Efficacy and Anxiety. *Journal of Counseling and Development*, 76, 317-324.
- Haycock, L. A., McCarthy, P. ve Skay, C. L. (1998). Procrastination in college students: The role of self efficacy and anxiety. *Journal of Counseling ve Development*, 76 (3), 317-324
- Kagan, M. (2010). Akılcı Duygusal Davranışsal Yaklaşım Dayalı Akademik Erteleme Davranışını Önleme Programının Etkililiğinin Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kagan, M., Çakır, O., İlhan, T. & Kandemir, M. (2010). The explanation of the academic procrastination behaviour of university students with perfectionism, obsessive – compulsive and five factor personality traits. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 2, 2121–2125.
- Kandemir, M. (2010). Akademik Erteleme Davranışını Açıklayıcı Bir Model. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karahan, F. ve Sardoğan, M. (2004). *Psikolojik Danışma ve Psikoterapide Kuramlar*. Samsun : Deniz Kültür Yayınları.
- Klassen, R. M., & Kuzucu, E. (2009). Academic procrastination and motivation of adolescents in Turkey. *Educational Psychology*, 29(1), 69-81.
- Klassen, R. M., Ang, R. P., Chong, W. H., Krawchuk, L. L., Huan, V. S., Wong, I. Y., & Yeo, L. S. (2009). A cross-cultural study of adolescent procrastination. *Journal of Research on Adolescence*, 19(4), 799-811.

Klassen, R. M., Krawchuk, L. L., & Rajani, S. (2008). Academic procrastination of undergraduates: Low self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination. *Contemporary Educational Psychology*, 33(4), 915-931.

Klassen, R. M., Krawchuk, L. L., & Rajani, S. (2007). Academic procrastination of undergraduates' low self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 915-931.

Knaus, W. J. (1998). *Do it now! Break procrastination habit* (second edition). New York: John Wiley ve Sons .

Lay, C. H. (1986). At Last, My Research Article on Procrastination. *Journal of Research in Personality*, 20, 474-495 (December 1986).

Lay, C. H. (1995). Trait Procrastination, Agitation, Dejection, and SelfDiscrepancy. In J.R. Ferrari, J.L. Johnson, & W. G. McCown (Eds). *Procrastination and task avoidance: Theory, research, and treatment* . New York: Plenum Publications.

Lay, C. H. and Burns, P. (1991). Intentions and behavior in studying for an exam: The role of trait procrastination and its interaction with optimism. *Journal of Social Behavior and Personality*, 6, 605-617.

McCown, W., Petzel, T., & Rupert, P. (1987). An experimental study of some hypothesized behaviors and personality variables of college student procrastinators. *Personality and Individual Differences*, 8, 781-786.

Mısırlı-Taşdemir, Ö. (2003). *Üstün Yetenekli Çocuklarda Mükemmeliyetçilik, Sınav Kaygısı, Benlik Saygısı, Kontrol Odağı, Öz-Yeterlik ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trabzon : Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Milgram, N, Mey-Tal, G. & Levison, Y. (1998). Procrastination, generalized or specific, in college students and their parents. *Personality and Individual Differences*, 25, 297-3 16.

Milgram, N. A. (1991). Procrastination. *Encyclopedia of Human Biology*. 6, (New York, Academic Press), 149-155.

Milgram, N. A. (1991). Procrastination. *Encyclopedia of human biology* . Vol. 6, ( New York, Academic Pres ).

Milgram, N. A. and Naaman, N. (1996). Typology in procrastination. *Personal Individual Differences*. 20 (6), 679-683.

Milgram, N.N., & Marshevsky, S. (1995). Correlates of academicprocrastination: Discomfort, task aversiveness and task capability. *Journal of Psychology*, 129, 145-155.

Moon, S., & Illingworth, A., (2005). Exploring the dynamic nature of procrastination: A latent growth curve analysis of academic procrastination. *Personality and Individual Differences*. 38, 297–309.

Nartgün Ş. Çakır M. (2014) . “Lise Öğrencilerinin Akademik Başarılarının Akademik Güdülenme ve Akademik Erteleme Eğilimleri Açısından İncelenmesi”. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi* 3(3),379-391

- Neenan, M. (2008). Tackling procrastination: An REBT perspective for coaches. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 26(1), 53-62.
- Onwuegbuzie, A. J. (2004). Academic Procrastination and Statistics Anxiety. *Assessment & Evaluation in Higher Education* Vol. 29, No. 1, 3-19 (February 2004)
- Owens, A. M., & Newbegin, I. (1997). Procrastination in high school achievement: A causal structural model. *Journal of Social Behavior & Personality*. 12 (4), 869-887.
- Owens, A. M., & Newbegin, I. (2000). Academic procrastination of adolescents in english and mathematics: gender and personality variations. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15(5), 111-124.
- Öner, N., & Le Compte, A. (1998). Durumluk-sürekli kaygı envanteri: El kitabı. (2. Basım). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- Öner, N. and Le Compte, A. (1998). Durumluk-Süreklilik Kaygı Envanteri El Kitabı.2.Basım.İstanbul : Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Özer, A. (2012). Procrastination: Rethinking Trait Models. *Education & Science/Eğitim ve Bilim*, 37(166).
- Özer, K. (2002). Kaygı : Sınav Duygusuyla Baş Edebilme.İstanbul: Sistem Yayıncılık
- Rabin, L. A., Fogel, J., & Nutter-Upham, K. E. (2011). Academic procrastination in college students: The role of self-reported executive function. *Journal of Clinical And Experimental Neuropsychology*, 33(3), 344-357.
- Rawson, H. & Miner, M. (1986). *The New Dictionary of Quotations*. New York: New American Library.
- Roberts, M.S. (1997). Yaşamı Ertelemeyin. (Çev. Levent Kartal). İstanbul: Mavi Okyanus Yayıncılık.
- Rothblum, E. D., Solomon, L. J. and Murakami, J. (1986). "Affective, cognitive, and behavioral differences between high and low procrastinators". *Journal of Counseling Psychology*, 33 (3), 387-394 (October 1986).
- Scher, S. J., & Osterman, N. M. (2002). Procrastination, conscientiousness, anxiety, and goals: exploring the measurement and correlates of procrastination among school-aged children. *Psychology in the Schools*, 39, 385-398.
- Schouwenburg, H. C. (1995). Academic procrastination: Theoretical notions, measurement, and research. In J. R. Ferrari ve J. L. Johnson (Eds.), *Procrastination and task avoidance: Theory, research, and treatment*. The Plenum series in social/clinical psychology (71-96). New York, NY, USA: Plenum Press.
- Senecal, C., Koestner, R., & Vallerand, R. J. (1995). Self-regulation and academic procrastination. *The Journal of Social Psychology*, 135(5), 607-619.
- Senecal, C., Koestner, R., & Vallerand, R. J. (1995). Self-regulation and academic procrastination. *The Journal of Social Psychology*, 135(5), 607-619.

- Senecal, C., Lavoie, K., & Koestner, R. (1997). Trait and situational factors in procrastination: An interactional model. *Journal of Social Behavior & Personality*, 12(4), 889-903.
- Senecal, C., Lavoie, K., & Koestner, R. (1997). Trait and situational factors in procrastination: An interactional model. *Journal of Social Behavior & Personality*, 12(4), 889-903.
- Sen cal, C., Koestner, R., & Vallerand, R. J. (1995). Self-regulation and academic procrastination. *Journal of Social Psychology*, 135(1), 607-619.
- Sharma, M., & Kaur, G. (2011). Gender differences in procrastination and academic stress among adolescents. *Indian Journal of Social Science Researches*, 8(1-2), 122-127.
- Sharma, M., & Kaur, G. (2011). Gender differences in procrastination and academic stress among adolescents. *Indian Journal of Social Science Researches*, 8(1-2), 122-127.
- Siyez, D. M., & Aysan, F. (2007). Ergenlerde görülen problem davranışların psiko-sosyal risk faktörleri ve koruyucu fakt rler açısından yordanması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 145-168.
- Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31(4), 503.
- Solomon, L. J. and Rothblum, E. D. (1984). Academic Procrastination: Frequency and Cognitive-Behavioral Correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 503-509.
- Steel, P. (2002). The measurement and nature of procrastination. Unpublished doctoral thesis, University of Minnesota.
- Steel, P. (2007). The Nature Of Procrastination: A Meta- Analytic And Theoretical Review Of Quintessential Self-Regulatory Failure. *Psychological Bulletin*, 133 (1), 65-94.
- Suner,  kiz, Fatma, Ebru (2000). Farklı Liselerdeki Ergenlerin Benlik Saygısı, Akademik Başarı ve Sürekli Kaygı Düzeyi Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, İzmir.
- Tanrıkulu, M.(2013). Ergenlerin Akademik Erteleme Davranışlarıyla Benlik Saygılarının İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, İzmir.
- Tice, D.M., and Baumeister, R. F. (1997). Longitudinal Study Of Procrastination, Performance, Stress And Health: The Costs And Benefits Of Dawdling. *Psychological Science*, 8, 454-458.
- Uzun  .B. ve Topkaya, N.(2011) "Akademik Erteleme ve Sınav Kaygısı."Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 2. 2:12-19.
- Uzun  zer, B., Demir, A., ve Ferrari, J. R. (2009). Exploring Academic Procrastination among Turkish Students: Possible Gender Differences in Prevalence and Excuses. *Journal of Social Psychology*, 149 (2), 241-257.
- Uzun,  . B. (2005). Akademik Erteleme Davranışı: Yaygınlığı, Olası Sebepleri, Cinsiyet Farkı ve Akademik Başarıyla Olan İlişkisi. Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

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

Van der Kolk, Bessel A. “Psychological Trauma. Washington, DC: American Psychiatric Press, 1987. Van Erde, Wendelien: “A Meta-Analytically Derived Nomological Network of Procrastination”. *Personality and Individual Differences*, 35 (2003):1401-1418.

Watson, D. C. (2001). Procrastination and the Five-Factor Model: A Facet Level Analysis. *Personality and Individual Differences* 30 (1) 149-158.

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

Yiğit R. Dilmaç, B. (2011). “Ortaöğretimde Öğrencilerinin Sahip Oldukları İnsani Değerler İle Akademik Erteleme Davranışlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi”. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31, 159-178.



## EKLER

### STAI FORM TX – I (DURUMLUK KAYGI ÖLÇEĞİ)

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

		HİÇ	BİRAZ	ÇOK	TAMAMIYLA
1.	Şu anda sakinim	(1)	(2)	(3)	(4)
2.	Kendimi emniyette hissediyorum	(1)	(2)	(3)	(4)
3.	Su anda sinirlerim gergin	(1)	(2)	(3)	(4)
4.	Pişmanlık duygusu içindeyim	(1)	(2)	(3)	(4)
5.	Şu anda huzur içindeyim	(1)	(2)	(3)	(4)
6.	Şu anda hiç keyfim yok	(1)	(2)	(3)	(4)
7.	Başıma geleceklerden endişe ediyorum	(1)	(2)	(3)	(4)
8.	Kendimi dinlenmiş hissediyorum	(1)	(2)	(3)	(4)
9.	Şu anda kaygılıyım	(1)	(2)	(3)	(4)
10.	Kendimi rahat hissediyorum	(1)	(2)	(3)	(4)
11.	Kendime güvenim var	(1)	(2)	(3)	(4)
12.	Şu anda asabım bozuk	(1)	(2)	(3)	(4)
13.	Çok sinirliyim	(1)	(2)	(3)	(4)
14.	Sinirlerimin çok gergin olduğunu hissediyorum	(1)	(2)	(3)	(4)
15.	Kendimi rahatlamış hissediyorum	(1)	(2)	(3)	(4)
16.	Şu anda halimden memnunum	(1)	(2)	(3)	(4)
17.	Şu anda endişeliyim	(1)	(2)	(3)	(4)
18.	Heyecandan kendimi şaşkına dönmüş hissediyorum	(1)	(2)	(3)	(4)
19.	Şu anda sevinçliyim	(1)	(2)	(3)	(4)
20.	Şu anda keyfim yerinde.	(1)	(2)	(3)	(4)

## STAI FORM TX – 2 (SÜREKLİ KAYGI ÖLÇEĞİ)

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

		HİÇ	BİRAZ	ÇOK	TAMAMIYLA
21.	Genellikle keyfim yerindedir	(1)	(2)	(3)	(4)
22.	Genellikle çabuk yorulurum	(1)	(2)	(3)	(4)
23.	Genellikle kolay ağlarım	(1)	(2)	(3)	(4)
24.	Başkaları kadar mutlu olmak isterim	(1)	(2)	(3)	(4)
25.	Çabuk karar veremediğim için fırsatları kaçıırım	(1)	(2)	(3)	(4)
26.	Kendimi dinlenmiş hissediyorum	(1)	(2)	(3)	(4)
27.	Genellikle sakin, kendine hakim ve soğukkanlıyım	(1)	(2)	(3)	(4)
28.	Güçlüklerin yenemeyeceğim kadar biriktiğini hissedirim	(1)	(2)	(3)	(4)
29.	Önemsiz şeyler hakkında endişelenirim	(1)	(2)	(3)	(4)
30.	Genellikle mutluyum	(1)	(2)	(3)	(4)
31.	Herşeyi ciddiye alır ve endişelenirim	(1)	(2)	(3)	(4)
32.	Genellikle kendime güvenim yoktur	(1)	(2)	(3)	(4)
33.	Genellikle kendimi emniyette hissedirim	(1)	(2)	(3)	(4)
34.	Sıkıntılı ve güç durumlarla karşılaşmaktan kaçınırım	(1)	(2)	(3)	(4)
35.	Genellikle kendimi hüzünlü hissedirim	(1)	(2)	(3)	(4)
36.	Genellikle hayatımdan memnunum	(1)	(2)	(3)	(4)
37.	Olur olmaz düşünceler beni rahatsız eder	(1)	(2)	(3)	(4)
38.	Hayal kırıklıklarını öylesine ciddiye alırım ki hiç unutamam	(1)	(2)	(3)	(4)
39.	Aklı başında ve kararlı bir insanım	(1)	(2)	(3)	(4)
40.	Son zamanlarda kafama takılan konular beni tedirgin ediyor	(1)	(2)	(3)	(4)



## AKADEMİK ERTELEME ÖLÇEĞİ

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

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

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

## COOPERSMİTH BENLİK SAYGISI ENVANTERİ

CBSE

Aşağıda her insanın zaman zaman hissedebileceği bir takım durumlar maddeler halinde sıralanmıştır. Bu maddelerde belirtilen ifadeler, sizin genellikle hissettiklerinizi tanımlıyor ve çoğunlukla size uygun geliyorsa ilgili maddenin karşısındaki KATILYORUM sütununa bir çarpı işareti (x) koyunuz. Bu ifadeler eğer sizin genellikle hissettiklerinizi tanımlamıyor ve çoğunlukla size uygun gelmiyorsa bu durumda da KATILMIYORUM sütununa bir çarpı işareti (x) koyunuz.

	KATILYORUM	KATILMIYORUM
1. Hayatımda olan bitenlerden genellikle rahatsızlık duymam		
2. Sınıfın önünde konuşma yapmak bana oldukça güç gelir.		
3. Eğer gücüm yetse kendimle ilgili değiştirmek istediğim pek çok özelliğim var.		
4. Herhangi bir konuda fazla zorlanmadan karar verebilirim.		
5. İnsanlar benimle birlikteyken hoş ve neşeli vakit geçirirler.		
6. Evdeyken kolayca canım sıkılır, moralim bozulur.		
7. Yeni şeylere alışmam uzun zaman alır.		
8. Yaşıtlarımın arasında seviliyorum.		
9. Anne ve babam genellikle duygularımı dikkate alır.		
10. Güçlükler karşısında kolayca pes ederim.		
11. Anne ve babamın benden beklentisi çok fazla (aşırı derecede).		
12. Kendim olabilmek oldukça zor.		
13. Hayatımdaki her şey karmakarışık.		
14. Arkadaşlarım genellikle sözümü dinler, düşüncelerimi izlerler.		
15. Kendime ait düşüncelerim olumsuz.		
16. Pek çok kere evden ayrılmayı (başımı alıp gitmeyi) istemişimdir		
17. Okulda sıkça moralimin bozulduğunu, canımın sıkıldığını hissediyorum		
18. Çoğu insan kadar güzel görünümlü biri değilim.		
19. Söyleyecek bir şeyim olduğunda, genellikle çekinmeden söylerim		
20. Anne - babam beni anlıyor.		
21. İnsanların çoğu benden daha çok seviyor.		
22. Anne ve babamın çoğu zaman beni sanki zorladıklarını hissediyorum.		
23. Okulda çoğu zaman cesaretim kırılıyor.		
24. Sık sık keşke başka birisi olsam diye arzularım.		
25. Kendimi güvenilir biri olarak görmüyorum. (Bana bel bağlanmaz)		

## Kişisel Bilgi Formu

Sevgili arkadaşlar,

Bu form bilimsel bir araştırmaya ışık tutmak amacıyla hazırlanmıştır. Soruların doğru ya da yanlış cevapları yoktur. Samimi ve gerçeğe uygun yanıtlarınız önemlidir. Lütfen hiçbir maddeyi boş bırakmayınız. Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Açıklama: Soruyu ve soruyla ilgili seçenekleri dikkatle okuduktan sonra uygun seçeneğin yanındaki parantezin içine (X) işareti koyunuz.

Okulun adı:

1. Cinsiyetiniz nedir? 1() Kız 2() Erkek
2. Bölüm adı nedir?  
1() Sözel 2() Sayısal 3() Eşit Ağırlık
3. Kaç Yaşındasınız?  
1() 14 ve altı 2() 15 3() 16 4() 17 5() 18 ve üstü
4. Kaçınıcı sınıftasınız?  
1() 9. Sınıf 2() 10. Sınıf 3() 11. Sınıf 4() 12. Sınıf
5. Ailenizin ekonomik durumunu (kira, maaş vb. toplam) aşağıdaki maddelerden hangisi en iyi tanımlar?  
1() Düşük 2() Orta 3() Yüksek
6. Ailenizin birliktelik durumu nedir?  
1() Evli 2() Boşanmış 3() Ayrı Yaşıyor 4() Ebeveynlerden biri öldü
7. Bir günde ders çalışmaya ne kadar süre ayırıyorsunuz?  
1() Hiç çalışmam 2() 0-1 saat 3() 1-2 saat 4() 2-3 saat 5() 3 saat ve üzeri
8. Sınavlarınıza ne zaman çalışmaya başlıyorsunuz?  
1() Hiç çalışmam 2() Son gün 3() 2 gün önce 4() 3 gün ve üstü 5() Düzenli çalışırım
9. Gün içinde hangi zaman diliminde çalışırsınız?  
1() Sabah 2() Öğle 3() Öğleden sonra 4() Akşam 5() Gece geç saatler
10. Okul türünüzü işaretleyiniz  
1() Meslek lisesi öğrencisiyim 2() Anadolu lisesi öğrencisiyim