

KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI

AKADEMİK ERTELEMENİN BAZI PSİKO-SOSYAL
DEĞİŞKENLERE GÖRE AÇIKLANMASI VE GERÇEKLIK
TERAPİSİNE DAYALI AKADEMİK ERTELEME İLE BAŞA ÇIKMA
EĞİTİM PROGRAMININ ETKİLİLİĞİNİN SINANMASI

DOKTORA TEZİ

Çiğdem BERBER ÇELİK

TRABZON
Temmuz, 2014

**KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI**

**AKADEMİK ERTELEMENİN BAZI PSİKO-SOSYAL
DEĞİŞKENLERE GÖRE AÇIKLANMASI VE GERÇEKLİK
TERAPİSİNE DAYALI AKADEMİK ERTELEME İLE BAŞA ÇIKMA
EĞİTİM PROGRAMININ ETKİLİLİĞİNİN SINANMASI**

Çiğdem BERBER ÇELİK

**Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nce Doktora Unvanı
Verilmesi İçin Kabul Edilen Tezdir.**

**Tezin Danışmanı
Prof. Dr. Hatice ODACI**

**TRABZON
Temmuz, 2014**

KTÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne

Bu çalışma jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında DOKTORA tezi olarak kabul edilmiştir. 11 / 07 / 2014

Tez Danışmanı : Prof. Dr. Hatice ODACI


.....

Üye : Prof. Dr. Mustafa KUTLU


.....

Üye : Doç. Dr. Hikmet YAZICI


.....

Üye : Yrd. Doç. Dr. Eşref NURAL


.....

Üye : Yrd. Doç. Dr. Vesile OKTAN


.....

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Doç. Dr. Nevzat YİĞİT
Enstitü Müdürü

BİLDİRİM

Tezimin içerdđi yenilik ve sonuçları başka bir yerden almadđımı ve bu tezi KTÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsünden başka bir bilim kuruluşuna akademik gaye ve unvan almak amacıyla vermediğimi; tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yapıldđını, aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabul ettiğimi beyan ediyorum.

Çiğdem BERBER ÇELİK

11 / 07 / 2014

ÖN SÖZ

Bu çalışmada, akademik erteleme davranışı çeşitli değişkenler açısından açıklanmaya çalışılarak üniversite öğrencilerinin akademik erteleme sorunları üzerinde Gerçeklik terapisine dayalı akademik erteleme ile başa çıkma eğitim programının etkililiği sınanmaya çalışılmıştır. Yapılan çalışmanın akademik erteleme sorunu ile başa çıkmada farklı bir model ortaya koyması ile psikolojik danışma alanında çalışan uzmanlara farklı bir bakış açısı sağlayacağı düşünülmektedir.

Lisansüstü eğitimim boyunca akademik gelişimime bilgi ve deneyimleriyle katkı sağlayarak bugün bu başarıyı elde etmemi sağlayan, mesleki anlamda doğru ve dürüst çalışma ahlakıyla benim için her zaman tek örnek insan olan, akademik hayat dışında da sevgisini, desteğini ve ilgisini hissettiğim, her zaman hayatımda olmasını istediğim, hocamdan öte ailemden biri gibi gördüğüm çok sevdiğim değerli hocam ve tez danışmanım Prof. Dr. Hatice ODACI'ya,

Lisansüstü eğitimime bilgileriyile katkı sağlayan ve üzerimde emekleri olduğunu düşündüğüm hocalarım sayın Doç. Dr. Hikmet YAZICI'ya ve sayın Doç. Dr. Mustafa ŞAHİN'e; tez çalışmamın her aşamasında önerileri ve fikirleriyle araştırmama katkı sağlayan hocalarım sayın Yrd. Doç. Dr. Vesile OKTAN'a ve sayın Yrd. Doç. Dr. Eşref NURAL'a,

Bu uzun ve yorucu süreçte yanımda olan, sıcak dostlukları ve paylaşımları ile sıkıntılı zamanlarımı eğlenceli hale çeviren, desteklerini her zaman hissettiğim sevgili mesai arkadaşlarım ve Eğitim Bilimleri bölümünün sevgi dolu araştırma görevlileri Fatma ALTUN, Serkan Volkan SARI, Cansu TOSUN, Ayşe KALYON, Betül AYDIN ve İsmail BALCI'ya,

Maddi desteğiyle doktora eğitimime ve akademik gelişimime katkı sağlayan TÜBİTAK'a,

Bu süreç içinde manevi destek ve sevgilerini esirgemeyen sevgili annem ve babama, lisansüstü eğitimim boyunca beni her zaman destekleyen, anlayışını ve sevgisini hep üzerimde hissettiğim, bugün bu başarıyı elde etmemde en büyük katkıyı sağlayan eşsiz ve değerli eşim Güven ÇELİK'e; hayatıma anlam katan dünyalar güzeli küçük kızım Melis ÇELİK'e sabırlarından dolayı sonsuz teşekkür ederim.

Temmuz, 2014
Çiğdem BERBER ÇELİK

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ.....	iv
İÇİNDEKİLER.....	v
ÖZET	ix
ABSTRACT	xi
TABLolar LİSTESİ	xiii
GRAFİKLER LİSTESİ	xiv
KISALTMALAR LİSTESİ	xv
1. GİRİŞ.....	1
1. 1. Araştırmanın Amacı	5
1. 1. 1. Araştırmanın Denenceleri.....	5
1. 2. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi	6
1. 3. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	7
1. 4. Araştırmanın Varsayımları	8
1.5. Tanımlar	8
2. LİTERATÜR TARAMASI	9
2. 1. Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi	9
2. 1. 1. Erteleme Davranışı.....	9
2. 1. 1. 1. Erteleme Davranışının Tarihi Kökenleri	9
2. 1. 1. 2. Ertelemenin Tanımları ve Boyutları	10
2. 1. 1. 3. Erteleme Döngüsü	11
2. 1. 1. 4. Erteleme ile İlgili Kuramsal Açıklamalar.....	14
2. 1. 1. 4. 1. Psikanalitik Kuram.....	14
2. 1. 1. 4. 2. Psikodinamik Kuram	14
2. 1. 1. 4. 3. Davranışçı Kuram	15
2. 1. 1. 4. 4. Bilişsel-Davranışçı Kuram	16
2. 1. 1. 4. 5. Seçim Kuramı.....	17
2. 1. 1. 4. 6. Zaman Yönetimi Kuramı	18
2. 1. 1. 5. Erteleme Türleri	19
2. 1. 1. 6. Akademik Erteleme.....	20
2. 1. 1. 7. Akademik Ertelemenin Nedenleri ve Sonuçları	21

2. 1. 1. 8. Akademik Erteleme ile İlişkili Değişkenler	24
2. 1. 1. 8. 1. Akılcı Olmayan İnançlar	24
2. 1. 1. 8. 2. Öz-Yeterlik İnancı.....	26
2. 1. 1. 8. 3. Kendilik Algısı.....	28
2. 1. 1. 8. 4. Olumsuz Değerlendirilme Korkusu.....	30
2. 1. 1. 9. Akademik Erteleme ile İlgili Yapılmış Araştırmalar	32
2. 1. 1. 9. 1. Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar	32
2. 1. 1. 9. 2. Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar.....	36
2. 1. 2. Gerçeklik Terapisi.....	41
2. 1. 2. 1. Temel Felsefesi	42
2. 1. 2. 2. Temel Kavramlar	42
2. 1. 2. 2. 1. Temel İhtiyaçlar	42
2. 1. 2. 2. 2. Kalite Dünyası	43
2. 1. 2. 2. 3. Toplam Davranış.....	44
2. 1. 2. 3. Seçim Kuramı	45
2. 1. 2. 4. Terapötik Amaçlar.....	46
2. 1. 2. 5. Terapi süreci	46
2. 1. 2. 6. Danışmanın İşlevi ve Rolü	48
2. 1. 2. 7. Danışan ve Danışman Arasındaki İlişki	49
2. 1. 2. 8. Gerçeklik Terapisi Uygulamaları	49
2. 1. 2. 9. “WDEP” (“İYDP”) Sistemi.....	50
2. 1. 2. 10. Gerçeklik Terapisi ile İlgili Yapılmış Deneysel Araştırmalar	52
2. 1. 2. 10. 1. Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar	52
2. 1. 2. 10. 2. Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar.....	54
2. 2. Literatür Taramasının Sonucu.....	57
3. YÖNTEM	58
3. 1. Betimsel Çalışma	58
3. 1. 1. Araştırmanın Modeli	58
3. 1. 2. Araştırma Grubu	58
3. 1. 3. Verilerin Toplanması	59
3. 1. 3. 1. Veri Toplama Araçları	59
3. 1. 3. 1. 1. Kişisel Bilgi Formu (KBF)	59
3. 1. 3. 1. 2. Akademik Erteleme Ölçeği (AEÖ).....	59
3. 1. 3. 1. 3. Akılcı Olmayan İnanç Ölçeği (AOİÖ).....	60
3. 1. 3. 1. 4. Genel Öz-yeterlik Ölçeği (GÖYÖ)	60
3. 1. 3. 1. 5. Sosyal Karşılaştırma Ölçeği (SKÖ).....	61

3. 1. 3. 1. 6. Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği Kısa Formu (ODKÖ)	61
3. 1. 3. 2. Veri Toplama Süreci	61
3. 1. 4. Verilerin Analizi.....	62
3. 2. Deneysel Çalışma	62
3. 2. 1. Araştırmanın Deseni.....	62
3. 2. 2. Araştırma Grubu	64
3. 2. 3. Grupların Oluşturulması	64
3. 2. 4. Danışman	66
3. 2. 5. Grup Üyelerinin Oryantasyonu	66
3. 2. 6. Verilerin Toplanması	67
3. 2. 6. 1. Veri Toplama Araçları	67
3. 2. 6. 2. Deneysel İşlem	67
3. 2. 6. 2. 1. Akademik Erteleme ile Başa Çıkma Eğitim Programının Geliştirilmesi	67
3. 2. 6. 2. 2. Akademik Erteleme ile Başa Çıkma Eğitim Programının Amaçları	68
3. 2. 6. 2. 3. Gerçeklik Terapisine Dayalı Akademik Erteleme ile Başa Çıkma Eğitim Programının Genel İşleyişi ve Oturumları	69
3. 2. 7. Verilerin Analizi.....	70
4. BULGULAR.....	72
4. 1. Akademik Ertelemenin Demografik Değişkenlere İlişkin Farklılıklarına Yönelik Bulgular	72
4. 2. Akademik Ertelemeyi Açıklayan Değişkenlere Yönelik Bulgular	73
4. 3. Akademik Erteleme ile Başa Çıkma Eğitim Programının Etkililiğini Tespit Etmeye Yönelik Bulgular	75
5. TARTIŞMA	78
5. 1. Üniversite Öğrencilerinin Akademik Erteleme Davranışlarının Cinsiyete Dayalı Farklılığı	78
5. 2. Üniversite Öğrencilerinin Akademik Erteleme Davranışlarının Öğrenim Görülen Fakülteye Dayalı Farklılığı	79
5. 3. Üniversite Öğrencilerinin Akademik Erteleme Davranışlarının Sınıf Düzeyine Dayalı Farklılığı	80
5. 4. Üniversite Öğrencilerinin Akademik Erteleme Davranışlarının Akademik Başarıya Dayalı Farklılığı	81

5. 5. Akademik Erteleme ile Çeşitli Değişkenler Arasındaki İlişkiler:.....	82
5. 5. 1. Akılcı Olmayan İnançlar	82
5. 5. 2. Öz-Yeterlik İnancı	83
5. 5. 3. Kendilik Algısı	84
5. 5. 4. Olumsuz Değerlendirilme Korkusu	85
5. 6. Akademik Ertelemeyi Yordayan Değişkenler	85
5. 7. Akademik Erteleme ile Başa Çıkma Eğitim Programının Etkililiğinin Sınanması	87
6. SONUÇ VE ÖNERİLER	90
6. 1. Sonuçlar	90
6. 2. Öneriler	91
6. 2. 1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler	91
6. 2. 2. İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler	92
7. KAYNAKLAR	94
8. EKLER.....	111
9. ÖZ GEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİLERİ.....	150

ÖZET

Akademik Ertelemenin Bazı Psiko-Sosyal Değişkenlere Göre Açıklanması ve Gerçeklik Terapisine Dayalı Akademik Erteleme ile Başa Çıkma Eğitim Programının Etkiliğinin Sınanması

Bu araştırmanın üç temel amacı bulunmaktadır. Birincisi, üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarını akılcı olmayan inançlar, öz-yeterlik inancı, kendilik algısı ve olumsuz değerlendirilme korkusunun ne düzeyde açıkladığını incelemektir. İkincisi, üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının cinsiyete, öğrenim görülen fakülteye, sınıf düzeyine ve akademik başarıya göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemektir. Üçüncüsü ise, Gerçeklik terapisine dayalı akademik erteleme ile başa çıkmaya yönelik geliştirilen eğitim programının üniversite öğrencilerinin akademik erteleme sorunları üzerindeki etkililiğini belirlemektir. Araştırmada, betimsel ve deneysel olmak üzere iki çalışmaya yer verilmiştir.

Nedensel karşılaştırmalı desenin kullanıldığı betimsel çalışmadaki araştırma grubunu, Karadeniz Teknik Üniversitesi'nin farklı fakültelerinde öğrenim gören 582 kız ve 429 erkek olmak üzere toplam 1011 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma verilerinin toplanmasında, Çakıcı (2003) tarafından geliştirilen "Akademik Erteleme Ölçeği", Türküm (2003) tarafından geliştirilen "Akılcı Olmayan İnanç Ölçeği", Sherer ve arkadaşları (1982) tarafından geliştirilen ve Türkçe'ye uyarlaması Yıldırım ve İlhan (2010) tarafından yapılan "Genel Öz-Yeterlik Ölçeği", Gilbert, Allan ve Trent (1991) tarafından geliştirilen ve Türkçe'ye uyarlaması Şahin ve Şahin (1992) tarafından yapılan "Sosyal Karşılaştırma Ölçeği", Leary (1983) 'nin geliştirdiği ve uyarlama çalışması Çetin, Doğan ve Sapmaz (2010) tarafından yapılan "Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği" ve araştırmacı tarafından hazırlanan "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde SPSS 15.00 programı kullanılmış olup bağımsız grup t testi, tek yönlü varyans analizi, Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı Tekniği ve çoklu doğrusal regresyon analizi tekniklerinden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda, akademik erteleme davranışının cinsiyete, sınıf düzeyine ve akademik başarıya göre farklılık gösterdiği, öğrenim görülen fakülteye göre anlamlı bir farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır. Ayrıca, akademik erteleme ile akılcı olmayan inançlar ve olumsuz değerlendirilme korkusu arasında pozitif yönde, öz-yeterlik inancı ve kendilik algısı arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Akılcı olmayan inançlar,

öz-yeterlik inancı, kendilik algısı ve olumsuz değerlendirilme korkusunun akademik erteleme davranışını yordadığı da bir diğer araştırma bulgusu olarak ortaya çıkmıştır.

Yarı deneysel desenin kullanıldığı deneysel çalışmada ise araştırma grubu, Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi'nin çeşitli bölümlerinde ölçme aracının uygulandığı öğrenciler ve asılan ilanlara bireysel başvuru yapanlar arasından seçilen 36 öğrenciden oluşmaktadır. Seçilen öğrenciler deney (n=18) ve kontrol (n=18) gruplarına seçkisiz yolla atanmışlardır. Araştırmada ön-test, son-test ve izleme ölçümlü, deney ve kontrol gruplu 2x4'lük karışık desen kullanılmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkeni olan akademik erteleme davranışı Çakıcı (2003) tarafından geliştirilen "Akademik Erteleme Ölçeği" ile ölçülmüştür. Deney grubuna 10 oturumluk Gerçeklik terapisine dayalı akademik erteleme ile başa çıkma eğitim programı uygulanırken kontrol grubuna herhangi bir program uygulanmamıştır. Son test ölçümü deneysel işlemin bitiminden bir hafta sonra, izleme ölçümleri ise uygulamaların bitiminden bir ve üç ay sonra gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizi için karışık desenler için iki yönlü varyans analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırma bulguları, Gerçeklik terapisine dayalı akademik erteleme ile başa çıkma eğitim programının üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının azaltılmasında etkili olduğunu göstermiştir.

Sonuçlar, kuramsal bilgiler ve yapılan araştırmalar bağlamında değerlendirilip tartışılmış, daha sonra yapılacak çalışmalar için araştırmacılara ve uygulamacılara önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Akademik Erteleme, Akılcı Olmayan İnançlar, Öz-Yeterlik İnancı, Kendilik Algısı, Olumsuz Değerlendirilme Korkusu, Gerçeklik Terapisi.

ABSTRACT

Explaining Academic Procrastination in Terms of Some Psycho-Social Variables and Testing the Effectiveness of the Training Program Based on Reality Therapy for Coping with Academic Procrastination

This research have three main purposes. The first purpose is to investigate to what extent irrational beliefs, self-efficacy beliefs, self-perception and fear of negative evaluation explained the undergraduates'academic prcrastination behaviors. The second purpose is to determine whether undergraduates'academic prcrastination behaviors differentiate with regard to gender, faculty, grade and academic achievement. The third purpose is to determine the effectiveness of the training program, which is developed based on reality therapy for coping with academic procrastination, upon the undergraduates'academic procrastination problems. In this research, two studies are included as descriptive and experimental.

Study group of the descriptive study in which causal-comparative research design was used consisted of 1011 undergraduates (582 females and 429 males) studying in different faculties at Karadeniz Technical University. The data were collected with "Academic Procrastination Scale" developed by akıcı (2003), "Irrational Belief Scale" developed by Türküm (2003), "General Self-Efficacy Scale" developed by Sheer and colleagues (1982) and adapted into Turkish by Yıldırım ve İlhan (2010), "Social Comparison Scale" developed by Gilbert, Allan ve Trent (1991) and adapted into Turkish by Şahin ve Şahin (1992), "Fear of Negative Evoluation Scale" developed by Leary (1983) and adapted into Turkish by Çetin, Doğan ve Sapmaz (2010) and "Personal Information Form" prepared by the reseacher. In data analysis, SPSS 15.00 was used and the independent t test, one way ANOVA, Pearson Product-Moment Correlation Co-efficient and Multiple Linear Regression analysis techniques were applied. The results indicated that academic prcrastination behavior was differentiated according to gender, grade and academic achievement whereas there was not a significant difference according to the type of faculty. Furthermore, a significant relationship was found between academic prcrastination and irrational beliefs and the fear of negative evaluation in the positive way, self-efficacy beliefs and self-perception in the negative way. Another finding of the research was that academic prcrastination was predicted by irrational beliefs, self-efficacy beliefs, self-perception and fear of negative evaluation.

Study group of the experimental study in which quasi-experimental design was used consisted of 36 undergraduates who took the data collection instrument and were selected among those applying personally to the notices which were hung by the researcher at Karadeniz Technical University, Fatih Faculty of Education. The selected participants were randomly assigned to the experimental (n=18) and control (n=18) groups. Pre-test, post-test and 2x4 split-plot with follow-up measure and experimental and control groups were used in the research. Academic procrastination behavior which was the dependent variable of the research was measured with "Academic Procrastination Scale" developed by akıcı (2003). Whereas 10-session training program based on reality therapy for coping with academic procrastination was implemented to the experimental group, no program was implemented to the control group. Post-test measure was done after a week following experimental procedure and follow-up measures were done after one month and three months following the practices. Two-way analysis of variance for split plot was used in data analysis. The findings showed that the training program based on reality therapy for coping with academic procrastination had an effect on decreasing undergraduates'academic procrastination behavior.

The results were evaluated and discussed in the context of theoretical knowledge and previous research. Suggestions were provided for researchers and practitioners for further studies.

Key Words: Academic Procrastination, Irrational Beliefs, Self-Efficacy Beliefs, Self-Perception, Fear of Negative Evaluation, Reality Therapy.

TABLolar LİSTESİ

<u>Tablo No</u>	<u>Tablo Adı</u>	<u>Sayfa No</u>
1.	Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Çeşitli Değişkenlere Göre Dağılımı	58
2.	Araştırmanın Deseni.....	63
3.	Deney ve Kontrol Gruplarının Cinsiyet ve Yaşa Göre Dağılımı	65
4.	Akademik Erteleme Ölçeği Ön-test Puanlarına İlişkin Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	66
5.	Akademik Ertelemenin Cinsiyete Dayalı Farklılıkları	72
6.	Öğrenim Görülen Fakülteye Göre Akademik Erteleme Puanlarına Yönelik Varyans Analizi Sonuçları	72
7.	Sınıf Düzeyine Göre Akademik Erteleme Puanlarına Yönelik Varyans Analizi Sonuçları.....	73
8.	Akademik Başarıya Göre Akademik Erteleme Puanlarına Yönelik Varyans Analizi Sonuçları.....	73
9.	Psikolojik Değişkenler Arasındaki İlişkiyi Gösteren Korelasyon Matrisi	74
10.	Akademik Ertelemeyi Yordayan Psikolojik Değişkenler	74
11.	Deney ve Kontrol Gruplarının AEÖ'den Aldıkları Ön-test, Son-test ve İzleme Testleri Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	75
12.	Deney ve Kontrol Gruplarının AEÖ'den Aldıkları Ön-test, Son-test ve İzleme Testleri Puan Ortalamalarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	75
13.	Akademik Erteleme Puanlarına İlişkin Tukey Testi Ortalama Farkları	76

GRAFİKLER LİSTESİ

<u>Grafik No</u>	<u>Grafik Adı</u>	<u>Sayfa No</u>
1.	Deney ve kontrol gruplarının AEÖ ön-test, son-test ve izleme testleri puan ortalamalarının değişimi.....	77

KISALTMALAR LİSTESİ

- AEÖ** : Akademik Erteleme Ölçeği
AOİÖ : Akılcı Olmayan İnanç Ölçeği
GÖYÖ : Genel Öz-Yeterlik Ölçeği
SKÖ : Sosyal Karşılaştırma Ölçeği
ODKÖ : Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği
KBF : Kişisel Bilgi Formu
AEBÇEP : Akademik Erteleme ile Başa Çıkma Eğitim Programı

1. GİRİŞ

Ertelemek, hayatı kaçırmaktır...

İnsanlar zaman zaman yapmaları gereken işleri ya da sorumluluklarını geciktirirler. Günlük yaşamda ödenmesi gereken faturalar, tamir edilmesi gereken bir musluk, alınması gereken kararlar ya da acilen gidilmesi gereken doktor bir şekilde daha sonraya bırakılırken akademik yaşamda da çalışılması gereken sınavlar, yapılması gereken ödevler/projeler, kütüphaneye verilmesi gereken kitaplar ya da ödenmesi gereken okul harcı geciktirilebilir. Daha sonraya bırakılan sorumluluklar ve görevler sona doğru yaklaştıkça kişi üzerinde gerginlik, huzursuzluk, kaygı ve pişmanlık gibi duygular yaratır ve kişi bir daha asla geciktirmeyeceğine dair kendi kendine sözler verir. İşte tüm bu davranışlar erteleme davranışını tanımlamaktadır.

Erteleme, bilindik bir durumdur ve şaşırtıcı değildir. Genel olarak, zarar veren ve mantıksız bir davranış olarak algılanmasına karşın insanların çoğu bazen erteleme yaparken insanların bazıları ise bu davranışı sürekli olarak gösterirler. Günümüzde birçok insanın ciddi bir problemi olarak görülen erteleme tam olarak nedir? Basit ve bilindik bir tanımlamaya göre erteleme, son ana kadar geciktirmektir. Daha genel bir tanımlama ile erteleme, bir şeyi yapmak için yeterli zaman olmasına rağmen son dakikaya kadar bekleyip o işi sonraya bırakmaktır (Ferrari, 1991a). Her geciktirilen davranış erteleme değildir. Burada davranışın sıklık derecesi ve şiddeti önemlidir. Araştırmacılar, bir kişi görevlerini tamamlamayı veya bitirmeyi alışkanlık düzeyinde geciktiriyorsa veya bu durum kronik hale gelmişse bunu erteleme olarak kabul etmektedirler (Burka ve Yuen, 2008; Ferrari, Johnson ve McCown, 1995; Rothblum, Solomon ve Murakami, 1986).

Günlük yaşamın hemen hemen her alanında olumsuz etki gösteren erteleme davranışı birçok insan için farkına varılmayan ciddi bir sorundur. Başlangıçta, erteleme davranışı kişiye oldukça keyifli gelebilir. Yapılacak işin sonraya bırakılması kişide geçici bir rahatlama hissi yaratır. Fakat zaman geçtikçe ve sona doğru yaklaşıldıkça rahatlama duygusu yerini kaygı ve gerginliğe bırakır. Bundan rahatsız olan kişi iş bitiminde bir daha asla ertelemeyeceği konusunda kendisine söz verse de farklı bir işe başladığında tekrar kendini aynı kısır döngü içerisinde bulur. Ertelenen iş ne olursa olsun sonuç değişmez. Başta keyif veren bu davranış, olumsuz sonuçlara yol açtığı için artık bir sorun olarak görülmeye başlanır (Burka ve Yuen, 1983).

Erteleme davranışı, genel olarak olumsuz bir davranış olarak değerlendirilirken farklı görüşler ertelemenin doğasına olumsuz bakmamaktadırlar. Ferrari (1994) ertelemeyi, insanların kendilerine fayda sağlamak ve performanslarını artırmak için, içinde bulunmak

istedikleri durum olarak gördüklerini belirtmektedir. Amaçlı olarak ertelemenin; kişinin kendisini motive etmek ve yüksek dürtüyle daha motive olmuş bir şekilde harekete geçmek için kullandığı bir strateji olabileceğini; bu insanların erteleyerek baskı altında ve kısıtlanmış zaman dilimlerinde en iyi işlerini çıkarabileceklerine inanmaktadır. Bu nedenle, Ferrari (1994) ertelemeyi işlevsel erteleme ve işlevsel olmayan erteleme olarak nitelendirmektedir. İşlevsel erteleme, görev başarısını arttıran, bireyleri avantajlı hale getiren, önceden tasarlanmış amaca yönelik başarı stratejisi olarak görev yapan, ara sıra gerçekleşen ve kabul edilebilir bir davranıştır. İşlevsel olmayan erteleme ise, gecikme uygunsuz olduğunda ve görev başarısına ulaşma yolunda bir sorun oluşturduğunda, yapılması gereken görevlere başlamayı ya da onları tamamlamayı sık sık ve alışkanlık olarak geciktirme, kronik ve uyumsuz bir eğilim olarak nitelendirilmektedir. Yapılan araştırmalar, işlevsel ertelemenin kısa vadeli faydalarının aksine ertelemenin etkisiz zaman yönetimi ve tek taraflı olarak kendi kendine zarar veren ve işlevsel olmayan bir davranış olarak değerlendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır (Franziska, Manfred ve Stefan, 2007; McCown, 1986; Solomon ve Rothblum, 1984).

Erteleme davranışı kuramsal boyutta ele alındığında; konuyla ilgili her yaklaşımın farklı bakış açıları olduğu görülmektedir. Örneğin; psikanalitik kuram, tamamlanmayan görevlerin egoyu tehdit ettiği ve bu kaygı verici durumdan kurtulmak için bireyin kaçınma yani erteleme davranışı gösterdiğini iddia ederken, davranışçı yaklaşım, ertelemenin öğrenilmiş bir alışkanlık olduğunu ileri sürer (Ferrari ve diğ.,1995). Bu görüşe göre; erteleme keyif veren etkinlikler ve kısa dönemli ödüllerin birey tarafından tercih edilmesinin pekiştirilmesidir. Psikodinamik kuramlar, ertelemeyi bireyin aşırı talepkar ya da aşırı hoşgörülü anne-baba tutumlarına karşı bir başkaldırı ya da bilinçaltında yatan kaygıdan kaçınma yolu olarak açıklamaktadır (Burka ve Yuen, 1983; McCown, Petzel ve Rupert, 1987). Bilişsel yaklaşımı savunanlar ise ertelemenin “başarısızlık korkusu” gibi irrasyonel düşünceler sonucu ortaya çıktığından söz etmektedirler (Ellis ve Knaus, 1977). Son olarak seçim kuramı ise erteleme davranışının kişinin kendi seçimi olduğunu ve sonuçta ortaya çıkabilecek olumsuz durumların sorumluluğunun da kişinin kendisine ait olduğunu belirtmektedir (Glasser, 1992).

Erteleme davranışının iki türü vardır; kişilik özelliği olarak erteleme ve durumsal erteledir. Kişilik özelliği olarak erteleme; çeşitli görevlerin başlangıç zamanının geciktirilmesi, yapılmaması ve teslim tarihine kadar tamamlanmaması gibi davranışları kişinin alışkanlık haline getirmesi veya kronikleşmesidir. Durumsal erteleme ise, yaşamın belirli dönemlerinde ortaya çıkan, kronik ertelemeye göre daha az görülen ve tipik olmayan bir davranıştır. Durumsal ertelemenin en yaygın görülen türü ise akademik erteledir (Lay, 1986; Senecal, Lavoie ve Koestner, 1997).

Akademik erteleme, diğ er erteleme türlerine göre araştırmacıların daha çok ilgisini çeken ve sıklıkla araştırmalara konu olan bir erteleme türüdür (Milgram, Gehrman ve Keinan, 1992). Akademik erteleme; öğrencilerin derslere çalışmayı geciktirme, ödevleri hazırlamayı son ana bırakma, önemli projelerin teslim tarihlerini kaçırma ve akademik yaşamla ilgili idari görevlerin geciktirilmesi (kütüphane kitaplarının geri verilmesi, sınava kayıt olma gibi) şeklinde görülmektedir (Scher ve Ferrari, 2000; Rothblum ve diğ., 1986). Yapılan araştırmalar, yurt dışında üniversite öğrencilerinin yaklaşık %70'inin; Türkiye'de ise %52'sinin akademik görevlerini ertelediklerini göstermektedir (Ellis ve Knaus, 1977; Uzun Özer, 2005). Solomon ve Rothblum (1984) bir grup üniversite öğrenciyle yaptıkları çalışmada, öğrencilerin %46'sının ödev/proje yazmada, %30'unun haftalık okuma ödevlerini yapmada, %28'inin sınavlara hazırlanmada, %23'ünün derslere düzenli olarak devam etmede ve %11'in de idari işleri (harç yatırma, kütüphaneye kitapları verme gibi) tamamlamada erteleme yaptıkları sonucuna ulaşmışlardır.

Akademik erteleme davranışının ortaya çıkmasında birçok değişkenin etkili olduğu yapılan araştırmalarla ortaya konmuştur. Solomon ve Rothblum'a (1984) göre başarısızlık korkusu ve görevden kaçma akademik ertelemenin iki temel nedenidir. Öğrencinin sorumlu olduğu akademik görevi yapamayacağına ilişkin düşünceleri veya öz-yeterlik inancının olmaması öğrencinin başarısızlık korkusu yaşamasına neden olabilir. Böylece öğrenci başarısız olmamak için görevi yapmaktan kaçınır ve erteleme davranışı sergilemiş olur. Saddler ve Buley'in (1999) yaptıkları bir araştırmada ise akademik hayatta erteleme yapanların, olumsuz değerlendirilme korkusu yaşadıkları, başarı için düşük kişisel standartları oldukları ve yetersiz öğrenme etkinlikleriyle meşgul oldukları belirlenmiştir.

Ertelme eğiliminin nedenleri arasında ayrıca bireyin zamanı yönetmedeki yetersizliği (Burns, Dittman, Nguyen ve Mitchelson, 2001), depresyon, irrasyonel inançlar ve kaygı gibi olumsuz ruhsal rahatsızlıklar (Bridges ve Roig, 1997; Steel, 2007; Solomon ve Rothblum, 1984; Watson, 2001), başarı yönelimini oryante etmede yetersizlik (Howell ve Watson, 2007; Pfister, 2002), düşük benlik saygısı (Senécal, Koestner ve Vallerand, 1995) ve kendilik algısı (Ferrari, Driscoll ve Diaz-Morales, 2007) gibi değişkenlerde yer almaktadır. Bu nedenler bağlamında düşünüldüğünde, akılcı olmayan inançlar, öz-yeterlik inancı, kendilik algısı ve olumsuz değerlendirilme korkusunun genel erteleme yanında akademik ertelemeye de ilişkili önemli değişkenler olabileceği düşünülmüştür. Literatür incelendiğinde, bu değişkenlerin birlikte ele alındığı bir çalışmaya da rastlanmamıştır. Buradan yola çıkarak, araştırmada akılcı olmayan inançlar, öz yeterlik inancı, kendilik algısı ve olumsuz değerlendirilme korkusunun akademik ertelemeyi ne kadar açıkladığı incelenmeye çalışılmıştır.

Akademik erteleme davranışı, üniversite öğrencilerinin akademik yaşamda performanslarını ve başarılarını olumsuz etkilemesi, olumsuz duygusal ve fiziksel tepkilerle sonuçlanması (Milgram, 1991) ve çok sık olarak görülmesi nedeniyle önemli bir sorun haline gelmiştir. Öğrencilerin erteleme sorunu ile başa çıkma stratejilerini bilmemeleri, etkili ders çalışma ve zaman yönetimi konusunda sorunlar yaşamaları da akademik erteleme sorununu daha ciddi boyutlara taşımaktadır. Akademik erteleme ilgili yapılan çalışmaların daha çok tarama türünde olması, deneysel çalışmaların sınırlı ve benzer yaklaşımlara dayalı olması nedeniyle akademik erteleme ile başa çıkmaya yönelik bir program hazırlanmasına karar verilmiştir.

Literatürde, akademik erteleme ile başa çıkma konusunda, bilişsel-davranışçı yaklaşımların etkili müdahaleler olduğu bilinmektedir (Binder, 2000; Kağan, 2010). Gerçeklik terapisinin bilişsel yaklaşımlara uygun yapısının olması, kısa sürede etki sağlaması ve kullanım alanının geniş olması nedeniyle bu çalışmada üniversite öğrencileri arasında yaygın olarak görülen akademik erteleme sorunu William Glasser'in Gerçeklik terapisi ve Seçim kuramı temel alınarak incelenmektedir. Seçim kuramının kişinin sadece kendi davranışları üzerinde bir kontrole sahip olduğu; insanın davranışlarını kendisinin seçtiğini ve bu nedenle sadece yaptığı değil, aynı zamanda düşündüğü ve hissettiği tüm şeylerden de sorumlu olduğu varsayımı akademik erteleme davranışının doğasını anlamaya ve erteleme sorunu ile başa çıkmak için gerekli becerileri kazanmaya uygun olacağı düşünülmüştür. Bu çalışma kapsamında, öğrencilerde akademik erteleme davranışının fark edilmesi, anlaşılması ve başa çıkılması süreçleri Gerçeklik terapisi kavramları ve uygulamaları doğrultusunda geliştirilmiş olan yapılandırılmış bir program çerçevesinde ele alınmıştır.

Bu çalışmada, üniversite öğrencilerinin akademik başarılarını, psikolojik ve sosyal durumlarını olumsuz etkileyen akademik erteleme sorunu ile etkili bir biçimde başa çıkabilmek için bir eğitim programı geliştirilmiş ve etkiliği sınanmıştır. Geliştirilen bu programın etkililiğini sınamak için üniversite öğrencilerinden oluşan iki grup ile çalışılmıştır. Üniversite öğrencilerden oluşturulmuş olan gruplardan birine Gerçeklik Terapisine dayalı olarak geliştirilen akademik erteleme ile başa çıkma programı uygulanmıştır. Diğer grupla ise herhangi bir uygulama yapılmamıştır.

Akademik erteleme ile başa çıkmaya yönelik oluşturulan eğitim programı uygulanan gruba, Gerçeklik terapisi ve Seçim kuramının temel kavramları olan kontrol, seçim, sorumluluk, temel ihtiyaçlar, toplam davranış ve davranış değişimi ile ilgili uygulamalar yapılmıştır. Bu uygulamalar ile öğrencilerin akademik erteleme sorununu tanımaları, farkına varmaları, etkili bir biçimde başa çıkabilmeleri ve öğrenilen becerilerin akademik

yaşamda kullanabilmeleri sağlanmaya çalışılarak uygulamanın kısa süreli ve kalıcı etkisi incelenmiştir.

1. 1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amaçları şunlardır:

1. Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarını akılcı olmayan inançlar, öz-yeterlik inançları, kendilik algısı ve olumsuz değerlendirilme korkusunun ne düzeyde açıkladığını incelemek,
2. Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının bazı demografik değişkenler açısından farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek,
3. Gerçeklik terapisine dayalı akademik erteleme ile başa çıkmaya yönelik geliştirilen eğitim programının üniversite öğrencilerinin akademik erteleme sorunları üzerindeki etkililiğini belirlemektir.

1. 1. 1. Araştırmanın Denenceleri

Araştırmada yukarıda verilen amaçlar çerçevesinde aşağıdaki denenceler test edilmiştir:

1. Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışı;
 - a. cinsiyete,
 - b. öğrenim görülen fakülteye,
 - c. sınıf düzeyine,
 - d. akademik başarıya göre farklılaşır.
2. Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışları ile akılcı olmayan inançlar, öz-yeterlik inancı, kendilik algısı ve olumsuz değerlendirme korkusu arasında anlamlı bir ilişki vardır.
3. Üniversite öğrencilerinin akılcı olmayan inançları, öz-yeterlik inançları, kendilik algısı ve olumsuz değerlendirme korkusu akademik ertelemeyi yordamaktadır.
4. Gerçeklik terapisine dayalı olarak geliştirilen akademik erteleme ile başa çıkma eğitim programına katılan öğrencilerin, kontrol grubundaki öğrencilere kıyasla akademik erteleme puanlarında bir azalma olur, bu azalma uygulamaların tamamlanmasından bir ay ve üç ay sonra yapılacak izleme ölçümlerinde de devam eder.

1. 2. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi

Erteleme, yaşamın farklı alanlarında özellikle de akademik yaşamda karşılaşılan önemli ve yaygın bir sorundur. Ellis ve Knaus (1977) Amerikan üniversite öğrencilerinin %95'inin erteleme yaptıklarını; Solomon ve Rothblum (1984) öğrencilerin %50'sinin zamanlarının yarısını erteleme yaparak geçirdiklerini belirtirken, Türkiye'de ise Uzun Özer (2005; 2009) üniversite öğrencilerinin %52 sinin, lise öğrencilerin ise % 54'ünün akademik anlamda erteleme davranışı sergilediklerini tespit etmiştir. Hangi kademedeyse olsun öğrencilerin pek çoğu bu davranışı alışkanlık haline getirmekte, bundan dolayı gerçek performanslarını ortaya koyamamakta ve "başarısız" olarak nitelendirilebilmektedirler. Başarının önünde bir engel gibi duran erteleme davranışı akademik başarıyı olumsuz etkilemesinin yanında yaşam doyumunu düşürmekte, depresyon, kaygı, öğrenilmiş çaresizlik gibi olumsuz duygusal rahatsızlıklara yol açmakta, stres reaksiyonlarını arttırmakta, benlik saygısı ve özgüveni düşürmektedir (Ferrari ve Emmons, 1995; Flett, Hewitt ve Martin, 1995; Lay, 1987; McCown ve diğ., 1987; Moon ve Illingworth, 2005; Van Eerde, 2003). Öğrencilerin öğrenme süreçleri dışında psikolojik, fiziksel ve sosyal yaşamını da olumsuz yönde etkileyen erteleme davranışının diğer değişkenlerle ilişkisinin incelendiği çalışmalar, yurt içi ve yurt dışı literatürde vardır. Fakat birden fazla değişkenin ele alınarak erteleme davranışının açıklanmasına yönelik çalışmalar sınırlı sayıdadır. Bu çalışmada da; akılcı olmayan inançlar, öz-yeterlik inancı, kendilik algısı, olumsuz değerlendirilme korkusu ve akademik başarının akademik erteleme davranışını açıklayıp açıklamadığı ele alınarak erteleme davranışının doğasına katkı sağlanmaya çalışılmıştır. Aynı zamanda, bu değişkenlerin kuramsal zemini oluşturularak değişkenlerin neden-sonuç ilişkisi içinde ele alınması araştırmayı önemli kılmaktadır.

Erteleme sorunu ile baş edemeyen ve bundan dolayı potansiyellerinin altında başarı gösteren üniversite öğrencilerine verilecek psikolojik danışma hizmetleri, kazandırılacak beceriler bakımından akademik erteleme davranışının nedenlerinin araştırılması ve bu nedenler bağlamında erteleme davranışının açıklanması önemlidir. Ele alınan değişkenler erteleme davranışının bilişsel boyutuna vurgu yaparak akademik erteleme ile başa çıkmaya yönelik geliştirilecek psiko-eğitim programının kuramsal temelini belirlemesine katkı sağlamaktadır.

Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme sorunları ile başa çıkma becerileri kazanmasına yönelik hazırlanan psiko-eğitim programı Gerçeklik terapisi temel alınarak hazırlanmıştır. Literatürde, bilişsel davranışçı yaklaşımların akademik erteleme ile başa çıkmada etkili sonuçlar ortaya koyduğu belirtilmektedir (Binder, 2000; Horebeek, Michielsen, Neyskens, Depreeuw, 2004; Kağan, 2010; Larson, 1992). Gerçeklik

terapisinin bilişsel yaklaşımlarda olduğu gibi düşünce değişimine yer vermesi böyle bir müdahale de etkililiğinin sınanması ve olumlu sonuçların ortaya çıkabilme olasılığının yüksek olması bakımından önemlidir. Gerçeklik terapisinin kullanım çerçevesinin genişliği, kısa sürede uygulanabilir olması, kişinin kendini yönetmesi etmesi ile davranış kontrolü sağlaması ve davranış değişimi ile ilgili eylem planı oluşturması yardım sürecinin başarılı bir şekilde devam etmesine katkı sağlayacaktır.

William Glasser'in (1965) kuramından yola çıkarak bireyin akademik yaşamında olumsuz etkilere sahip olan erteleme davranışının Seçim kuramı çerçevesinde ele alınıp incelenmesi, değerlendirilmesi sonucunda oluşturulan akademik erteleme ile başa çıkma eğitim programı, Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanında çalışanların hizmetine sunulacaktır. Türkiye'de akademik erteleme davranışının Gerçeklik terapisine dayandırılarak geliştirilen bir eğitim programının olmayışı dikkate alındığında, uygulamaya yönelik bu araştırmanın Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Üniversite yaşamı sınavlar, ödevler, projeler, sunumlar vb. akademik görevlerin yanında sosyal yaşamın da aktif ve yoğun olarak yaşandığı bir dönemdir. Ayrıca üniversite yaşamı kimlik kazanımı, mesleki roller, kariyer planlama ve yakın ilişkiler gibi yetişkinliğe ilişkin pek çok yaşam rolünü geliştirici bir ortamda sunmaktadır. Üniversite öğrencilerinin akademik görevler yerine kendilerine daha fazla zevk veren ve doyum sağlayan sosyal etkinliklere yönelmesi ve akademik görevleri son ana kadar ertelemeleri muhtemel ve sıkça karşılaşılan bir durumdur. Akademik görevlerin ertelenmesi düşük bir performans yanında yetişkinlikle ilgili sözedilen önemli roller üzerinde de olumsuz etkilere yol açabilir. Bu yüzden bu araştırmanın akademik erteleme davranışının daha fazla görüldüğü üniversite öğrencileri üzerinde yapılmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

1. 3. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırmada sınırlılık oluşturan bazı durumlar aşağıda verilmiştir.

1. Akademik erteleme davranışını açıklamada sadece akılcı olmayan inançlar, öz-yeterlik inançları, kendilik algısı ve olumsuz değerlendirme korkusu gibi değişkenlerin ele alınması kapsam açısından bir sınırlılıktır.
2. Araştırmanın verileri AEÖ, AOİÖ, GÖYÖ, SKÖ ve ODKÖ'nin ölçtüğü nitelikler ile sınırlıdır.
3. Akademik Erteleme ile Başa Çıkma Eğitim Programının sadece Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi'ndeki ölçme aracının uygulandığı öğrencilerle ve asılan ilanlara bireysel başvuruda bulunan öğrencilerle gerçekleştirilmiş olması bir sınırlılık oluşturmaktadır.

4. İzleme çalışmaları son ölçümden sonra 1. ve 3. ay ile sınırlıdır.

1. 4. Araştırmanın Varsayımları

Araştırmaya katılan öğrencilerin ölçme araçlarını içten ve doğru bir şekilde doldurdukları varsayılmıştır.

1.5. Tanımlar

Erteleme: Bir şeyi yapmak için yeterli zaman olmasına rağmen son dakikaya kadar bekleyip o işi sonraya bırakmaktır (Ferrari, 1991a).

Akademik Erteleme: Okulla ilgili görevlerin (ödevlerin hazırlanması, sınavlara çalışmak gibi) geciktirilmesi ve bu geciktirmeden ötürü psikolojik olarak stres yaşanması, üzgün olma halidir (Solomon ve Rothblum, 1984).

Akılcı Olmayan İnanç: Sabit, değişmez ve gerçeklik ile bağdaşmayan düşüncelerdir (Ellis, 1994).

Öz-Yeterlik: Kişinin çevresinde olup bitenler üzerinde etkili olabilecek biçimde bir edimi başlatıp sonuç alınca kadar sürdürebileceğine olan inancıdır (Bandura, 1994).

Kendilik Algısı: Kişinin kendisi hakkında sahip olduğu inançların toplamı, başka bir ifadeyle "ben kimim" sorusunun cevabıdır (Taylor, Peplau ve Sears, 2006).

Olumsuz Değerlendirilme Korkusu: Bireyin değerlendirilmeye tabi tutulma olasılığı olan ortamlarda hissedilen sosyal kaygıyı ifade eder (Watson ve Friend, 1969).

Gerçeklik Terapisi: William Glasser'in geliştirdiği "seçim kuramına" dayanan terapi, danışanlara, hayatlarında gereksinim duydukları insanlarla ilişkileri konusunda daha etkili seçimler yapmayı öğretmeyi amaçlayan kısa süreli danışmalarda kolaylıkla ve etkili şekilde uygulanabilen etkileşime dayalı bir terapi modelidir (Corey, 2008).

2. LİTERATÜR TARAMASI

2. 1. Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi

Bu bölümde, literatüre dayalı olarak akademik erteleme davranışı ve Gerçeklik terapisi ile ilgili olarak ortaya konmuş olan kuramsal bilgiler ile konuyla ilgili yapılan araştırma sonuçlarına yer verilmiştir.

2. 1. 1. Erteleme Davranışı

2. 1. 1. 1. Erteleme Davranışının Tarihi Kökenleri

Erteleme yeni bir kavram değildir. 120 yıl önce erteleme davranışının psikolojik boyutu William James'in dikkatini çekmiştir. Steel (2007) ise erteleme referanslarını M.Ö.800'lü yıllara dayandığını ortaya koymuştur. Erteleme davranışı, toplumda yaygın olarak görünen, stres ve kaygıya yol açman ciddi bir sorun olmasına rağmen erteleme davranışının deneysel ve kuramsal temelleri diğer psikolojik yapılar kadar araştırılmamıştır. Günümüzde ise çağdaş psikologların erteleme davranışının açıklanmasına yönelik ilgileri artış göstermektedir (Dewitte ve Schouwenburg, 2002; Fritzsche, Young ve Hickson, 2003; Tice ve Baumeister, 1997).

Milgram, ertelemenin aslında modern bir hastalık olduğunu, erteleme davranışının ise teknolojisi gelişmiş, plan ve programa bağlılığın önemli olduğu toplumlarda daha belirgin olarak görüldüğünü belirtmiştir (Milgram, 1992'den aktaran: Ferrari ve diğ., 1995:3). Buna paralel olarak, De Simone sanayi öncesi toplumlarda erteleme kavramına denk düşecek herhangi bir kelimenin olmadığını ifade etmiştir. Bu görüşlerden yola çıkarak erteleme davranışının teknolojinin kullanılmaya başlaması ile paralel olarak ortaya çıktığını söylenebilir (De Simone, 1983'den aktaran: Ferrari ve diğ., 1995:3).

Erteleme kavramı, sanayileşmiş toplumlarda daha çok kullanılan bir kavram olmasına karşın sadece modern bir fenomen değildir. Daha çok olumsuz anlamlarda kullanılan erteleme sözcüğü için tarihte benzer kelimeler kullanılmıştır. Eski Mısırlıların 'ertelemek' anlamına gelen iki fiil kullandıkları bilinmektedir. Birincisi, gereksiz işlerden ve dürtüsel çabalardan kaçınmayı yararlı bir alışkanlık olarak belirten fiil, diğeri ise yaşamı sürdürmek için gerekli işleri tamamlamada tembellik etmeyi zararlı alışkanlık olarak ifade eden fiildir (Ferrari ve diğ., 1995). Latince metinlerde Romalıların askeri alanda bu kavramı olumlu anlamlarda kullandıkları ve daha çok askeri kararlarda ve uzlaşmazlıkların çözümünde ertelemenin önemli olduğu belirtilmektedir.

İngilizce’de erteleme kavramının bilinen en eski kullanımı, 1548 yılında ‘Edward Hall’s Chronicle: The Union of Two Noble and Illustrious Families of Lancestre and Yorke’adlı eserde yer almaktadır. Oxford İngilizce Sözlüğünde (1952) erteleme kavramının 1600’lerin başlarına kadar yaygın olarak kullanıldığı, 18.yüzyıla kadar (aşağı yukarı sanayi devrimine kadar) ise kavramın olumsuz anlamlarının pek kullanılmadığı belirtilmektedir (Ferrari ve diğ., 1995).

2. 1. 1. 2. Ertelemenin Tanımları ve Boyutları

Erteleme sözcüğü Latince ‘procrastinate’filinden gelmektedir. Literatürde yaygın şekilde ‘başka bir güne bırakmak ya da geciktirmek’anlamlarında kullanılmaktadır. *Procrastination* sözcüğü ileriye doğru işareti olan *pro* zamirinden ve yarına bırakmak anlamına gelen *crastinus* sözcüklerinin birleşiminden oluşmaktadır (Knaus, 2003). Literatür incelendiğinde, erteleme kavramının birçok araştırmacı tarafından çeşitli şekillerde tanımlanmış olduğu görülmektedir. Ertelemenin evrensel bir tanımı olmamasına rağmen davranışsal, duyuşsal ve bilişsel bileşenleri içeren çok boyutlu bir yapılanma gösterdiği bilinmektedir (Ferrari ve diğ., 1995; Solomon ve Rothblum, 1984).

Tuckman ve Sexton (1989) ertelemeyi, herhangi birinin kontrolü altındaki bir etkinliği geciktirme eğilimi ya da tamamıyla kaçınma olarak tanımlarlarken daha sonra Tuckman (1990) ertelemeyi, öz-düzenleme performansının eksikliği ya da yokluğu olarak ifade etmiştir. Ferrari (1991a) ertelemeyi, bir şeyi yapmak için yeterli zaman olmasına rağmen son dakikaya kadar bekleyip o işi sonraya bırakmak olarak tanımlamıştır.

Knaus’a (1998) göre erteleme; zamanında yapılması gereken bir işi gereksiz yere başka bir güne ya da zamana bırakmak, geciktirmek ya da savsaklamaktır. Milgram ve Tenne (2000) tipik olarak ertelemeyi davranışsal bir eğilim veya kişilik özelliği olarak bir görevi yapmak veya karar almaktan kaçınma, geciktirme veya sonraya bırakmak olarak tanımlamaktadırlar. Erteleme, sorumluluklardan, verilmesi gereken kararlardan veya yapılması gereken bir görevden tamamıyla kaçınma veya geciktirme eğilimi olarak ifade edilebilir (Haycock, McCarthy ve Skay, 1998).

Bazı araştırmacılar her geciktirilen davranışın erteleme olmadığını ifade ederek ertelemeyi tanımlarken davranışın sıklık derecesini ve şiddetini dikkate alırlar. Yani, bir kişi görevlerini tamamlamayı veya bitirmeyi geciktirmede alışkanlık düzeyinde bir eğilim varsa veya kronik hale gelmişse bunu erteleme olarak kabul ederler (Burka ve Yuen, 2008; Ferrari ve diğ., 1995; Rothblum, Solomon ve Murakami, 1986).

Yukarıda verilen tanımlar daha çok ertelemenin davranışsal boyutunu ön plana çıkarmaktadır. Tüm tanımlamalar “gecikme” bileşenini içermekte ve bu davranışın olumsuz yönüne odaklanmaktadır. Ertelemenin davranışsal boyutunu; geciktirilen

görevlerdeki davranış, yapılması gereken görev için zaman ayırmama ya da başka şeylere zaman ayırma oluşturmaktadır (Senecal ve diğ., 1995; Schouwenburg, 1995).

Ertelemenin diğer bir bileşeni ise bilişsel boyutudur. Ertelemenin bilişsel boyutu niyetlerle gerçek davranış arasındaki tutarsızlığı içerir (Blunt ve Pychyl, 2000; Ferrari, 1994). Bazı araştırmacılar ertelemeyi tanımlarken bilişsel boyutuna vurgu yapmışlardır. Lay (1987)'a göre erteleme, tamamlanması gereken görevleri geciktirmede irrasyonel bir eğilimdir. Sabini ve Silver (1982) ise ertelemeyi, birisinin o işi yapmaktan kaçacağı şeklinde irrasyonel bir düşünceyle işin daha sonraya bırakılması olarak tanımlamışlardır. Yani ertelemenin bilişsel bir sorun olduğu ve akılcı olmayan düşüncelerle ilişkili olduğu yapılan araştırmalarla ortaya konmuştur (Bridges ve Roig, 1997; Haycock, 1993).

Ertelemenin duyuşsal boyutu ise, erteleme davranışı ile birlikte baskı, stres, pişmanlık, çaresizlik, kendini suçlama, utanç duyma, panik olma duygularının yaşanmasıdır (Binder, 2000; Burka ve Yuen, 2008). Erteleyen kişi oldukça fazla kaygı hisseder ve rahatsızlığı kişisel boyuttadır (Rothblum ve diğ., 1986). Ferrari ve arkadaşları (1995) ertelemeyi rahatsızlık hissetme noktasına gelinceye kadar bir işi gereksizce geciktirmek olarak tanımlarken Solomon ve Rothblum (1984) ise ertelemeyi, öznel rahatsızlık yaşayınca kadar gereksiz bir şekilde görevleri geciktirme olarak ifade etmişlerdir. Tanımlamalarda ertelemenin daha çok duyuşsal boyutu ön plana çıkarılmıştır.

Milgram'ın (1991) erteleme kavramını daha geniş kapsamda ve sistematik olarak tanımladığı görülmektedir. Tanımında ertelemenin davranışsal, duygusal ve bilişsel boyutuna da değinerek erteleme için dört temel bileşenin gerekli olduğunu ileri sürmüştür. Bunlar:

1. Bir davranışın geciktirilmesi,
2. Önemliymiş gibi algılanan bir görev olması,
3. Yetersiz davranışsal bir ürünle sonuçlanması,
4. Duygusal karmaşa ile sonuçlanmasıdır.

2. 1. 1. 3. Erteleme Döngüsü

Erteleme süreci içerisinde kişi birtakım duygu, düşünce ve davranışlara sahiptir. Ertelemenin duygu, düşünce ve davranış boyutlarını anlamak erteleme davranışını anlamak için önemlidir. Burka ve Yuen'nin (2008) erteleme döngüsü adını verdikleri bu süreç kişiden kişiye farklılık gösterebilir. Bazı bireylerin erteleme döngüsü haftalar, aylar hatta yıllarca sürebilirken bazı bireylerin ise birkaç saat içinde tamamlanabilir. Burka ve Yuen'in (2008) yedi aşamada açıkladıkları erteleme döngüsü aşağıda yer almaktadır:

1. "Bu kez erken başlayacağım." : Başlangıçta, ertelemeci kişi genellikle çok umut doludur, iyimserdir. Bir projeyi yada bir görevi üstlendiğinde, bu kez daha duyarlı

ve sistematik bir şekilde bu işi yapacağını varsayar. Çalışmaya hemen başlamak için yetersiz ve isteksiz hissetmesine rağmen hiçbir planlı çaba göstermeksizin başlangıç nasıl olsa kendiliğinden gelir diye düşünür. Biraz zaman geçince ve başlama anı da kendiliğinden gelmeyince ertelemecinin umutları yerini korku ve endişeye bırakır.

2. “Hemen başlamalıyım.” : Erken başlamak için zaman geçtiğinden çalışmaya erken başlama hayalleri de yavaşça kaybolur. Kaygı artmaya başlar ve çalışmaya başlama konusundaki baskı yoğunlaşır. Kendiliğinden başlayacağına dair umutlar hemen hemen kaybolmuştur. Kendini hemen bir şeyler yapmak için çaba sarf etmeye zorlar. Fakat yakınlarda son teslim tarihi görünmediğinden umutlar tamamen tükenmez.
3. “Başlayamazsam ne olur?” : Zaman geçmesine rağmen ertelemeci kişi hala işe başlamaz. Şimdiye kadar ki kalan iyimserlik duyguları yerini bazı önsezilere bırakır. Asla başlayamayacağına ilişkin düşünceler kişinin hayatını sonsuza dek kötü etkileyebilecek korkunç sonuçları kurgulamasına neden olur. Bu noktada, kafasının içinde dolaşan bir dizi düşünceyle kişi şaşkına dönebilir:
 - a) Daha erken başlamalıydım: Ertelemeci geriye dönüp baktığında kaybettiği zamanın ve bunun geri getirilemeyeceğinin farkına varır, kendini suçlayarak bir nevi kendi kendini cezalandırır. Kendini uçurumun kenarına getiren bu davranıştan dolayı pişmanlık duyar ve eğer daha önceden başlamış olsaydı buna engel olabileceğini bilir.
 - b) Her şeyi yapıyorum fakat....: Ertelemeci için kaçındığı görev yada proje dışında her şeyi yapmak oldukça yaygın bir davranıştır. Masayı düzenleme, daireyi temizleme veya yeni bir tarifi deneme dürtüsü aniden karşı konulmaz olur. Kaçınılan görevden önce daha az öneme sahip olan işler yapılır ve mantıksal olarak da şu telkinde bulunulur. “İyi, en azından bir şeyler yaptım!”.
 - c) Hiçbir şeyden zevk alamıyorum: Birçok ertelemeci kişi kendilerini memnun eden aktivitelere yönelerek dikkatlerini dağıtmaya çalışırlar. Film izlerler, oyun oynarlar yada arkadaşlarıyla zaman geçirirler. Bu etkinliklerden zevk almaya çalışırlar fakat bitmemiş işlerini hatırlarlar. Hissettikleri memnuniyet duygusu hızla kaybolur ve yerini suçluluk ve kaygı alır.
 - d) Umarım bunu kimse öğrenmez: Zaman geçiyor olmasına rağmen ertelemeci kişi bir şey yapmaz ve bundan utanç hissetmeye başlar. Bu kötü durumu kimsenin bilmesini istemez; bundan dolayı bu durumu çeşitli yollarla gizlemeye çalışır. Çalışmadığı halde çok yoğunmuş gibi görünmeye çalışır. Ertelemediği işle ilgili bir adım ilerlememesine rağmen bunu ilerlemiş gibi gösterir. Erteleme

davranışını saklamak için ayrıntılı yalanlar söyler ve sonunda sahtekarmış gibi hissetmeye başlar.

4. “Hala zaman var”: Ertelemeci kişi suçluluk, utanç hissetmesine ve sahtekarca davranmasına rağmen işini zamanında teslim edeceğine dair umutları hala sürer, iyimser kalmaya çalışır.
5. “Bende bir sorun var”: Ertelemeci kişi umutsuzluğa düşmüştür. Erken başlamaya yönelik iyi niyetler, utanç, suçluluk ve acı çekmek artık bir işe yaramaz. Kişinin işini yapmamasından dolayı duyduğu endişe yerini korkuya bırakır: “Bende bir sorun var!” Bu noktada kişi şans, zeka, öz-disiplin ve cesaret gibi temel özelliklerin kendinden başka herkes de olduğunu ve onların bunu yapabileceğini düşünür.
6. “Son seçim: Yap ya da yapma” : Bu noktada kişi sonuna kadar devam etme yada vazgeçme arasında seçim yapma durumundadır.

1. yol: Yapmamak

- a) “Bu işi yapamayacağım!”: Gerilim dayanılmaz hale gelir. İş tamamlamak için kalan süre kısalmıştır, kalan son saatler veya dakikalarda işi tamamlamak imkansızdır. Ertelemeci kişinin buna dayanacak gücü kalmamıştır ve işi yapmaktan vazgeçer.
- b) Neden canımı sıkayım ki?: İş, başlangıçta planladığı gibi tamamlayamamak dünyanın sonu değil. Bu kadar kısa sürede iyi bir şeyler yapılamaz, o kadar çaba sarf etmeye değmez. Bu yüzden neden canımı sıkayım ki? Boşver.

2.yol: Yapmak

- c) “Daha fazla beklemeyeceğim” : Artık, ertelemeden dolayı hissedilen baskı o kadar artar ki kişi daha fazla bekleyemez. Teslim tarihi çok yakındır ve kişi hiçbir şey yapmamaktansa elinden geleni yapmaya karar verir ve işe başlar.
 - d) “O kadar da kötü değil. Neden daha önce başlamadım ki?” : Kişi, bu işin korktuğu kadar kötü olmadığını görür. İş yapmak sıkıcı ve zor olmasına rağmen ertelemeci en azından işi yapmaya başlamıştır ve büyük bir rahatlama hisseder. Hatta bundan zevk bile duyabilir. Şimdiye kadar duyduğu kaygıları yersiz bulmaya başlar.
 - e) “Sadece yap!” : Ertelemeci kişi artık tamamlayacağı işi planlama, yapacaklarını geliştirmek için ekstra zaman lüksüne sahip değildir. Artık odak noktası, işi nasıl yapacağından çok işin tamamını yapıp yapmadığı üzerinedir.
7. “Bir daha asla ertelemeyeceğim” : Bitirilmesi gereken iş tamamlandıktan yada terk edildikten sonra kişi rahatlama hisseder. Sonunda sıkıntı yaratan bu durum bitmiştir. Tekrar böyle bir sürecin içine girmek ertelemecinin hiç istemediği bir

durumdur. Bir daha ki sefere bu döngüye asla girilmeyecektir; çalışmaya erken başlanacak, plana sadık kalınacak ve kaygı kontrol altına alınacaktır.

Sonuç olarak, erteleme döngüsü bu davranışın bir daha asla tekrar edilmeyeceği sözleriyle son bulur. Tüm bu içtenlik ve kararlılığa karşın, erteleme davranışı gösteren pek çok kişi kendini tekrar ve tekrar aynı döngü içinde bulabilir.

2. 1. 1. 4. Erteleme ile İlgili Kuramsal Açıklamalar

2. 1. 1. 4. 1. Psikanalitik Kuram

Psikanalitik teoriler, psikolojinin birçok alanında olduğu gibi erteleme konusunda da ilk açıklamaları yapmıştır. Freud, erteleme olgusunu açıklarken kaçınma kavramı ve özellikle kaçınma davranışında yaşanan kaygı üzerinde durmuştur. Freud kaygının, bastırılmış bilinçaltı duyguların egoya gönderilen uyarı sinyalleri olduğunu; kaygı yaşandığı anda, egonun pek çok savunma mekanizması kullandığını öne sürmüştür. Freud, tamamlanmayan görevlerin aslında egoyu tehdit edici niteliği olduğunu, bu kaygı verici durumdan kurtulmak için ise bireyin kaçınma yani erteleme davranışı gösterdiğini iddia etmiştir (Ferrari ve diğ., 1995). Dolayısıyla kaçınma ya da erteleme egonun kendisini koruması için kullandığı bir savunma mekanizmasıdır. Kaçınma davranışına yönelik duygu ve düşünceler aslında bireyin yetersizlik duygusuyla yüzleşmesini geciktirir. Bu gecikmeler kısa dönemde kişinin olumsuz duygularıyla yüzleşmesini geciktirip kaygıyı azaltsa da uzun dönemde tamamlanmayan görevle ilgili gelişimine olumsuz etkiler (Gençtan, 2012).

2. 1. 1. 4. 2. Psikodinamik Kuram

Psikodinamik kuramcılar genel olarak Freudyen öğretilerin değişmez yapılarını reddederler. Freud ve takipçileri ile birleştikleri tek nokta ise insan davranışının dinamik yapısıdır. Psikodinamik kuramcılar, çocukluk çağındaki deneyimlerin gelecekteki kişilik gelişiminde öncelikli olarak etkisinin olduğunu ileri sürmektedirler. Çocukluk çağı deneyimlerinin -özellikle travmaların- yetişkinlik dönemindeki bilişsel süreçlerin şekillenmesinde etkili olduğunu savunurlar (van der Kolk, 1987).

Çocuk gelişimini psikodinamik bir bakış açısı ile ele alan Missildine, erteleme davranışını "erteleme sendromu" olarak adlandırmış olup bir görevin başarılması ile ilgili 'ağır günlük rüya paralizi'nin bu sendromun açık bir dışavurumu olduğunu ve bu sendromun hatalı çocuk yetiştirmeden kaynaklandığını belirtmektedir. Missildine, yüksek başarı beklentisi olan ailede yetişen çocuğun anne-babanın sevgisini kazanmak ve onayını almak için bu beklentilerini karşılama çabası içine girdiğini; başarısızlığa uğradığı zaman ise kaygı duyduğunu ve kendini değersiz hissettiğini ileri sürmüştür. Missildine,

çocuğun ileriki dönemlerde yani yetişkin olduğunda kişisel değerlerini ve yeteneklerini değerlendirebileceği bir görevle karşı karşıya geldiğinde çocukluk çağında yaşadığı duyguları tekrar yaşayacağına ve aynı şekilde davranacağına inanmaktadır (Missildine, 1963'ten aktaran: Ferrari ve diğ., 1995:23).

MacIntyre ise benzer bir yaklaşımla hatalı çocuk yetiştirme tutumlarının ertelemeci yetişkinlikle sonuçlanacağını ve iki ayrı uçtaki (ya çok hoşgörülü ya da oldukça katı/otoriter) anne-baba tutumunun bu probleme neden olacağını (MacIntyre, 1964'ten aktaran Ferrari ve diğ., 1995:24) iddia ederken Spock ise çocukların bir görevi başaramadıklarında anne-babanın bilinçdışı öfkesine maruz kaldıklarını ve bir tepki olarak gelecekteki hedefe yönelik davranışlarını geciktireceklerini ileri sürerek erteleme davranışını açıklamıştır. Sonuç olarak, bu kişiler yetişkin olduklarında ve bir görevi başarmaları gerektiğinde çocukluk günlerindeki anne-baba tutumlarını anımsarlar. Başarıya yönelik göreve zorlayan anne baba figürünün isteklerine karşı çıkmaya kalkışarak tepki verirler ve hiçbir görevi bitiremeyen kronik ertelemeciler olurlar (Spock, 1971'den aktaran: Ferrari ve diğ., 1995:24).

Burka ve Yuen (1983), bireylerin yetiştikleri aile ortamlarının erteleme davranışında önemli bir unsur olduğunu, çocuklarına çok yüksek hedefler koyan başarı yönelimli aileler veya tam tersi çocuklarının başarıya ulaşacak kapasiteleri olmadığına inanan ailelerde yetişen bireylerin erteleme davranışı göstermeye daha fazla eğilimi olduğunu belirtmektedirler. Ayrıca çocukları üzerinde aşırı kontrol kurarak çocuklarının özerklik kazanmalarına ket vuran ailelerde yetişen bireylerin de daha fazla erteleme davranışı gösterdiğini ileri sürmektedirler.

2. 1. 1. 4. 3. Davranışçı Kuram

Davranışçı kuram, erteleme davranışının daha önceki yaşantılarla pekiştirilmesi sonucunda ortaya çıktığını iddia etmektedir. Klasik öğrenme kuramı erteleme davranışını açıklarken ödül ve ceza kavramlarını kullanmaktadır. Kurama göre, erteleyen kişi, bu davranışından dolayı ödüllendirildiği ya da yeteri kadar cezalandırılmadığı için bu davranışı göstermektedir. Yapılan bir araştırmada, bir grup üniversite öğrencisine, teslim tarihi belli olan akademik çalışmalarının ne kadarını başarılı bir biçimde son dakikada yaptıkları ve son dakikada yetiştirmeye çalıştıkları çalışmaların ne kadarında başarısızlığa uğradıkları sorulmuştur. Araştırma sonuçları, klasik öğrenme kuramı ile tutarlı olarak, öğrencilerin yapmaları gereken çalışmaları son dakikada da olsa çoğunlukla başarıyla tamamladıklarını, dakik olmadıkları için çok az ceza ya da uyarı aldıklarını göstermiştir (Ferrari ve diğ., 1995). Bu araştırma davranışçıların erteleme ile ilgili hipotezini doğrulamaktadır.

McCown ve Johson (1991) ise öğrencilerin ders çalışmaktan kaçındıkları zaman ne yaptıklarını araştırarak, dolaylı olarak klasik öğrenme yaklaşımının ertelemeyle ilgili savını test etmişlerdir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin ders çalışmaktan daha çok pekiştirilmiş etkinliklerle ilgilendikleri bulunmuştur. Dışa dönük öğrenciler spor etkinlikleri, partilere katılma gibi daha fazla sayıda kişilerin katıldığı etkinlikleri tercih ederken içe dönük öğrenciler ise müzik dinleme, kitap okuma gibi daha bireysel etkinlikleri tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Yani öğrencilerin ders çalışmak yerine daha çok keyif verici başka bir ifadeyle ödüllendirici etkinlikleri tercih ettikleri söylenebilir. Solomon ve Rohtblum'un (1984) 342 üniversite öğrencisi üzerinde yaptıkları araştırma, öğrencilerin sevmedikleri ya da hoşlanmadıkları görevleri daha çok erteleme eğiliminde olduklarını göstermektedir. Ferrari ve Emmons'a (1995) göre daha uzun süreli sonuçları olan etkinliklerin ertelenme olasılıkları hemen sonuç alınan etkinliklerden daha fazladır.

Çağdaş öğrenme kuramı ise, erteleme davranışını açıklarken davranıştan kaçınma kavramına vurgu yapmaktadır. Bu bağlamda, erteleme kaçma ya da kaçınma davranışı olarak değerlendirilmektedir. Kaçma koşullanmasında, kişi yapması gereken işi yapmaya başlar, ancak bu işte başarısızlığa uğradığında işi tamamlamayı bırakır, yarım bırakır. Kaçınma koşullanmasında ise, kişi yapması gereken işe hiçbir zaman başlamaz, yani işten kaçınır. Bu durum özellikle dışsal uyarıların, bir tür kaçınma uyarısı olarak işlev gördüğünde geçerlidir (Ferrari ve diğ., 1995).

Ainslie'nin sahte ödüller (specious rewards) kuramı da erteleme davranışını açıklamada kullanılabilir. Kurama göre, bireylerde uzun dönemli amaçlar yerine, haz hemen yaşandığı için daha ödüllendirici kısa dönemli amaçları seçmeye dönük güçlü bir eğilim vardır. Kuram erteleme davranışına uyarlandığında, erteleyen kişinin tamamlamaya niyetli olduğu işi (uzun vadeli amaç) yapmak yerine, örneğin televizyon izlemeyi ya da daha keyifli herhangi bir etkinliği (kısa dönemli amaç) yapmayı tercih etmesi biçiminde açıklanabilir (Ainslie, 1992'den aktaran: Ferrari ve diğerleri, 1995:32).

2. 1. 1. 4. 4. Bilişsel-Davranışçı Kuram

Bilişsel-davranışçı kuramın öncülerinden Ellis ve Knaus (1977) ertelemenin irrasyonel düşüncelerin sonucu ortaya çıktığını iddia etmektedirler. Duygu, davranış ve çevre insan üzerinde etkili olmasının yanında bilişsel yapılar bu ilişki içinde daha önemli bir aracılık görevi üstlenmektedir. Yani insanın yaşadığı olayları yorumlama biçimi duygu ve davranışlardan daha etkilidir. Ellis ve Knaus (1977) klinik çalışmaları sonucunda, ertelemecilerin izledikleri on bir temel adımdan bahsetmektedirler. Bu adımlar;

1. Bir görevi gerçekleştirmek için istekli olma,
2. Görevi yapmaya kesin karar verme,
3. Görevi yapmayı gereksizce geciktirme,
4. Ertelemenin zararlı yönlerini fark etme,
5. Görevi geciktirmeye devam etme,
6. Ertelemeden dolayı kendine kızma,
7. Ertelemeye devam etme,
8. Son dakikada görevi tamamlama ya da asla bitirmeme,
9. Rahatsızlık ve huzursuzluk hissetme,
10. Bir daha hiçbir görevi ertelemeyeceğine dair söz verme,
11. Yeni görevde tekrar ertelemeye devam etme,

On bir adımlık erteleme süreci boyunca kaygı, depresyon ve umutsuzluk duygularına eşlik eden düşük benlik saygısı ve değersizlik hissi bu kısır döngü içinde tekrar tekrar yaşanabilmektedir. Ellis ve Knaus'a (1977) göre, ertelemenin üç nedeni vardır; kendinden şüphe duyma, düşük engellenme toleransı ve kontrole karşı isyan. Bu olumsuz duygulardan kaçmak için kişi erteleme davranışı sergileyebilmektedir.

Knaus (1998) ise ertelemenin gerçekçi olmayan korkulardan ve kişinin kendine dönük eleştirilerinden kaynaklandığını belirtmektedir. Ertelemecilerin, sıklıkla işi tamamlamaya dönük yeteneklerinden emin olmadıklarını ve bundan dolayı işe başlamayı geciktirdiklerini açıklamaktadır. "Başarısızlık korkusu" gibi gerçekçi olmayan düşünceler erteleme davranışına yol açmaktadır. Solomon ve Rothblum (1984), 342 üniversite öğrencisiyle gerçekleştirdikleri araştırmalarında, akademik ertelemenin nedenlerini belirlemek amacıyla bir ölçek oluşturmuşlar ve sonuçlarına faktör analizi uygulamışlardır. Toplam varyansın dörtte birini açıklayan ve başarısızlık korkusuyla ilişkili ikinci bir genel faktör bulmuşlardır. Yani öğrenciler tamamlamayacaklarını düşündükleri ödevlerini yapmaktan kaçınmaktadırlar.

2. 1. 1. 4. 5. Seçim Kuramı

Seçim kuramı, bireyin doğumundan ölümüne kadar yaptığı her şeyin davranış olduğunu, bütün davranışların içten gelen motivasyondan kaynaklandığını ve bireyin kendi seçimlerine dayandığını ifade eder (Corey, 2008). Seçim kuramının en önemli ilkesi şudur: "İnsanlar hissettikleri mutsuzluklar da dahil olmak üzere yaptıkları her şeyi kendileri seçmektedirler." (Glasser, 1998). Bu yüzden, birey seçimlerinden sorumludur ve seçimlerin sonucunda karşılaşılabilecek olumlu ya da olumsuz tüm sonuçların sorumluluğu da bireyin kendisine aittir.

Erteleme davranışı açısından Seçim kuramı ele alındığında, yapılması gereken bir görevi yapmamak ya da ertelemek bir seçimdir ve bunun sorumluluğu da kişiye aittir. Bir görevin ertelenmesi sonucu ortaya çıkacak olumsuz durumların (pişmanlık ve suçluluk hissetmek ya da düşük not almak gibi) sorumluluğu da kişiye ait olacaktır. Seçim kuramı ileriki bölümlerde Gerçeklik Terapisi başlığı altında daha ayrıntılı bir biçimde ele alınacaktır.

2. 1. 1. 4. 6. Zaman Yönetimi Kuramı

Amaçlara ulaşmada, zamanı verimli kullanma çabası olarak bilinen zaman yönetiminde önemli olan noktanın mevcut zamanda nelerin yapılabileceğini planlayabilmektir. Zaman yönetiminin bir öz yönetim işi olduğu; yaşanan olayların kontrolünü sağlamak ve bireyin kendisini yönlendirerek olayları yönetmesi olduğu bilinmektedir. Zaman yönetiminde temel hedef, bireyin kendisini ve işlerini yaşanan zaman süresi içinde istenen düzeyde planlamasıdır. Zamanın etkili planlanması, en verimli biçimde kullanılması çeşitli sorunları engellemektedir (Üstün, Nural ve Değer, 2005; Türkel, 1999).

Macan (1994) zaman yönetimi ile ilgili bir kuram ileri sürmüştür. Bu kuramda zaman yönetiminin öncülleri, arabulucuları ve çıktıları ile ilgili değişkenler ve zaman yönetimi davranışları dikkate alınmıştır. Macan (1994) zaman yönetimi eğitim programlarında 3 tip zaman yönetimi davranışına yer vermiştir:

1. Hedefleri belirleme ve öncelikler
2. Zaman yönetiminin teknikleri
3. Değişim için düzenleme-organizasyon

Macan (1994), bu davranışların zamanı kontrol etme algısı ile sonuçlanacağını veya zaman üzerinde bir kontrol hissi yaratacağını; zamanı kontrol etme algısı zaman yönetimi davranışları ile işe başlama, iş doyumu ve iş performansı arasında arabuluculuk yaptığını ileri sürmektedir.

Erteleme eğiliminin bir zaman yönetimi eksikliği olduğu bilinmektedir. Vodanovich ve Seib'e (1997) göre ertelemeciler, zamanlarını yapılandırma ve etkili bir şekilde kullanma konusunda yetersizdirler. Bu nedenle, ertelemeci olmayanlar gibi yapacakları etkinlikleri gün gün planlayamazlar, zamanı amaca yönelik ve etkili kullanmazlar, plan yapsalar dahi bu plana uyamazlar. Ertelemeci bireyler amaçsızca bir işten diğerine sürüklenirler. Görevleri tamamlamak için gerekli olan zamanı önemsemezler ve sonucunda da zamanı kontrol etme algılarını tetiklemedikleri için bir görevi zamanında bitirme konusunda başarısız olurlar (Bond ve Feather, 1988; Lay, 1990). Literatürde, birçok çalışma, erteleme eğilimi ve zaman yönetimi arasında yüksek düzeyde bir ilişki olduğunu ortaya

koymuştur (Franziska ve diğ., 2007; Kağan, 2009; McCown, 1986; Solomon ve Rothblum, 1984; Vodanovich ve Seib, 1997; Zeenath ve Orcullo, 2012). Bu çalışmalar değerlendirildiğinde, erteleme eğilimli bireylerin zamanı kontrol etmede, düzenlemede ve değerlendirmede güçlükler yaşadıkları ortaya çıkmaktadır.

2. 1. 1. 5. Erteleme Türleri

Bazı araştırmacılar ertelemenin ölçülmesine yönelik geliştirilen kendini değerlendirme testlerinin erteleme türlerinin belirlenmesini kolaylaştırdığını ileri sürmektedirler (Effert ve Ferrari, 1989; Ferrari ve McCown, 1994; Milgram, Sroloff ve Rosenbaum, 1988; Solomon ve Rothblum, 1984). Buradan yola çıkarak ertelemeyi dört gruba ayırmışlardır:

1. Akademik erteleme: Akademik görevlerin son ana kadar geciktirilmesi (Milgram, Mey-Tal ve Levison, 1998; Solomon ve Rothblum, 1984).
2. Günlük erteleme: Rutin hayat içerisinde yapılması gereken işleri yapmada zorlanmak ve bu işleri zamanında yapmamak (Lay, 1986; Milgram, 1988).
3. Kararsal erteleme: Önemli ya da önemsiz bir konuda zamanında karar vermeme, bu konuda yaşanan yetersizlik (Effert ve Ferrari, 1989).
4. Kompulsif erteleme: Kişinin vermesi gereken kararları ve yapması gereken işleri ertelemesi (Ferrari, 1991a).

Ferrari ve arkadaşları (1995) ertelemeyi, işlevsel ve işlevsel olmayan olarak ikiye ayırmışlardır. İşlevsel olmayan erteleme, tamamlanma ihtiyacının çok hissedildiği ve tamamlanmasına yönelik gayretlerle ilgili mantıksız kişisel isteklerin olmadığı önemli bir görevin, bitirilmesi için en uygun başlangıç noktasının geçmesi olarak tanımlanmaktadır. İşlevsel erteleme ise tamamlama ihtiyacının az hissedildiği ve kişisel olarak aşırı derecede çaba sarf edilen önemli bir görev için uygun başlangıç noktasının geçmesi olarak tanımlanmaktadır.

Konuyla ilgili literatür incelendiğinde ertelemenin ikiye ayrıldığı görülmektedir: Kişilik özelliği olarak erteleme (trait procrastination) ve durumsal erteleme (situational procrastination) dir. Kişilik özelliği olarak erteleme; işlevsel olmayan (Ferrari, 1994; Ferrari ve Olivetti, 1994), kronik (Ferrari ve Emmons, 1995), kompulsif (Ferrari, 1991a) veya sürekli (Ferrari, 1991a) erteleme olarak isimlendirilebilmektedir. Kişilik özelliği olarak erteleme, çeşitli görevlerin başlangıç zamanının geciktirilmesi, yapılmaması ve teslim tarihine kadar tamamlanmaması gibi davranışları kişinin alışkanlık haline getirmesi veya kronikleşmesi olarak tanımlanabilir. Bu tanımlama ertelemenin davranışsal boyutu ile benzerlikler gösterse de kişilik özelliği olarak erteleme çeşitli davranışların (yaşamın pek çok alanında) sürekli olarak yapılması ile ertelemenin davranışsal boyutundan

ayrılmaktadır. Daha kısa bir tanımlama ile kişilik özelliği olarak erteleme, kişinin bir davranışı ağırdan alması (Lay ve Brokenshire, 1997) ve ulaşması gereken önemli amaçları geciktirme eğilimidir (Lay,1986). Bu tanımlar, görevlerin geciktirilmesinde genel bir eğilimden bahsetmektedir. Durumsal erteleme ise kişinin yaşamının belirli bir alanında bir görevin tamamlaması veya geciktirmesi ve bu durumu alışkanlık haline getirilmesi olarak tanımlanmaktadır. Durumsal ertelemede, kişi yaşamının sadece belirli alanlarında erteleme davranışını gösterir. Durumsal ertelemenin en yaygın ve üzerinde en çok çalışılan türü ise akademik ertelemedir (Senecal ve diğ., 1997).

Chu ve Choi (2005) tüm erteleme davranışlarının olumsuz sonuçlar doğurmayacağını belirterek erteleme davranışı yerine ertelemecileri kavramsal olarak iki gruba ayırmıştır: Pasif ertelemeciler; geleneksel anlamdaki ertelemecilerdir. Bilişsel olarak, erteleme niyetleri yoktur fakat hızlı karar verme becerisine sahip olmadıkları için genellikle görevlerini geciktirirler. Kendilerini baskı altında hissederler ve özellikle yetenekleri ve tatmin edici sonuçlara ulaşma konusunda kendilerine kötümser bir bakış açısıyla bakarlar (Ferrari, Parker ve Ware, 1992). Kendilerinden şüphe ederler ve başarısızlığa uğrama şansları yüksektir. Bu da suçluluk duygularına ve depresyona neden olur (Steel, Brothen ve Wambach, 2001). Aktif ertelemeciler; zamanında karar verme yeteneğine sahiptirler. Kasıtlı olarak görevlerini geciktirirler çünkü dikkatlerini eldeki diğer önemli görevlere yoğunlaştırırlar. Baskı altında olmak ya da son dakika yetiştirilmesi gereken görevlerle karşı karşıya kalmak onları daha da motive edebilir, dayanıklılıklarını arttırabilir.

2. 1. 1. 6. Akademik Erteleme

Durumsal ertelemenin özel bir türü olan akademik erteleme okulla ilgili görevlerin (ödevlerin hazırlanması, sınavlara çalışmak gibi) geciktirilmesi ve bu geciktirmeden ötürü psikolojik olarak stres yaşanması, üzgün olma hali olarak tanımlanmaktadır (Harris ve Sutton, 1983; Solomon ve Rothblum, 1984). Burka ve Yuen (1983) üniversite öğrencilerinin sıklıkla akademik görevleri erteledikleri ve bundan dolayı gözle görülür bir kaygı yaşadıklarını bildirmişlerdir.

Rothblum ve arkadaşları (1986), akademik ertelemeyi;

- a) her zaman veya neredeyse her zaman akademik görevleri geciktirme,
- b) bu geciktirmeden dolayı her zaman veya neredeyse her zaman problemlili düzeyde kaygı yaşanması olarak ifade etmişlerdir.

Milgram, Marshevsky ve Sadeh (1995) akademik ertelemenin beş boyutundan bahsetmektedir. Bunlar; davranışsal gecikme, geciktirmeden dolayı duyulan kişisel üzüntü, görevden kaçma, görevin yapılmasına ilişkin kapasite ve davranışsal geciktirmeyi

azaltma arzusudur. Shraw, Wadkins ve Olafson (2007) ertelemenin bilişsel boyutunu ön plana çıkararak akademik ertelemeyi, kasıtlı olarak tamamlanması gereken akademik görevlerin geciktirilmesi olarak tanımlamışlardır. Literatür incelendiğinde, akademik erteleme ile ilgili yapılan tanımların iki ortak noktasının olduğu belirlenmiştir; durumsal ertelemenin alt bir boyutu olması ve akademik görevleri başlatma, sürdürme ve tamamlamada geciktirmeyi içermesidir (Vestervelt, 2000).

Akademik erteleme, öğrenciler arasında yaygın olarak görülen ve öğrencilerin akademik performanslarını olumsuz etkileyen bir problemdir (Onwuegbuzie, 2004). Ferrari ve arkadaşlarının (2005) yaptıkları bir araştırmada, üniversite öğrencilerinin %70'inin akademik hayatta erteleme davranışı gösterdiklerini bulmuşlardır. Türkiye'de yapılan benzer bir çalışmada ise öğrencilerin %54'ünün erteleme yaptıkları tespit edilmiştir (Uzun Özer, 2009). Solomon ve Rothblum (1984) ise üniversite popülasyonunda gerçekleştirmiş oldukları bir çalışmada, öğrencilerin %46'sının ödev/proje yazmada, %30'unun haftalık ödevlerini okumada, %28'inin sınavlara hazırlanmada, %23'ünün derslere düzenli olarak devam etmede ve %11'in de idari işleri (harç yatırma, kütüphaneye kitapları verme gibi) tamamlamada erteleme davranışı gösterdiklerini belirtmektedir. Clark ve Hill (1994)'in yaptıkları yaygınlık araştırmasında ise öğrencilerin %28'inin sınavlara çalışmayı, %30'unun dönem ödevlerini yazmayı ve %36'sının ise verilen okuma ödevlerini geciktirdiği ortaya konmuştur.

2. 1. 1. 7. Akademik Ertelemenin Nedenleri ve Sonuçları

Akademik hayatta erteleme; öğrencilerin derslere çalışmayı geciktirme, ödevleri hazırlamayı son ana bırakma, önemli projelerin teslim tarihlerini kaçırmaya ve akademik yaşamla ilgili idari görevlerin geciktirilmesi (kütüphane kitaplarının geri verilmesi, sınava kayıt olma gibi) şeklinde görülmektedir (Rothblum ve diğ., 1986; Scher ve Ferrari, 2000).

Akademik erteleme davranışının ortaya çıkmasında birçok değişkenin etkili olduğu yapılan araştırmalarla ortaya konmuştur. Solomon ve Rothblum'a (1984) göre başarısızlık korkusu ve görevden kaçma akademik ertelemenin iki temel nedenidir. Öğrencinin sorumlu olduğu akademik görevi yapamayacağına ilişkin düşünceleri veya öz-yeterlik inancının düşük olması öğrencinin başarısızlık korkusu yaşamasına neden olabilir. Böylece öğrenci başarısız olmamak için görevi yapmaktan kaçınır ve erteleme davranışı sergilemiş olur. Saddler ve Buley (1999)'in yaptıkları bir araştırmada akademik hayatta erteleme yapanların, olumsuz değerlendirilme korkusu yaşadıkları, başarı için düşük kişisel standartlara sahip oldukları ve öğrenme aktiviteleriyle meşgul oldukları tespit edilmiştir.

Erteleme davranışının açıklanmasına yönelik gerçekleştirilen araştırmalar motivasyon eksikliğinin de erteleme nedenleri arasında yer aldığını ortaya koymuştur. Yapılacak göreve karşı isteksizlik, kişisel ilginin olmaması, aktif olarak görevle meşgul olmak yerine başka işlerle uğraşmak kişinin motive olamamasına dolayısı görevi ertelemesine neden olur (Franziska ve diğ., 2007; Schrow ve diğ., 2007). Lekich'in (2006) yaptığı bir çalışmaya göre ise, içsel güdülenme ile akademik erteleme arasında negatif bir ilişki bulunurken dışsal güdülenme ile akademik erteleme arasında ise pozitif bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Orpen'a (1998) göre, akademik erteleme, öğrenmenin altında yatan bir olgudur. Öğrencilerin konuya tamamen hakim olması, içsel güdülerinin çokluğu ile derinlemesine öğrenmeyi içerir. Yüzeysel olarak çalışılan ve ya öğrenilenler daha fazla ertelenmektedir. Oysa derinlemesine öğrenilen ya da çalışılan materyale ilgi, ondan zevk alma, hoşlanma, onu daha çok öğrenmek isteme ihtimali daha fazladır. Yüzeysel düzeyde öğrenilenlerden ise öğrenciler rahatsızlık ve hoşnutsuzluk duyarlar. O işten zevk almazlar ve kaçarlar.

Kronik erteleme davranışının düşük öz-güven, düşük benlik saygısı, sosyal anksiyete, ihmalkarlık, dağınıklık ve düzensizlik, düşük öz-farkındalık, fonksiyonel olmayan dürtüler, davranışsal sabitlik/katılık, enerji eksikliği, dürüst olmama, düşük rekabetçi tutumlarla ilişkili olduğu bilinmektedir (Beswick, Rothblum ve Mann, 1995; Ferrari, 2004; Ferrari ve diğ., 1995; Lay, 1986; Senecal ve diğ., 1995; Van Eerde, 2004).

Steel'in (2007) yaptığı bir araştırmada, yapılacak görevleri erteleme nedenleri arasında aşağıdaki faktörlerin etkili olabileceğini iddia etmiştir:

1. Görevlere karşı isteksizlik: İstenmeyen, sıkıcı ve zor görevlerden olabildiğince kaçınma,
2. Başarısızlık korkusu: Başkaları tarafından beceriksiz, yeteneksiz olarak yargılanma korkusu nedeniyle görevi yapmama,
3. Depresyon ve ruhsal durum: Motivasyon ve enerji düzeyinin düşük olması, depresyonun artması veya görevleri yapmak için uygun ruh halinde olmama, daha sonra yaparım düşüncesi ile görevi yapmaktan vazgeçme,
4. Oyalanma: Daha çok haz veren bir işi yapılması gereken göreve kolayca tercih etme,
5. Baskı altında çalışmak: Zaman sınırı olan işleri yapmaktan haz duyma,
6. Çevresel faktörler: Çalışma yerinin uygun olmaması, başlamak için motivasyon üzerinde etkili olabilecek dış faktörler,
7. Zaman yönetimi sorunu: Görevi tamamlamak için ihtiyaç duyulan zamandan daha az zamanın kalması,

8. İsyân: Yapılacak görevlere duyulan nefret yüzünden başlamayı geciktirerek görevi veren kişilere baş kaldırmaktır.

Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarını açıklamaya yönelik yapılan nitel bir araştırmada erteleme nedenleri olarak kişilik özellikleri, akademik görevlerden bıkkınlık, hoşça giden aktivitelere öncelik verme, zamanı etkin kullanamama, motivasyon eksikliği, arkadaşlardan etkilenme, yarı zamanlı çalışma, klüplere katılma gibi dışsal faktörler, derse giren öğretim üyesinin öğretim biçimi, öğrencinin ilgisini çekmeyen projeler, kişisel sağlık ve öznel iyi oluş, başa çıma stratejilerini bilememe gibi faktörlerin yer aldığı tespit edilmiştir (Zeenath ve Orcullo, 2012).

Sonuç olarak, akademik ertelemenin nedenleri arasında; başarısızlık korkusu, düşük öz-yeterlik inancı, sosyal onay alamama, yapılan işin beğenilmeme korkusu, risk alma, kontrole karşı isyan duygusu, dışsal motivasyon sayılabilir (Ferrari, Keane, Wolfe ve Beck, 1998; Haycock ve diğ., 1998; Lee, 2005; Schouwenburg, 1992). Buradan yola çıkarak birçok bilişsel, davranışçı ve duyuşsal ağırlıklı değişkenin erteleme davranışının ortaya çıkmasında etkili olduğu görülmektedir.

Akademik yaşamda erteleme yapanlar bu davranışlarının sonucunda bir takım olumsuz durumlarla karşılaşabilmektedirler. Birçok araştırma; akademik ertelemenin benlik saygısını ve öz güveni düşürdüğünü, dürtü kontrolünü işlevsiz hale getirdiğini, depresyonu, kaygıyı ve mükemmeliyetçiliği arttırdığını, yaşam kalitesini ise olumsuz etkilediğini ortaya koymaktadır (Ferrari ve Emmons, 1995; Flett ve diğ., 1995; Moon ve Illingworth, 2005; Van Eerde, 2003).

Ertelme, öğrencilerin görevle ilgili sorumluluklarını ve iradelerini olumsuz etkileyen, stres reaksiyonlarını arttıran, olumsuz duygulanımla karakterize olan, özel yaşamda kontrolsüzlüğe neden olan, fiziksel ve ruhsal sağlığı etkileyen bir durumdur (DeLongis, Coyne, Dakof, Folkman ve Lazarus, 1982; Senecal ve diğ., 1995; Tice ve Baumeister, 1997).

Tice ve Baumeister'in (1997) yaptıkları karşılaştırmalı bir çalışmada, eğitim-öğretim yılının başında erteleme yapanlarla yapmayanların sağlık durumlarının benzerlik gösterdiği, yılsonunda ise erteleme yapan kişilerde daha fazla stres olduğu belirlenmiştir. Bireyler erteleme yaptıklarından dolayı yaşadıkları suçluluk, panik, gerginlik, kaygı, sıkıntı ve yetersizlik gibi duygular ruhsal ve fiziksel sağlıklarına olumsuz yansımaktadır (Burka ve Yuen, 1983).

Yapılan araştırmalar, erteleme davranışının öğrencilerin ödev ve çalışmalarının niteliğini ve niceliğini düşürdüğü için akademik başarıyı olumsuz etkilediğini, bunun yanında hedefe ulaşmayı düşürdüğünü, göreve ayrılan sürede azalma olduğunu, uzun süreli öğrenmeyi olumsuz etkilediğini ve notları düşürdüğünü ortaya koymaktadır

(Akinsola, Tella ve Tella, 2007; Morford, 2008; Rakes ve Dunn, 2010; Schouwenburg, 1995). Kısacası, erteleme davranışının akademik yaşamda bazı olumsuz sonuçlara yol açtığı görülmektedir.

2. 1. 1. 8. Akademik Erteleme ile İlişkili Değişkenler

2. 1. 1. 8. 1. Akılcı Olmayan İnançlar

Bilişsel-davranışçı kurama göre, yaşanan olaylara yüklenen anlamlar ve yapılan yorumlar, kişilerin duygusal ve davranışsal tepkilerini belirler. Birçok psikolojik güçlüğü ve ruhsal bozukluklara yol açan düşünme hataları, Beck'in Bilişsel modelinde *bilişsel çarpıtmalar*, Ellis'in Akılcı Duygusal Davranış modelinde de *akılcı olmayan inançlar* olarak isimlendirilmektedir (Corey, 2008). Bu bağlamda akılcı inançlar; tercihler ve isteklerdir, mantıklı, esnek ve gerçeklik ile uyumlu, hedeflere ulaşmaya yardımcıdır. Genellikle duyguları ayarlayarak onları daha yumuşak hale getirir (Bernard, Ellis ve Terjesen, 2006). Akılcı olmayan inançlar ise mantıksız, sabit, değişmez ve gerçeklik ile bağdaşmayan düşüncelerdir. Akılcı olmayan inançlar sonucunda insanlar sağlıklı duygular, fonksiyonel olmayan davranışlar ve psikolojik rahatsızlıklara sahip olabilir (Ellis, 1994). Dolayısıyla akılcı olmayan inançlar, zorunluluk ve istek içeren, kişinin kendisine zarar vermesine ve uygun olmayan duyguların ortaya çıkmasına neden olan ve yaşam amaçlarına ulaşmasını engelleyen düşünceler olarak tanımlanabilir (Ellis ve Dryden, 1997). Akılcı olmayan inançlar, istekler ve tercihlerden çok kişinin kendine, başkalarına ve içinde yaşadığı dünyaya ilişkin sahip olduğu "-meli, malı" tarzındaki katı zorunlulukları ve talepleri içerir (Corey, 2008). Ellis (1994), akılcı olmayan inançları üç temel kategoride sınıflandırmaktadır:

- i. Kişinin kendisine dayatmaları: "Ben, her zaman ve her türlü koşulda kesinlikle en iyisini yapmalıyım. Benim için önemli olan insanların takdirini kazanmaktır. Eğer bu konularda başarısız olursam bu çok kötü olur. O zaman ben yetersiz, kötü ve değersiz bir insanım demektir, her zaman da başarısız olacağım ve acı çekmeyi hak ediyorum demektir."
- ii. Başkalarına karşı dayatmalar: "İletişimde olduğum veya ilişki içinde olduğum insanlar her zaman ve her koşulda bana karşı kesinlikle kibar, düşünceli ve adil davranmak zorundadır. Aksi takdirde, bu çok kötü bir şeydir ve başkaları da kötü, değersiz insanlardır, iyi bir yaşamı hak etmeyen, bana yapılanlar için cezalandırılmayı hak eden insanlar demektir."
- iii. Yaşama ilişkin dayatmalar: "Yaşadığım bu hayat koşulları ekoloji, çevre, ekonomik ve politik şartlar her zaman ve her koşulda kesinlikle makul, güvenli,

kolay ve eğlenceli bir yer olmak zorundadır. Eğer öyle olmazsa bu çok kötü ve berbat bir şeydir ve ben buna katlanamam, yaşamımdan hiç keyif almam. Yaşamım çekilmez ve yaşamaya değmez bir hale gelir.”

Ellis'e (1989) göre, insan kendi kendine akılcı olmayan inançlarını sürekli pekiştirerek ve bunlara gerçekmiş gibi inanarak gereksiz bir duygusal gerginliğin doğmasına ve devam etmesine yol açar. Yani bireylerin sorunlarının temelinde aslında akılcı olmayan inanışlar vardır.

Erteleme davranışı konusunda yapılan açıklamalar incelendiğinde, Ellis ve Knaus'un (1977) ertelemeciliğin mantıksız korkulardan ve kendine yönelik eleştirilerle ilişkili olduğundan bahsettikleri görülmektedir. Ertelemecilerin çoğu zaman bir işi bitirme becerilerinden kuşku duyduklarını ve işe başlamayı ertelediklerini öne sürmüşlerdir.

Bilişsel-davranışçı kurama göre erteleme eğilimi gösteren kişiler davranışlarını değiştirmekte zorlanırlar ve bunun nedeni de gerçekdışı varsayımlardan hareket etmeleridir. Tekrar tekrar düş kırıklığına yol açsa da bu düşüncelere sıkı sıkı sarılmaktadırlar. Erteleyen kişilerde görülen mantık dışı inançlar:

1. Mükemmel biri olmalıyım.
2. Yaptığım ödevler ya da işler kolay ve zahmetsiz olmalı.
3. Hiçbir kısıtlama olmamalı.
4. Tam olarak doğru yapılmazsa hiç yapılmaması daha iyidir
5. Meydan okumalardan kaçınmalıyım.
6. Başarılı olursam bu durumda biri zarar görür.
7. Bu sefer iyi yaparsam her zaman iyi yapmam gerekir.
8. Başkalarının kurallarını izlemem pes ettiğim ve kontrolü yitirdiğim anlamına gelir.
9. Hiç kimse ya da hiçbir şeyi bırakmayı kaldıramam.
10. Gerçekte kim olduğumu gösterirsem insanlar beni sevmez.
11. Doğru bir yanıt var ve ben onu bulana kadar bekleyeceğim.

Söz konusu bu inanışlar ilk bakışta mantıklı görünebilir. Fakat bunlar aslında bir yanılsamadır ve ertelemek bu yanılsamaların sürdürülmesine yardımcı olmaktadır (Corey, 2008).

Knaus'a (1998) göre belirli bir zaman içinde yapılması gereken işin yerini kişinin asılsız korkuları yani akılcı olmayan inançları aldığı için, işe başlama geciktirilir. Ertelemeciler, standartları çok yüksek olduğu için başarısızlığın kaçınılmaz olduğunu düşünürler ve işe başlamayı başarılı bir biçimde tamamlayamayacakları zamana kadar ertelerler. Bu durumda erteleme, kaçınılan görevden dolayı uğranılan başarısızlığa bir

bahane olarak kullanılmaktadır. Ertelemeci kişi, işi iyi yapamadığı için yeteneksizliği yerine zamanın sınırlı olmasını hatta tembelliğini suçlayarak, bir anlamda benliğini korumaya alır.

Erteleme konusunda yapılan araştırmalar erteleme davranışının akılcı olmayan inançlar ile ilgili olduğunu ortaya koymaktadır. Solomon ve Rothblum'un (1984) üniversite öğrencileri ile gerçekleştirdiği akademik ertelemenin sıklığı ve ilişkili olduğu bilişsel-davranışsal değişkenler konulu çalışmada akademik erteleme ile akılcı olmayan inançlar arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulmuşlardır. Öğrenciler ödev yazma, sınavlara hazırlanma, okuma ödevlerini yapma gibi akademik görevlerini yeterli düzeyde yapamayacaklarını algıladıkları için, akademik işlerini yapmaktan kaçınıyorlardı. Öğrencilerin yeterli düzeyde yetenekleri olmadığına ilişkin algıları, görevden kaçınmalarına, başka bir ifadeyle akademik görevlerini ertelemelerine neden olabilmektedir (Ferrari ve diğ., 1995). Solomon ve Rothblum (1984), aynı çalışmada, akademik erteleme davranışının nedenlerini tespit etmek amacıyla faktör analizi yapmışlar ve başarısızlık korkusuyla ilişkili ikinci bir genel faktör bulmuşlardır. Haghbin, McCaffrey ve Pychyl (2012)'in erteleme ile ilgili gerçekleştirdikleri bir çalışmada da başarısızlık korkusu, önemli bir görevi erteleme nedenleri arasında en sık rastlanan etken olarak ortaya çıkmıştır. Yani başarısızlık korkusuna yönelik akılcı olmayan inançların öğrencilerin erteleme davranışı sergilemelerine neden olduğu söylenebilir.

Beswick ve arkadaşları (1988) yaptıkları çalışmada akademik erteleme ile irrasyonel düşünceler arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir. Erteleme ile ilgili bilişlerin incelendiği bir çalışmada ise ertelemenin negatif otomatik düşünceler, mükemmeliyetçilik ile ilgili düşünceler ve başarısızlık korkusu ile ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır (Flett, Stainton, Hewitt, Sherry ve Lay, 2012). Howell ve Buro (2008) örtük inançlar, başarı hedefleri ve erteleme davranışı arasındaki ilişkileri inceledikleri araştırmalarında, erteleme, yetenekler konusundaki olumsuz inançlar ve kişinin başarısını zorlaştıran gerçekçi olmayan başarı amaçlarıyla büyük ölçüde ilişkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

2. 1. 1. 8. 2. Öz-Yeterlik İnancı

İlk kez Albert Bandura (1994) tarafından tanımlanan öz-yeterlik kavramı, kişinin çevresinde olup bitenler üzerinde etkili olabilecek biçimde bir edimi başlatıp sonuç alınca kadar sürdürebileceğine olan inancı olarak tanımlanmaktadır. Öz-yeterlik yetenekli olmaya değil, kişinin kendi kaynaklarına güvenmesine karşılık gelir. Öz-yeterlik inancı, davranışlar üzerinde motivasyonel, bilişsel ve duygusal müdahale süreçleri yoluyla işlemektedir (Bandura, 1986, 1997).

Bandura tarafından Sosyal-Bilişsel Kuram kapsamında ele alınan öz-yeterlik kavramı insan davranışının önemli bir belirleyicisi olarak görülmektedir (Bandura ve Adams 1977). Bandura'ya (1997) göre insanlar kendi hayatlarını, verilen beceriyi geliştirmek için gerekli olan davranış biçimlerini düzenleme ve gerçekleştirme yeterlilikleri ile ilgili olan düşünceleri ile yani öz-yeterlik inançları ile yönlendirirler. Bireyler, kendi davranışları yardımıyla arzulanan sonuçlara ulaşabileceklerine inanmazlarsa bu davranışları performansla dönüştürmeye daha az istekli olurlar. Yani, bir davranışı yapabileceğine ilişkin inançlar bireyleri motive ederek davranışın tekrarlanmasına olanak sağlar (Bandura, Barbaranelli, Caprara ve Pastorelli, 1996).

Bandura'ya (1997) göre, algılanan öz-yeterlik mutlaka kişinin sahip olduğu eylemsel becerileri yansıtmaz. Algılanan öz-yeterlik kişinin becerilerini ya da beceri eksikliği göz önünde tutulduğunda bireyin yapabileceklerinin öznel ve içsel yargılarını da yansıtır. Öz-yeterlik inancı düşük olan kişiler, amaçlarına ulaşma sürecinde karşısına çıkan engellerle baş etmenin ya da yapılması gereken davranışların göründüklerinden daha zor olduğunu düşünürler, olaylara bakış açıları dardır, karşılaştıkları problemlere çözüm bulmakta oldukça zorlanırlar ve başarısız olurlar. Aksine öz-yeterlilik inancı yüksek olan kişiler ise zor işlerde veya ulaşılması zor hedeflerde daha rahat, sakin, kendinden emin ve güçlüdürler. Başarısızlıklarla karşılaştıklarında bunun hedefe ulaşmada yapılan bir hatadan kaynaklandığını, bunu düzelterek tekrar hedefe ulaşma konusunda daha çok çaba sarf etmeye yönelerek bu sorunu ortadan kaldırmaya çalışmaktadırlar (Bandura, 1994). Öz-yeterliliği düşük ve yüksek olanları ayırt eden en önemli özellik ise, öz-yeterliliği yüksek olanların başarısızlıkları karşısında çabuk toparlanıp eylemlerinde ısrarcı olmaları, yani yılmamalarıdır. Başarı için yalnızca gerekli becerilere sahip olmak yeterli değildir; başarı aynı zamanda bu becerilerin etkin şekilde ve güvenle kullanımını da gerektirmektedir (Bandura, 1994; 1997).

Erteleme davranışı bakımından öz-yeterlik kavramı ele alındığında, öz-yeterlik inancının akademik alanda performansın güçlü bir yordayıcısı olduğu bilinmektedir (Pajares, 1996; Steel, 2007). İnsanlar başarabileceklerini düşündükleri görevlere yaklaşma eğilimi gösterirken, algılanan yeterliliklerini aşan görevlerden kaçınma ya da bu görevlerde başarısız olma eğilimi gösterirler (Bandura, 1986). Bu nedenle, öz-yeterlik teorisiyle uyumlu bir şekilde belirli bir görevin ertelenmesi bireyin elindeki görevi başarılı bir şekilde tamamlama becerisinden yoksun olduğuna ilişkin bilişsel bir öz-yeterliğe dayanan kaçınılmalı bir davranış tepkisi olarak görülmektedir.

Yapılan araştırmalar incelendiğinde, akademik erteleme davranışının sergilenmesinde önemli etkenlerden birinin öz-yeterlik inancı olduğu söylenebilir (Ferrari ve diğerleri, 1992; Klassen, Krawchuk ve Rajani, 2007; Seo, 2008; Steel, 2007; Tan ve

diğ., 2008; Wang, Qian, Wang ve Chen, 2011; Wolters, 2003). Öğrencilerin kendi öğrenme yaşantılarını ve performans dayalı davranışlarını düzenlemek için kullandıkları öz-yeterlik inançlarının akademik motivasyon, ilgi ve akademik başarıyı arttırdığı, kendi yeterlikleri ile ilgili farkındalıkları yüksek olan öğrencilerin kendilerine daha uygun şartları belirleyebildikleri bilinmektedir (Bandura ve diğ., 1996). Chu ve Choi'nin (2005) yaptıkları bir araştırmada ise, yüksek öz-yeterlik inancına sahip olan öğrencilerin düşük öz-yeterlik inancına sahip olanlara göre bir görevi başlatma ve zorluklar karşısında göreve devam etmede daha etkili oldukları ortaya çıkmıştır.

Tuckman'ın (1991) akademik erteleme ölçeği geliştirme çalışmasında, 183 üniversite öğrencisi üzerinde yaptığı bir çalışmada, akademik erteleme ile genel öz-yeterlik puanları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ferrari (1991a) ise yaptığı araştırmada, ertelemecilerin kendi yeteneklerine ilişkin çıkarımların yapılmasının pek olası olmadığı kolay işleri yapmayı tercih ettiklerini, ertelemecilerin kendi yeteneklerine ilişkin değerlendirmenin olmadığı kolay işleri seçmelerinin başarısızlık korkusundan kaynaklandığını belirtmektedir. Chow'un (2011) üniversite öğrencileri ile gerçekleştirdiği bir çalışmada akademik erteleme üzerinde duygusal zeka, sosyal hayat, öz-yeterlik ve kendini değerlendirme gibi değişkenlerin etkisi incelenmiştir. Araştırma sonuçları, öz-yeterlik inancı düşük olan öğrencilerin akademik görevlerini daha çok erteledikleri ortaya çıkmıştır. Sonuç olarak, erteleme davranışının kişinin kendi düşük yeterlilik ya da yetkinlik algısına ilişkin bir koruma işlevi gördüğünü söylemek olasıdır.

2. 1. 1. 8. 3. Kendilik Algısı

Psikolojik yapılar içinde kuramsal ve deneysel olarak ilgi gören yapılardan biri olan kendilik kavramı, bireyin kendi kişiliğine ilişkin kanıları, deneyimleri ve çevreyi değerlendirmesiyle oluşturduğu kendini görüş biçimi olarak tanımlanmaktadır (Shavelson, Hubner ve Stanton, 1976). Kendilik algısı ise kişinin kendisi hakkında sahip olduğu inançların toplamı, başka bir ifadeyle "ben kimim" sorusunun cevabıdır (Taylor, Peplau ve Sears, 2006). Rosenberg (1989) ise kendilik algısını, bireyin kendisi ile ilgili duygu ve düşüncelerinin bütünü olarak tanımlamaktadır.

Kendilik kavramı eski zamanlardan beri filozofların ve sosyal bilimcilerin dikkatini çeken bir kavram olduğundan kendiliğin oluşumuna dair birçok yaklaşım öne sürülmüştür. Bunlardan biri Bem'in (1972) geliştirdiği kendilik algısı teorisi. Bu teori iki varsayımdan bahsetmektedir. İlk varsayıma göre bireyler, kendi tutumlarını, duygularını ve benzeri içsel durumlarını, kendi davranışlarından ve bu davranışların içinde yer aldığı koşullardan hareketle yordayarak tanırlar. İkinci varsayım ise kendilik algısı ve kişilerarası algı arasındadır. Buna göre, içten gelen işaretler, zayıf ve güç yordandır oldukları ölçüde birey,

işlevsel olarak, tıpkı bir dış gözlemcinin konumundadır. Yani kendisini tanıma çabasıdayken, dış gözlemcinin ona baktığı gibi bakarak, dışa yansıyan işaretlerden çıkarsama yapar.

Kendilik kavramını bilişsel açıdan ele alan yaklaşımlar ise kendilik şemalarından bahsederler. Kendilik şeması, bireyin geçmiş yaşantılarından gelen ve sosyal yaşantısında kendisiyle ilgili bilgiyi işlemesine rehberlik eden bilişsel bir yapıdır. Kendilik şeması, bireyle ilgili özel durumlardan gelen bilişsel temsilleri içerdiği kadar, bireyin kendisi ve çevresindeki diğerleri tarafından yapılan davranışlarının değerlendirilmesi ve tekrar eden sınıflamalardan gelen daha genel temsilleri de içerir. Belirli bir alanda kendilik şemasına sahip olan bireyler, o alanda çabuk ve emin bir şekilde kendileriyle ilgili yargılarda bulunabilirler. Bireyin hem geçmişteki duygu, düşünce ve davranışları hem de gelecekle ilgili tahminleri, kendilikle ilgili bilişsel yapılardan etkilenmektedir (Markus, 1977).

Kişinin kendisini ve çevresini algılayış tarzının yani kendilik algısının, onun genel tutumunu ve davranışlarını yüksek oranda etkilediği ve kişinin davranışlarının açıklanmasında önemli bir rol oynadığını ileri süren yaklaşımlar da ortaya atılmıştır (Hay, Byrne ve Butler, 2000). Kendilik oluşumunu inceleyen araştırmacılar davranışların kaynağını kişilerin genel tepkileri olarak görmektedirler. Bu yaklaşıma göre, kişinin kendilik algısının erken yaşlardan itibaren kendi özel ve genel tepki biçimleri, birçok bağlamdaki başarıları ve başarısızlıkları, yaptıklarına karşı çevrenin tepkileri ile diğerlerinin model davranışları yoluyla doğrudan veya dolaylı olarak öğrenerek oluştuğu ve kişiye özgü olduğu ileri sürülmektedir (Crain, Bracken ve Bruce, 1994).

Kendilerini olumlu olarak algılayan kişilerin özsaygıları, öz güvenleri ve değerlilik duygularının güçlü olduğu; kişiler arası ilişkilerde, sosyal çevre edinme konusunda başarılı oldukları; yeni durumlara ve süreçlere uyum düzeylerinin yüksek olduğu; fiziksel performanslarını yüksek olduğu, daha popüler, daha işbirliğine yakın, ısrarcı, konuşkan ve baskın oldukları bilinmektedir (Baumeister, Campbell, Krueger ve Vohs, 2003; Marsh, Chanal ve Sarrazin, 2006).

Kişinin kendini algılama biçiminin erteleme davranışını üzerinde de etkili olduğu söylenebilir. Sosyal karşılaştırma teorisine göre kişinin, düşüncelerini ve yeteneklerini doğru biçimde değerlendirmeye yönelik güdülerinin olduğu, böylece kendi yeteneğini doğru değerlendirerek ve doğru tutumlar oluşturarak motive olduğunu varsaymaktadır (Festinger, 1954). Bu da ertelemeci kişilerin kendi düşüncelerini ve yeteneklerini doğru ve olumlu değerlendiremediklerini düşündürmektedir.

Erteleneci kişilerin kendilik kavramlarını ve benlik sunumlarını negatif yönde etkiledikleri bilinmektedir (Ferrari ve diğ., 2007). Bir göreve başlama ya da tamamlamayı geciktirmede, ertelemeciler başarısızlıktan ve kendi performans ya da yeteneklerinin

değerlendirilmesinden kaçınabilmektedir (Ferrari ve diğ., 1995). Kendilerini olumsuz algıladıkları için benlik saygılarını (Ferrari,1991b) korumak amacıyla erteleme davranışında bulunmaktadırlar. Olumsuz kendilik algısı olan ve düşük kendine güveni olan kişi görevi tamamlamak için daha az çaba harcayabilir, daha çabuk görevleri bırakabilir, kendi problemlerini gizlemek yönünde bir benlik oluşturabilir (Ferrari, 1994).

Akademik ertelemeciler; kendi benliklerini tehdit eden görevlerden kaçınmayla meşguldürler (Ferrari ve diğ., 1995; Schowenburg, 1995). Burka ve Yuen (1983) ertelemeci kişilerle yaptıkları danışma deneyimleri sonucunda; birçok kişinin ertelemesinin nedeninin tembellik, disiplinsizlik, zamanın nasıl kullanacağını bilmeme gibi kendisinde mevcut kişilik kusurlarına atfettiğini ortaya koymuştur. Bu çalışmaların sonucunda, kişinin kendine yönelik suçlamalarını kabul etmemekte ve ertelemeyi sadece kötü bir alışkanlık olarak değil, kişinin içsel çatışmalarını ortaya koyma ve hassas olan benlik değerini korumasının bir yolu olarak gördüğü de tespit edilmiştir.

Erteleme davranışını sıklıkla sergileyen kişiler kendilerini olumsuz olarak değerlendirdikleri için bu kişilerde kendini sabote eden davranışlar (Ferrari ve Tice, 2000), göreve başlamak için bahaneler bulma (Ferrari, 1993) ve sınırlı zaman içinde gerekli becerileri düzenleyememe (Ferrari, 2001) gibi davranışlar görülebilmektedir ve bu davranışlar kişinin ertelemesine katkı sağlamaktadır (Ferrari ve diğ., 1995).

Kendilik algısının özellikle akademik yönü ele alınarak yapılan çalışmalarda, göreve başlama ya da tamamlama ile ilgili kendilik kavramının erteleme ile ilişkili olduğu (Ferrari ve Diaz-Morales, 2007); kendilik algıları olumlu olan öğrencilerin, olumsuz olanlara oranla daha başarılı oldukları belirtilmektedir (Hay, Ashman ve Van Kraayenoord, 1998). Bununla birlikte, akademik kendilik algısının daha fazla başarıyı getirdiği ve başarının artmasıyla, kişilerin kendilik algılarının da arttığı ortaya konmaktadır. Böylelikle kendilik algısı ve akademik başarı arasında, olumlu yönde karşılıklı bir etkileşim olduğu belirtilmektedir (Marsh, Trautwein, Lüdtke, Köller ve Baumert, 2005; Marsh ve Craven, 2006).

2. 1. 1. 8. 4. Olumsuz Değerlendirilme Korkusu

Sosyal fobi, sosyal ortamlarda ya da performans gerektiren durumlarda veya yabancı insanlar önünde ortaya çıkan belirgin ve inatçı korku olarak bilinmektedir (American Psychiatric Association [APA], 2000). Temel özelliği, bireyin başka insanlar önünde olumsuz değerlendirilip aşağılanacağı, küçük düşeceği konusunda aşırı ve sürekli bir korku duymasıdır. Sosyal fobi hastaları hata yapma, gülünç duruma düşme ya da kendilerine yakışmayacaklarını düşündükleri davranışları sergileme korkusu içindedir. İnsanlarla ilişkilerinde arka plana itilmiş olmaktan, kendilerine dostça davranılmamasından, aptalca görünmekten, kontrolü kaybetmekten, panik yaşamaktan,

ne söyleyeceğini bilememekten ve bunlara bağlı olarak ortaya çıkabilecek bazı bedensel ve fizyolojik değişikliklerin fark edileceğinden korku ve kaygı duymaktadır (Doğan, 2010).

Bilişsel açıdan incelendiğinde sosyal fobinin olumsuz değerlendirilme korkusunun özünü oluşturduğu görülmektedir (Weeks, Heimberg ve Rodebaugh, 2008). Olumsuz değerlendirilme korkusu, bireyin değerlendirilmeye tabi tutulma olasılığı olan ortamlarda hissedilen sosyal kaygıyı ifade etmektedir (Watson ve Friend, 1969). Monfries ve Kafer'e (1994) göre, bireyin yetersizliğinin ortaya çıkmasının ve değerlendirme sonucunun bireyi olumsuz etkileyebileceğinin farkında olunması sonucu oluşan kaygı olumsuz değerlendirilme korkusu olarak tanımlanmaktadır.

Rapee ve Heimberg (1997), sosyal fobisi olan bireylerde, sosyal performans gerektiren durumlarda diğer insanların kendilerinden çok yüksek standartta performans beklentisi içinde oldukları inancının hakim olduğunu ifade etmişlerdir. Bu inanç, yetenekleri ve performansı konusunda kendisiyle ilgili şüpheleri olan sosyal fobik bireyde başarılı olamayacağı ve diğer insanların da onu olumsuz olarak değerlendirecekleri ya da reddedecekleri biçiminde bir düşünceye neden olmaktadır. Bu ve benzeri düşüncelere sahip olan sosyal fobik kişiler bu tür olumsuz değerlendirmelere ya da reddedilmeye maruz kalmamak için sosyal ortamlardan ve sosyal performans gerektiren durumlardan kaçınma veya güvenlik sağlayıcı davranışlar arama çabası içine girmektedirler.

Kendisinde anksiyete yaratan durumlarla karşılaşmak bireyde yoğun kaygı ve korkulara neden olabilmektedir. Bunun farkında olan birey yaşadığı anksiyeteden ve buna bağlı olarak ortaya çıkan belirtilerden kurtulmak amacıyla kaçınma davranışları göstermektedir. Özgüven ve Sungur'a (1998) göre sosyal fobik hastalar çeşitli anksiyete semptomlarını yaşamamak için anksiyete yaşadıkları ortamlardan ve durumlardan sıklıkla kaçınırlar. Bu kaçınma davranışları anksiyetenin fiziksel belirtilerini hızlı biçimde ortadan kaldırmakta, hatta önlemede oldukça etkindir. Ancak bunun sonucunda, bireyin yaşamı kısıtlanmakta, sosyal yönden tamamen izole bir duruma gelebilmekte, kişisel ilişkilerinde, eğitim ve iş yaşamında önemli sorunlar yaşayabilmektedir.

Akademik hayatta sınıf ortamı da genel olarak öğrencilerin sürekli değerlendirilmeye tabi tutulduğu ve bu değerlendirilmelerin bireyin gerek içinde bulunan sosyal örüntüdeki yeri ve gerekse gelecekte mesleğine ilişkin olasılıkları etkileyeceği bir ortamdır. Kendi yeterliklerinden şüphe duyan öğrenciler sınıf ortamında kendi yeteneklerini ön plana çıkarmayan, bilişsel olarak daha az riskli görevler seçerek veya performans gerektiren görevlerden kaçınarak, bu görevleri yerine getirmeyerek olumsuz değerlendirilmeye maruz kalmamaya çalışırlar. Yani olumsuz değerlendirilmek yerine görevlerden kaçınarak erteleme davranışını seçerler (Fee ve Tangney, 2000).

Akademik erteleme davranışı akılcı olmayan inançlar, öz-yeterlik inancı, kendilik algısı ve olumsuz değerlendirilme korkusu değişkenleri açısından ele alınmıştır. Kuramsal olarak, sözkonusu değişkenlerin erteleme davranışını açıklamada önemli değişkenler olduğu görülmektedir.

2. 1. 1. 9. Akademik Erteleme ile İlgili Yapılmış Araştırmalar

Gerek yurt dışı gerekse yurt içinde akademik erteleme ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde çalışmaların daha çok değişkenler arasındaki ilişkiyi açıklamaya yönelik olduğu görülmektedir. Akademik erteleme ile başa çıkmaya yönelik yapılan deneysel çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Bu bölümde akademik erteleme ile ilgili yapılan çalışmalar yurt dışı ve yurt içi olmak üzere iki kısımda ele alınmıştır.

2. 1. 1. 9. 1. Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar

Çakıcı (2003) lise ve üniversite öğrencileri üzerinde genel ve akademik erteleme davranışını incelediği çalışmasında, üniversite öğrencilerinin lise öğrencilerine göre daha çok genel erteleme ve akademik erteleme davranışı gösterdiklerini tespit etmiştir. Öz saygısı düşük olan lise öğrencilerinde daha çok akademik erteleme davranışı görülürken ana-baba okul başarısı değerlendirme ve okul başarısından doyum düzeyi, kişinin kendisine yönelik mükemmeliyetçiliği ve kişinin başkalarının kendisinden beklentileri ile ilgili mükemmeliyetçiliğinin akademik ertelemenin önemli yordayıcıları olduğu belirlenmiştir. Bunun yanı sıra, üniversite öğrencilerinde de akademik başarının, kişinin kendisine yönelik mükemmeliyetçiliğinin ve kişinin başkalarının kendisinden beklentileri ile ilgili mükemmeliyetçiliğinin akademik ertelemenin önemli birer yordayıcısı olduğu belirlenmiştir.

Uzun Özer (2005) akademik erteleme davranışının yaygınlığı, olası sebepleri, cinsiyet farkı ve akademik başarı ile olan ilişkisini incelediği araştırmasında üniversite öğrencilerinin %52'sinin akademik alanda erteleme davranışı sergilediklerini, erkek öğrencilerin kız öğrencilerden daha çok erteleme yaptığını ortaya çıkarmıştır. Ayrıca, erteleme davranışı en sık sınavlara hazırlanma, dönem ödevi hazırlama ve haftalık okuma ödevlerini tamamlama alanlarında görülürken okulla ilgili idari işler, katılım görevleri ve okulla ilgili genel görevler alanlarında ise erteleme daha az olduğu belirlenmiştir. Buna ek olarak, akademik erteleme davranışı ile akademik başarı arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu; erteleme davranışının olası sebepleri arasında başarısızlık korkusu, risk alma davranışı, tembellik ve kontrol edilmeye karşı isyan olduğu ortaya çıkmıştır.

Balkıs, Duru, Buluş ve Duru (2006) yaptıkları araştırmada üniversite öğrencileri arasında akademik erteleme eğiliminin; motivasyon, zaman yönetimi, çalışmaya ve öğrenmeye yönelik olumsuz tutum, konsantre olma güçlüğü ve akademik başarı ile ilişkisini incelemişlerdir. Araştırma sonuçları, akademik erteleme davranışı ile çalışma ve öğrenmeye yönelik olumsuz tutum, etkili olmayan zaman yönetimi, konsantrasyon güçlüğü arasında pozitif yönde; motivasyon ve akademik başarı arasında ise negatif yönde anlamlı ilişkilerin olduğunu göstermiştir. Ayrıca motivasyon ve olumsuz zaman yönetiminin akademik ertelemenin birer yordayıcısı olduğu; kız öğrencilerin akademik erteleme eğilimi düzeylerinin erkek öğrencilerinkinden daha düşük olduğu belirlenmiştir.

Akkaya (2007) eğitim fakültesi öğrencileri ile gerçekleştirmiş olduğu bir çalışmada cinsiyet, yaş, akademik başarı, depresyon ve mükemmeliyetçilik değişkenlerinin akademik ertelemeyi ne kadar açıkladığını incelemiştir. Araştırma sonucunda, kişinin kendisine yönelik mükemmeliyetçiliği, kişinin başkalarının kendisinden beklentileri ile ilgili mükemmeliyetçiliği, akademik başarı ve depresyon akademik ertelemeyi yordayan değişkenler olarak ortaya çıkmıştır.

Aydoğan (2008) tarafından lise son sınıf öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarını; benlik saygısı, durumluluk kaygı ve öz-yeterlik inançları açısından açıklanabilirliğini incelemek amacıyla yapılan araştırmaya üniversite sınavına hazırlanan 400 lise son sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırma sonucunda, akademik erteleme davranışı ile benlik saygısı arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ancak akademik erteleme davranışı ile durumluluk kaygı ve öz-yeterlilik inançları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca yüksek ve orta düzeyde akademik erteleme davranışı gösteren öğrenciler düşük düzeyde akademik erteleme gösteren öğrencilere göre daha fazla durumluluk kaygı yaşadıkları, erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha fazla akademik erteleme davranışı gösterdikleri araştırmanın diğer bulguları arasında yer almaktadır.

Akby (2009) tarafından cinsiyete göre akademik güdülenme, akademik yükleme stilleri ve akademik öz-yeterlik inancının üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarını ne derecede yordadığını incelemek amacıyla 763 lisans öğrencisi ile yürüttüğü araştırmanın sonucunda, akademik erteleme eğilimleri ile akademik yükleme stilleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki; akademik erteleme ile akademik güdülenme ve akademik öz-yeterlik arasında ise negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Akademik güdülenme, akademik yükleme stilleri ve akademik öz-yeterlik değişkenlerinin, üniversite öğrencilerinin akademik erteleme puanlarını anlamlı düzeyde yordadığı ortaya çıkmıştır.

Çetin (2009) öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışlarını incelediğı çalışmasında erkek öğrencilerin kız öğrencilere oranla akademik erteleme davranışlarını

daha çok gösterdiklerini, sınıf değişkeni ile akademik erteleme davranışı arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı ve akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin akademik erteleme eğilimlerinin daha düşük olduğu ortaya çıkmıştır.

Üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ yeteneklerinin akademik erteleme davranışı ve denetim odağı üzerindeki etkisinin incelendiği araştırma 435 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçları, üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ yeteneklerinden uyumluluk ve stresle başa çıkma alt boyutlarının öğrencilerin akademik erteleme puanlarını anlamlı düzeyde yordadığını göstermiştir. Ayrıca duygusal zekâ yetenekleri ile akademik erteleme ve denetim odağı puanları arasında negatif yönlü anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir (Deniz, Traş ve Aydoğan, 2009).

Balkıs ve Duru (2010) akademik erteleme eğilimi ile akademik başarısı ilişkisinde, performans ve genel benlik saygısının dolaylı rollerinin incelenmesini amaçladıkları çalışmayı 323 öğrenci ile yürütmüşlerdir. Araştırma sonucunda, akademik erteleme eğilimi ile akademik başarı arasındaki ilişkinin, öğrencilerin genel ve performans benlik saygısı düzeylerinden etkilendiği tespit edilmiştir.

Kağan (2010), akılcı-duygusal davranışçı yaklaşıma dayalı akademik erteleme davranışını önleme programının, üniversite öğrencilerindeki akademik erteleme, zaman yönetimi ve bilişsel çarpıtmalar üzerindeki etkisini araştırdığı çalışmayı deney ve kontrol gruplu ön test, son test ve izleme modeline dayalı deneysel bir desene göre gerçekleştirmiştir. 34 öğrenci deney ve kontrol gruplarına yansız olarak atanmıştır. Deney grubuna, araştırmacı tarafından geliştirilen Akılcı Duygusal Davranışçı Yaklaşıma dayalı akademik erteleme önleme programı sekiz oturum halinde uygulanmıştır. Kontrol grubunda ise herhangi bir işlem yapılmamıştır. Deney grubu uygulamaları bittikten sonra son test ölçümleri, deneysel uygulamaların bitiminden 45 gün sonra ise izleme ölçümleri alınmıştır. Uygulanan deneysel işlemin sonucunda elde edilen bulgular, akademik erteleme, bilişsel çarpıtmalar ve zaman yönetimi puanları açısından deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğunu göstermiştir. Sonuçlardan, Akılcı Duygusal Davranışçı Yaklaşım'ın akademik erteleme davranışını azalttığı ortaya çıkmıştır.

Kandemir (2010), üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarını kişilik özellikleri, başarı yönelimleri, akademik öz-yeterlik inancı ve benlik saygısının ne düzeyde açıkladığını bir model çerçevesinde incelediği çalışmasında, araştırma değişkenlerini neden-sonuç ilişkisi içinde, doğrudan ve dolaylı etkilerini belirlemeye çalışmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, cinsiyet, kişilik özelliklerinden sorumluluk, mükemmeliyetçilik alt boyutlarından ailesel eleştiri algısı ve mükemmeliyetçilik düzen algısı, başarı yönelimlerinden öğrenme yaklaşma akademik ertelemeyi doğrudan yordamaktadır.

Mükemmeliyetçilik, akademik erteleme ve yaşam doyumu arasındaki ilişkilerin incelendiği bir diğer araştırma 230 üniversite öğrencisine değişkenlerle ilgili ölçekler uygulanmış ve analiz edilmiştir. Sonuçlar, sadece kendine yönelik mükemmeliyetçiliğin akademik ertelemeyi ve yaşam doyumunu yordadığını göstermiştir (Çapan, 2010).

Akademik erteleme davranışının açıklanmasına yönelik yapılan bir araştırmada mükemmeliyetçilik, obsesif-kompulsif düşünceler ve beş faktör kişilik özellikleri bağımsız değişkenler olarak ele alınmıştır. 265 üniversite öğrencisi ile gerçekleştirilen araştırmanın sonucunda, kişilik özelliklerinden dışadönüklülük ve sorumluluk, mükemmeliyetçilik özelliklerinden düzen ve ailesel eleştiri ile obsesif düşünceler akademik ertelemeyi açıklayan değişkenler olarak ortaya çıkmıştır (Kağan, Çakır, İlhan ve Kandemir, 2010).

Yapılan diğer bir araştırmada, öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimi ile mükemmeliyetçilik düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. 593 üniversite son sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilen çalışmada akademik erteleme ile mükemmeliyetçiliğin alt boyutları olan hatalara aşırı ilgi, ailesel eleştiri ve davranışlardan şüphe arasında pozitif yönde; düzen ve kişisel standartlar arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır (Sarıoğlu, 2011).

Ekinci (2011)'nin ortaöğretim öğrencileri ile gerçekleştirmiş olduğu çalışmada, akademik öz-yeterlik ve akademik ertelemenin öğrenilmiş çaresizlik düzeyini ne derece yordadığını incelemiştir. Araştırma sonuçları, akademik öz-yeterlik ile akademik ertelemenin öğrenilmiş çaresizliğin birer yordayıcısı olduğu ortaya çıkmıştır.

Üniversite öğrencilerinin problemleri internet kullanımları ile akademik erteleme davranışları arasındaki ilişkilerin incelendiği araştırmalarda ise akademik erteleme ile problemleri internet kullanımı arasında anlamlı ilişkilere rastlanmamıştır (Odacı, 2011; Odacı ve Berber Çelik, 2012).

Üniversite öğrencileri ile yapılan bir başka çalışmada ise akademik erteleme, öz duyarlılık ve fonksiyonel olmayan inançlar arasındaki ilişkiler incelenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonuçları, akademik erteleme ile öz-duyarlılık arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu; akademik erteleme ile fonksiyonel olmayan tutumlar arasında ise anlamlı bir ilişki olmadığını ortaya koymuştur. Ayrıca cinsiyete göre akademik erteleme puanları ele alındığında kız ve erkekler arasında da anlamlı farklılıklar olmadığı tespit edilmiştir (İskender, 2011).

Akademik erteleme nedenlerinin cinsiyete, okul başarısına, umut, mükemmeliyetçilik, dıştan denetim, özsaygı, sorumluluk, akademik, öz-yeterlik ve başarı yönelimlerine bağlı olarak incelendiği bir araştırmada yapılan analizler, performans kaçınma-amaç yönelimine sahip, sorumluluk duygusu düşük üniversite öğrencilerinin,

başarısızlık korkusu ve tembellik nedenleriyle akademik çalışmalarını ertelediklerini göstermiştir (Özer ve Altun, 2011).

Öğretmen adaylarının akademik erteleme nedenlerinin araştırıldığı bir çalışmada ise 1134 eğitim fakültesi öğrencisinden veri toplanarak sonuçlar analiz edilmiştir. Araştırma bulgularına göre, öğretmen adaylarının dersleri için hazırlık yapma, ödev ve projelerini hazırlama, sınava hazırlanma gibi akademik işlerini ertelemeleri konusunda öğretim yaklaşımları ve uygulamaları, iç odaklı kontrol ve akademik özgüven faktörlerinde yer alan nedenlerden orta düzeyde; dış odaklı kontrol, ders içeriği ve akademik özgüvensizlik faktörlerindeki nedenlerden ise daha az etkilendikleri ortaya çıkmıştır (Yeşil ve Şahan, 2012).

Balkıs (2013) gerçekleştirmiş olduğu çalışmada, akademik erteleme eğilimi ile öğrencilerin tükenmişlik duygusu düzeyleri ve akademik başarıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmaya 323 üniversite öğrencisi katılmıştır. Araştırma sonucunda, akademik erteleme ile öğrenci tükenmişlik duygusunun, duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve düşük akademik yeterlik boyutları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu; akademik erteleme eğiliminin, tükenmişlik duygusunun bütün alt boyutlarını istatistiksel olarak anlamlı düzeyde öngördüğü ortaya çıkmıştır. Ayrıca sonuçlar, öğrencilerin akademik başarıları ile akademik erteleme eğilimi ve tükenmişlik duygusu düzeyleri arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir.

2. 1. 1. 9. 2. Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar

Rothblum ve arkadaşlarının (1986) akademik alanda erteleme yapan öğrencilerin erteleme yapmayan öğrencilere göre bilişsel, davranışsal ve duyuşsal farklılıklarına ilişkin yaptıkları çalışmada, akademik erteleme ile dönem sonu genel not ortalamaları arasındaki ilişkiye de bakmışlardır. Akademik erteleme ile genel not ortalaması arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ertelemeci öğrencilerin genel not ortalamaları, ertelemeci olmayanlara göre daha düşük bulunmuştur.

Beswick ve arkadaşları (1988) öğrencilerin akademik başarılarıyla akademik erteleme davranışı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Yapılan çalışmada akademik başarı, öğrencilerin psikoloji dersine ilişkin verilen dönem ödevinin taslağı, bu ödevden aldıkları not ve öğrencilerin psikoloji sınavından aldıkları sınav notu açısından değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin dönem ödevine ilişkin hazırladıkları taslaktan aldıkları not ile akademik erteleme davranışları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki, ödevden aldıkları not ile erteleme davranışları arasında negatif yönde anlamlı ilişki ve psikoloji dersi final sınavından aldıkları not ile akademik erteleme davranışları arasında

yine negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Sonuç olarak, öğrencilerin erteleme davranışları ile akademik başarıları arasında olumsuz bir ilişki ortaya çıkmıştır.

Ferrari (1991) bir grup üniversite öğrencisi üzerinde yaptığı araştırmada, ertelemeci olan öğrencileri, ertelemeci olmayan öğrencilerle özsaygı, sosyal kaygı ve kendini sabote etme değişkenleri açısından karşılaştırmıştır. Araştırma sonucunda, ertelemeci öğrencilerin düşük özsaygı düzeyine sahip oldukları, daha fazla sosyal kaygı yaşadıkları ve kendilerini daha fazla sabote ettikleri bulunmuştur.

Ferrari ve arkadaşlarının (1992) akademik erteleme ile kişilik özellikleri, öz-yeterlik ve akademik kontrol odağı arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırma sonuçları, akademik erteleme sıklığı ve akademik erteleme nedenleri ile öz-yeterlik arasında negatif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğunu gösterirken akademik erteleme ile akademik kontrol odağı arasında anlamlı bir ilişki ortaya çıkmamıştır. Ayrıca, sadece genel öz-yeterliliğin akademik erteleme sıklığı, akademik erteleme nedenleri ve görevden kaçmayı yordadığını araştırmının diğer sonucu olarak belirlenmiştir.

Akademik erteleme ile özsaygı arasındaki ilişkinin incelendiği bazı araştırmalarda genel olarak akademik erteleme ile özsaygı arasında negatif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir (Beck, Koons ve Milgrim, 2000; Wernicke, 1999).

Owens ve Newbegin (1997) lise öğrencilerinde okul başarısı ve akademik erteleme konusunda yaptıkları çalışmada öğrencilerin İngilizce ve matematik derslerinden aldıkları notlarla erteleme davranışları arasında negatif ilişki bulmuşlardır. Regresyon analizi sonucunda ise öğrencilerin akademik erteleme davranışını yordayan en güçlü değişken ders notları olarak ortaya çıkmıştır.

Binder (2000) akademik erteleme ile başa çıkmaya yönelik geliştirdiği eğitim programının üniversite öğrencilerinin akademik erteleme sorunları ve öznel iyi oluş düzeyleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Altı oturumluk erteleme ile başa çıkma programında bilişsel davranışçı kurama göre deney grubundaki üyelerin bilişsel yapıları sorgulanmıştır. Akılcı olmayan inançlar ve bilişsel çarpıtmalar değiştirilmeye çalışılmıştır. Altı hafta sonunda deney grubundaki üyelerin akademik erteleme sorunlarında ciddi oranlarda azalma görülürken öznel iyi oluş düzeylerinde farklılık olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Watson'ın (2001) erteleme ve beş faktörlü kişilik modeli konulu araştırmasına yaşları 18 ile 53 arasında değişen 349 üniversite ve kolej öğrencisi katılmıştır. Çalışmada yaşları 18-24 arasında değişen 50 katılımcı ile yaşları 25-53 arasında değişen diğer katılımcılarla akademik erteleme ölçeğinden aldıkları puanlar açısından karşılaştırılmıştır. Yaşça daha büyük olan öğrencilerin, akademik ertelemenin boyutları olan görevin sıkıcılığı, bağımlılık ve kontrole karşı isyan boyutlarından daha düşük puan aldıkları bulunmuştur. Benzer

biçimde yaşça daha büyük olan öğrencilerin, akademik erteleme sıklığının ölçüldüğü bölümdeki haftalık okumaları zamanında yapma alanında daha düşük puan aldıkları belirlenmiştir.

Schubert Walker (2004) yaptığı deneysel çalışmada üniversite öğrencilerinin erteleme sorunları üzerinde altı haftalık grupta danışma programının etkililiğini incelemiştir. Çalışmada, 12 öğrenciden oluşan erteleme davranışı ile başa çıkmaya yönelik deney grubu, 37 öğrenciden oluşan ders çalışma becerilerini geliştirmeye yönelik etkileşim grubu ve 19 öğrenciden oluşan genel konuların tartışıldığı kontrol grubu yer almıştır. Ertelme sorunu ile başa çıkmaya yönelik oluşturulan deney grubunda, her öğrencinin ertelme örüntüsü ve sorunla ilgili korkularının belirlenmesi, akademik hayatta daha başarılı olunmasını sağlayacak çeşitli bilişsel, davranışsal ve motivasyonel başa çıkma stratejilerinin öğretilmesi ve uygulanması, kendilik algısının olumlu taraflarının geliştirilmesi ve olumsuz duyguların azaltılması gibi amaçlar gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. Uygulamalar sona erdiğinde gruplar arasındaki fark incelenmiş ve sonuçlar, etkileşim ve kontrol grubuna göre ertelmeyle başa çıkmaya yönelik deney grubunda ertelme sorununun yüksek düzeyde azaldığını göstermiştir. Deney grubuna verilen eğitimin bu kadar başarılı olmasında öğrencilerin kişisel güçlerini geliştirilmesi, kendilerine değer vermesi ve kendilerini kontrol etmelerinin sağlanması ve böylece ertelme döngüsünü gerçekçi bir şekilde düzenlemeleri etkili olmuştur.

Horebeek, Michielsen, Neyskens ve Depreeuw (2004) akademik ortamlarda ertelme yapanlar için bilişsel-davranışçı yaklaşıma göre geliştirdikleri müdahale programı 10 oturumdan oluşmaktadır. Oturumlarda ertelencecilik güdüleyicilerinin incelenmesi, davranışsal değişim döngüsü, zaman yönetimi, bilişsel yeniden yapılandırma, kendini izleme, değerlendirme ve düzeltme gibi konulara yer verilmiştir. Oturumlar sona erdiğinde sonuçlar, müdahale programının ertelme davranışının azalmasında etkili olduğunu göstermiştir.

Onwuegbuzie (2004) tarafından yapılan bir çalışmada akademik ertelme ile istatistik anksiyete arasındaki ilişki incelenmiştir. 135 lisansüstü öğrencisi ile gerçekleştirilen çalışmada, öğrencilerin %41.7'sinin dönem ödevlerini yazma, %39.3'ünün sınavlara hazırlanma, %60'ının da haftalık okuma ödevlerini yapma konusunda ertelme sorunu yaşadıkları ve bu öğrencilerin %65.2'sinin ertelme sorunu ile başa çıkmak istedikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca bulgular başarısızlık korkusu ve görevlerin sıkıcılığından kaynaklanan ertelme ile sınav kaygısı, sınıfta yaşanan kaygı arasında yüksek düzeyde bir ilişki olduğunu göstermiştir.

LaForge (2005) üniversite öğrencilerinin akademik yüklemeler ile akademik ertelme davranışı arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında içsel yüklemelerle sahip

öğrencilerin dışsal yükleme stiline sahip olanlara göre daha yüksek düzeyde bir erteleme eğilimi içerisinde oldukları sonucuna ulaşmıştır. Benzer bir araştırma ise yükleme stilleri ile bağlantılı bir kavram olan kontrol odağı ile erteleme arasında yapılmıştır. Jansenn ve Cartoon (1999) erteleme davranışı ile kontrol odağı arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmalarında iç kontrol odaklı bireylerin dış kontrol odaklı bireylere göre daha az erteleme davranışında buldukları ortaya çıkmıştır.

Ackerman ve Gross (2005), öğretmen tarafından seçilen etkinliklerin erteleme eğilimi üzerindeki etkisini incelemek amacıyla bir çalışma planlamışlardır. Çalışmaya 198 üniversite öğrencisi katılmıştır. Sonuçlar, öğrencilerin düzeyine uygun olarak açıklamaları yapılan, ilgi çeken, farklı becerilerin kullanılmasını gerektiren, sosyal norm olarak algılanan ve ödüllendirilen akademik görevlerin daha az ertelendiğini ortaya koymuştur. Erteleme eğiliminin, korkudan, diğer ödevlerin son teslim tarihinin yarattığı baskıdan ve görevin zor olarak algılanmasından etkilenmediği görülmüştür. Araştırmanın bulguları, literatürle tutarlı olarak öğrencilerin ilgi duydukları ve zevk aldıkları aktiviteleri erteleme eğiliminde olmadıklarını göstermiştir.

Alexander ve Onwuegbuzie (2007) tarafından gerçekleştirilen çalışmada akademik erteleme ile başa çıkmada umudun rolünü incelemişlerdir. Çalışmaya 116 yüksek lisans öğrencisi katılmıştır. Araştırma sonuçları, amaca götüren yolları planlama ve motive olma gibi umudun alt boyutlarının başarısızlık korkusundan kaynaklı ertelemeyi yordadığı fakat görevlere karşı ilgisizlikten kaynaklanan ertelemeyi ise yordamadığını göstermiştir.

Akademik erteleme ile motivasyon kaynakları arasındaki ilişkinin incelendiği bir çalışmada 508 ortaokul öğrencisinden veri toplanmıştır. Veri analizleri sonucunda, kız öğrencilerin akademik öz-yeterlikleri erkek öğrencilere göre ertelemenin güçlü bir yordayıcısı olduğu, kız ve erkek öğrencilerin genel öz-yeterlikleri ertelemenin güçlü bir yordayıcısı olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca, katılımcıların %83'ü günlük birkaç saat erteleme davranışı sergiledikleri ve genel olarak yazma ödevlerinde daha çok erteleme yaptıkları, kızların daha çok kitap, dergi, gazete okumak için erteleme yaptıkları, erkeklerin ise televizyon izleme, bilgisayar oyunu oynamak için ertelemelerde buldukları sonucuna ulaşılmıştır (Klassen ve Kuzucu, 2009).

Hussain ve Sultan (2010) tarafından gerçekleştirildikleri çalışmada öğrencilerin erteleme nedenleri ve ertelemenin öğrenme üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Çalışmaya 500 üniversite öğrencisi ve 40 öğretmen katılmıştır. Araştırma bulguları, öğrencilerin hastalık, sosyal ve ailesel problemler, ilgi ve motivasyon eksikliği, öz-güven eksikliği, tembellik, öğretmene karşı olumsuz tutum, öğretmenlerden rehberlik hizmeti alamama, ödevler/sunumlarla ilgili öğretmenden olumsuz geri bildirim alma, sınıf arkadaşlarının koordinasyon eksikliği, ödevlerin tamamlanması ile ilgili duyulan stres, sınıf arkadaşlarıyla

eğlenme ve iletişime zaman ayırma gibi nedenlerden dolayı erteleme davranışı sergilediklerini göstermiştir. Bir diğer araştırma bulgusunda ise ertelemenin öğrenme üzerinde sınavlardan düşük not alma, sınavlarda başarısız olma, sınav korkusu, depresyon ve kaygı, ruh halinde bozulma, akademik görevlere başlamayı sağlayacak rekabetçi ruh halinin ve heyecanın kaybolması gibi olumsuz etkilerinin olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca ertelemenin düşmanca, saldırganca ve ahlaksızca davranışlar sergileme, motivasyon eksikliği, depresyon ve kaygı ile pasif başa çıkabilmek için alkol, sigara ve uyku ilacı kullanma gibi olumsuz sosyal etkilerinin olduğu da yapılan araştırma ile tespit edilmiştir.

Chow (2011), 342 üniversite öğrencisi ile yaptığı bir çalışmada ertelemeye etki eden faktörleri araştırmıştır. Araştırma sonuçları, duygusal zekası ve öz-yeterlik inancı düşük, kendini olumsuz değerlendiren, okula ve derslere ilgisiz olan ve sosyo-ekonomik durumu kötü olan öğrencilerin erteleme eğilimlerinin daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Farklı bir çalışmada ise üniversite öğrencilerinin erteleme davranışları ile obsesif düşünceleri arasındaki ilişki incelenmiştir. 250 öğrenci ile gerçekleştirilen çalışmada erteleme davranışı arttıkça sorumluluk/tehdit algısı ve düşüncelerin kontrolü gibi obsesif düşüncelerde de artış olduğu, erteleme davranışı azaldıkça mükemmeliyetçi düşüncelerin arttığı ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra sorumluluk/tehdit algısı ve mükemmeliyetçi düşüncelerin ertelemeyi güçlü bir şekilde yordadığı araştırmanın diğer bir sonucu olarak tespit edilmiştir (Sadeghi, Hajloo ve Emami, 2011).

Ertelme ile ilgili otomatik düşüncelerin kişilik özellikleri bağlamında incelendiği bir çalışmada üniversite öğrencileri ve mezun öğrencilerle çalışılmıştır. Araştırma bulguları ertelemeye ilgili bilişlerin nörotizm düzeyini arttırdığını ve kişilik özelliklerinden dürüstlüğü azalttığını doğrulamakta olup ertelme ile ilgili olumsuz otomatik düşüncelerin mükemmel olma ihtiyacını arttırdığı ve öğrencilerin başarı yönelimlerinden daha çok performans kaçınma yönelimli olduklarını ortaya koymaktadır. Bunun yanı sıra, ertelme ile ilgili bilişlerin daha çok ödev yapma korkusu, mezun olamama korkusu, kendini gerçekleştirememe ve kendini sahtekar gibi hissetme gibi düşüncelerle ilişkili olduğu; ertelme ilgili düşüncelerin sıklığının psikolojik stresi arttırdığı araştırmanın diğer sonuçları arasında yer almaktadır (Flett ve diğ., 2012).

Zakeri, Esfahani ve Razmjoe (2013) tarafından gerçekleştirilen çalışmada akademik ertelme ile ebeveyn tutumları arasındaki ilişki incelenmiştir. 395 üniversite öğrencisi ile yapılan çalışmada, akademik ertelme ile otoriter tutum arasında pozitif yönde anlamlı, serbest bırakan ebeveyn tutumu ile negatif yönde anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır. Bulgular, kabul edici-ile ilgili ve otoriter ebeveyn tutumlarının akademik ertelemeyi

%21 varyansla açıkladığını, erkeklerin kızlara göre daha çok akademik erteleme davranışı sergilediklerini göstermiştir.

Akademik erteleme ile ilgili yapılan bir diğer çalışmada ise 150 üniversite öğrencisi ile 19 hafta süren bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya gönüllü katılan öğrencilerle 19 hafta boyunca kendilerini düzenleme becerilerinin öğretildiği görüşmeler yapılarak derslerde kendilerini izlemeleri istenmiştir. 19 hafta sonunda toplanan verilere ilişkin bulgular akademik erteleme ile öz-yeterlik ve başarı amaçlılığı arasında negatif yönde anlamlı; öz-yeterlik ile başarı amaçlılığı arasında ise pozitif yönde anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır. Ayrıca başarı amaçlılığının akademik erteleme üzerindeki etkisinde öz-yeterliliğin aracı bir rol oynadığı tespit edilmiştir (Wäschle, Allgaier, Lachner, Fink ve Nückles, 2014).

Yurt içi ve yurt dışında yapılan araştırmaların akademik ertelemenin birçok davranışsal, duyuşsal ve bilişsel değişkenle ilişkili olduğu; yapılan deneysel çalışmalarda ise psiko-eğitim programlarının sınırlı olduğu, ertelemeile başa çıkmaya yönelik geliştirilen müdahale programlarının daha çok bilişsel yaklaşımlar temel alınarak hazırlandığı ve erteleme davranışının azaltılmasında etkili olduğu görülmektedir. Literatür taramasının ilk bölümünde, erteleme davranışı ile ilgili kuramsal bilgilere, ilişkili değişkenlere ve konuyla ilgili yapılan araştırmalara yer verilmiştir. Erteleme davranışının doğası anlaşılmaya çalışılarak geliştirilecek psiko-eğitim programının temeli oluşturulmaya çalışılmıştır. İkinci bölümde ise çalışma kapsamında hazırlanan eğitim programının temelini oluşturan Gerçeklik terapisi ile ilgili kavramlara yer verilmiştir.

2. 1. 2. Gerçeklik Terapisi

William Glasser'in 1965 yılında geliştirmiş olduğu gerçeklik terapisi, dünyanın birçok ülkesinde uygulanan popüler bir terapi modeli olup asıl teması, birey olarak her zaman yaptıklarımızın sorumluluğunu taşımamız gerektiği görüşüne dayanmaktadır. Temel varsayım, herkesin kendi yaşamını kendisinin kontrol edebileceğidir. Gerçeklik terapisi, kısa süreli danışmalarda kolaylıkla ve etkili şekilde uygulanabilen etkileşime dayalı, uygulama alanı geniş olan bir terapi modelidir (Corey, 2008).

Gerçeklik terapisi, Glasser'in geliştirdiği "seçim kuramına" dayanmaktadır. Terapi temel olarak, danışanlara, hayatlarında gereksinim duydukları insanlarla ilişkileri konusunda daha etkili seçimler yapmayı öğretmekten ibarettir. Seçim kuramı, ilişkileri geliştirmek için nasıl bir davranış biçiminin seçilmesi gerektiğini açıkladığı için, danışanlara seçim kuramını öğretmek gerçeklik terapisinin bir parçasını oluşturur. Glasser'e göre, gerçeklik terapistlerinin, danışanlarla anlamlı bir ilişki kurması esastır. Bu

ilişki kurulduktan sonra, terapistin bir öğretmen gibi işlevde bulunması beklenir (Glasser, 2000).

Ivey ve Lyon'a (1987) göre, Gerçeklik terapisi her türlü psikolojik sorunu olan bireylere uygulanabilecek kadar geniş bir yelpazeyi kapsamaktadır. Bu yaklaşım; psikolojik danışma, sosyal işler, eğitim, krize müdahale, iyileştirme ve rehabilitasyon, kurumsal yönetim, kişisel ve ekip gelişimi konularında uygulanabilmektedir. Bu yaklaşım okullarda, ıslah evlerinde, hastanelerde, ruh sağlığı merkezlerinde, sığınma evlerinde ve madde bağımlılığı merkezlerinde de uygulanan bir yaklaşımdır (Corey, 2008).

2. 1. 2. 1. Temel Felsefesi

Gerçeklik terapisi kuramcıları, insanların doğasının olumlu olduğuna inanırlar (Glasser ve Wubbolding, 1995). Gerçeklik terapisi, sosyal olarak yapıcı bir kuramdır. Glasser (1998), herkes tarafından üzerinde ortak olarak anlaşılan "gerçek bir dünya" nın olduğunu kabul etmektedir. Aynı zamanda, tamamen objektif olmanın da hayal gücünün bir parçası olduğunu; objektifliğin ancak herkes aynı inanç ve değerlere sahip olduğunda olabileceğine inanmaktadır. Gerçeklik terapisi kuramı, çok güçlü bir inançla insanları sürücü koltuğuna yerleştirmektedir, yani insanların davranışlarını kendilerinin seçtiğine inanmaktadır (Wubbolding, 2007).

2. 1. 2. 2. Temel Kavramlar

2. 1. 2. 2. 1. Temel İhtiyaçlar

Seçim kuramı, insanları çevreleyen dış dünyadaki güçler tarafından motive edilmeyi bekleyen boş bir kutu olarak doğmadığını vurgular. İnsanların genetik kodlarına işlenmiş beş gereksinimle doğduklarını belirtmektedir. Bu ihtiyaçlar; hayatta kalma, sevgi ve ait olma, güç, özgürlük ve eğlencedir. İnsanlar iyi ya da kötü hissetmelerine yol açan davranışları hatırlama yeteneğini miras olarak devralır ve daha sonra hangi davranışta bulunacağını seçerken bu anıları rehber olarak kullanır (Glasser, 1998). Yapılan her bir davranış, o anki ihtiyacı en iyi şekilde karşılamak için yapılan çalışmalardır. İnsanlar ihtiyaçlarını farklı yollarla karşılarlar ve ihtiyaçlarını karşılayan kişileri ve nesnelere bazen de kendi istekleri olarak adlandırır (Wubbolding, 2000).

Sevme ve ait olma, en önemli ihtiyaçlardır. Sevme ve sevgiyi kabul edebilme ihtiyacı; aileyi, arkadaşları ve en yakındaki samimi olunan insanları kapsar (Peterson, 2000). Gerçeklik terapisi insan doğasını açıklarken ait olma gereksiniminin üç farklı biçiminin olduğu üzerinde durmaktadır. Bunlar; a) Bir topluluğa ya da bir gruba ait olma, b) Bir aileye ait olma, c) Bir iş ya da meslek üyesi olma, biçiminde sıralanabilir. Birey bu

gereksinimlerini karşılayabilmek için sosyal ya da siyasal gruplara, kulüplere ya da çeşitli etkinlik gruplarına ve arkadaş gruplarına katılmaktadır. Bireylerin bir iş ya da mesleğe ait olmak istemelerinin nedeni, öncelikle ait olma gereksiminin doyumuna yönelik bir çaba olarak değerlendirilebilir.

Eğlenme ihtiyacı, en kolay karşılanabilen ihtiyaçlardan birisidir çünkü bunun pek çok yolu vardır ve bu gereksinimi karşılarken insanların karşısına pek fazla bir engel de çıkmaz. Glasser (1998), bir ilişkinin başarılı olması için öğrenmek ve gülmek de gerektiğinden, bunun aynı zamanda eğlence ihtiyacını da karşıladığını gözlemlemiştir.

Güç elde etme ihtiyacının hayatta kalmak için değil de güçlü olmak için istenmesi sadece insanlara özgüdür (Glasser, 2004). İnsanlar kalıtsal olarak içten bir şekilde önemli olduğunu hissetmeyi ve başkalarının da kendinin önemli olduğunu bilmesini isterler (Peterson, 2000). İnsanlar, başkalarına sözünü geçirerek, onlara ne yapacaklarını söyleyerek, onlara haklı olduğunu göstererek, daha çok şey elde ederek ve yanlış yaptıklarında onları cezalandırarak güç ihtiyaçlarını karşılarlar. İnsanların başkalarını zorlamaya çalışmasının nedeni, güç elde etme ihtiyacındandır (Glasser, 1998).

Özgürlük ihtiyacı kalıtımsaldır. İnsan doğarken böyle bir yönergeyle birlikte doğar. Bu gereksinim insanda çok özel yönleriyle birlikte yerine getirilir. Bu gereksinim dakika dakika değişerek gelişim gösterir ve her insanın içsel gelişim sürecinde oluşan içsel albümünde yerini alır (Wubbolding,1998). İnsan özgürlük ihtiyacını ancak hayatının kontrolünün kendinde olduğuna inandığı zaman doyurabilir (Peterson, 2000). İnsanlar tehdit altında olduklarında, en çok özgürlük ihtiyacından dolayı endişelenirler (Glasser, 1998). Seçim yapma özgürlüğü ise bu ihtiyacın en önemli yönüdür.

İhtiyaçların birbiriyle olan ilişkisi karmaşık bir durumdur. Bazen birkaç ihtiyacın karşılanması aynı anda olabilir; ilişki sırasında sevgi ve eğlence ihtiyacının karşılanması gibi. Öte, yandan, sevgi ve ait olma ihtiyacının doyurulması, genellikle güç ihtiyacının karşılanmasını zorlaştırır (Glasser, 2002). Glasser (2002), kimse etrafındaki birisi tarafından ona patronluk yapılmasını istemediğinden, "Güç, aşkı yok eder" ifadesini kullanmıştır.

2. 1. 2. 2. 2. Kalite Dünyası

Kalite dünyası, bireyin temel ihtiyaçlarını karşılayan insanların veya nesnelere görüntülerinin beyinde saklandığı yerdir (Glasser ve Wubbolding, 1995). Kalite dünyası bir anlamda insan hayatının merkezinde yer alır. Bu dünya, mümkün olsa içinde yaşanılmak istenen ütopyik bir dünyadır ve tamamen gereksinimler üzerine kuruludur (Corey, 2008). Kalite dünyası dinamiktir. Bu dünyanın inşa edilmesi insanın doğumuyla başlar ve insan yaşamıyla uyumlu olarak her an gelişmeye ve değişmeye devam eder. Kalite dünyasında,

bireyin gereksinimlerini en iyi karşılayan her şey korunur. Bunlar; birlikte olmak istenen kişiler, sahip olmak istenen şeyler, arzulanan deneyimler, insan yaşamına rehberlik eden düşünce ve inançlardır (Glasser, 1998).

Birey dünyaya geldiğinde temel psikolojik gereksinimleri ve onları nasıl karşılayacağını bilemez. Bunları yaşam içerisinde fark eder ve bu gereksinimlerini en iyi nasıl karşılayacağını öğrenir. İnsan doğduktan sonra özellikle gereksinimlerini karşılayan şeylerin tümünü belleğinde tutar. Birey bu yeteneği sayesinde gereksinimlerini karşılayan tüm şeylerin yer aldığı bir kalite dünyası oluşturur, bu bir çeşit anılar dünyasıdır. Bu anılar dünyası zamanla bireyin yaşamının en önemli yönü durumuna gelir (Glasser,1992).

Kalite dünyasında yer alan her şey bilinçli olarak oraya yerleştirilir, ancak ebeveynler istisnadır. Onlar zaten fark edilmeden kalite dünyasına yerleşmişlerdir (Glasser, 1998). Glasser (2002). Kalite dünyasına koyulan ilk kişinin yiyecek ve sevgi kaynağı olduğundan dolayı anne olduğunu belirtmektedir. Ebeveynler de çocuklarını kendi kalite dünyalarına neredeyse otomatik olarak alırlar. Glasser (1998), ebeveynler ve çocukları sonsuza kadar birbirlerinin kalite dünyasında kaldığını iddia etmektedir.

Temel gereksinimler her birey için aynıdır. Fakat bu gereksinimlerin karşılanmasıyla ilgili olarak zaman içerisinde oluşan kalite dünyası bireye özgüdür. Her hangi iki bireyin yaşamları ne kadar benzer olursa olsun bunların kalite dünyalarında aynı imgelere sahip olmaları söz konusu değildir. Bu nedenle kalite dünyası bireyden bireye değişiklik gösterir (Glasser, 1992).

2. 1. 2. 2. 3. Toplam Davranış

Seçim kuramı, doğumdan ölüme kadar yapılan her şeyin davranış olduğunu, bütün davranışların içten gelen motivasyondan kaynaklandığını ve kişinin kendi seçimlerine dayandığını ifade eder. Tüm davranışlar, ihtiyaçları karşılamak için kişinin elde etmek istediklerinin en uygun yoludur. Davranışlar amaçlıdır, çünkü aslında davranışlar istenen şeyle elde edilen şey arasındaki açığı kapatmaya yönelik etkinliklerdir. Normal dışı davranışlar her zaman bu tutarsızlıktan kaynaklanır. Davranışlar içten gelir ve bu yüzden kişinin kaderini belirler (Corey, 2008).

Toplam davranış ise, insan davranışlarının çok boyutlu olduğunu vurgulamak için kullanılır. Toplam davranış, bütün davranışların birbirinden ayrılmayan; fakat dört farklı bileşenden oluştuğunu belirtir (Glasser, 2000). Bu bileşenler; eylem, düşünme, hissetme ve fizyolojidir. Glasser, bu bileşenlerin birbiriyle olan ilişkisini araba tekerleklerine benzeterek açıklamıştır. Öndeki iki tekerleği düşünme ve eylemde bulunmaya, arka iki tekerleği ise hissetme ve fizyolojiye benzetmiştir. Arabanın yönünü değiştirmek için direksiyonla ön tekerlekleri çevirince arka tekerlekler de aynı yöne doğru gidecektir. Bu

benzetmede iki önemli nokta vardır. Birincisi, hareketler ve düşünceler, duygular ve fizyolojiye göre daha çok kontrol altında tutulabilir. İkincisi ise duygular ve fizyoloji, hareketler ve düşüncelerden etkilenmektedir (Glasser, 2002).

2. 1. 2. 3. Seçim Kuramı

Gerçeklik terapisinin ideolojisi, seçim kuramına dayanmaktadır. Seçim kuramının en önemli ilkesi şudur: “Bizler hissettiğimiz mutsuzluklar da dahil olmak üzere yaptığımız her şeyi kendimiz seçiyoruz” (Glasser, 1998). Bu nedenle insanlar yalnızca kendi davranışlarını kontrol edebilirler, başkalarının davranışlarını kontrol edemezler. İnsanların başkalarına verebilecekleri tek şey, bilgidir. Seçim kuramının 10 aksiyomu vardır. Bunlar;

1. Davranışlarını kontrol edebileceğimiz tek kişi kişinin kendisidir.
2. Diğer insanlara verebilecek ya da onlardan alınabilecek tek şey bilgidir.
3. Tüm uzun süreli psikolojik problemler, temelde bir ilişki problemidir.
4. Yaşantıların bir parçası olarak her zaman için ilişkilerde bazı problemler yaşanır.
5. Kişiyi bugün o kişi yapan şey, geçmişte yaşadığı acı dolu yaşantılardır ancak geçmişteki bu acıları yeniden yaşamak, kişinin şu an ne yapacağı konusunda çok az işe yarar ya da hiç yaramaz. Önemli olan şu andaki ilişkileri geliştirmektir.
6. İnsanlar beş genetik ihtiyaç tarafından yönlendirilmektedirler: Bunlar; hayatta kalma, sevme ve ait olma, güç, özgürlük ve eğlencedir.
7. İnsanlar, bu ihtiyaçları yalnızca kalite dünyalarındaki görüntülerle karşılayabilirler.
8. Doğumdan ölüme kadar yapabilecek tek şey davranışlarda bulunmaktır. Bütün davranışlar toplam davranıştır ve birbirinden ayrılmayan dört bileşenden oluşur: eylem, düşünmek, hissetmek ve fizyoloji.
9. Bütün toplam davranışlar fiil kullanılarak ifade edilir.
10. Tüm toplam davranışlar bir seçimin sonucudur, ancak insanlar yalnızca bunun davranış ve düşünce unsurları üzerinde doğrudan kontrol sahibidirler. Bununla beraber, kişinin nasıl düşündüğüne ve davrandığına bağlı olarak duyguları ve fizyolojisi üzerinde de dolaylı bir kontrol sağlayabilir.

Birey sadece kendi davranışları üzerinde bir kontrole sahiptir. Böyle bir görüşü insanlara öğretmek oldukça zordur. Çünkü insanlar bunu öğrenmeyi ve kabul etmeyi reddedebilirler. Bunun nedeni tamamen uyarıcı-tepki kuramından kaynaklanan “bizim kendi davranışlarımızı kontrol edemediğimiz ve dışarıdan gelen uyarıcılara kendi kendimize tepki verdiğimiz” düşüncesidir. Bu nedenle uyarıcı-tepki kuramına göre, kişinin

çalan telefona bir zil sesi nedeniyle cevap verdiği kabul edilir. Seçim kuramına göre ise telefona cevap vermeyi (ya da o anda telefona cevap verme yerine başka bir şey yapmayı) kişinin kendisi seçer. Çünkü yapılan davranış o anda kişinin yapabileceği en doyurucu davranıştır. Telefonun zil sesi kişiye bir şey yaptırma gücüne sahip değildir. Zil sesi sadece bir bilgidir. Aslında dış dünyadan alınan ve anlam verilen şeylerin tümü bilgidir. Bu bilgiler kendi kendilerine insanlara bir şey yaptırılmazlar. İnsanlar isterse bir şeyler yaparlar. Yani kişi telefonun çaldığını duyar fakat onu bazen açmayı ve yanıtlamayı seçerken bazen de istemediği bir kişinin aradığını düşünerek açmaz. Her iki davranış da kişinin kendi seçimidir. (Glasser,1998).

Seçim kuramı, insanın davranışlarını kendisinin seçtiğini ve bu nedenle sadece yaptığı değil, aynı zamanda düşündüğü ve hissettiği tüm şeylerden de sorumlu olduğunu vurgular. Davranışlar bilinçsiz ve amaçsız yapılan hareketler değildir. Aksine birey davranışlarını bilinçli ve isteyerek yapar. Bireyler ne zaman seçim kuramı çerçevesinde davranışlarını anlamaya başlarlar ise o zaman daha etkili bir yaşam sürebileceklerdir (Corey,2008).

2. 1. 2. 4. Terapötik Amaçlar

Gerçeklik terapisinin amacı, danışanların başkalarına müdahale etmeden, zarar vermeden kendilerine yararlı olacak daha iyi seçimler yapmalarını yardımcı olmaktır. Geçeklik terapisi ile danışan kendi yaşamında sıkıntı yaşadığı kritik ilişkilerini değerlendirmeyi ya da yeni ve daha doyurucu ilişkiler kurmayı öğrenir (Glasser, 2000). Danışma sırasında, danışan yapmış olduğu kötü seçimlerini fark eder ve gelecekte karşılaşacağı durumlarda kullanmak amacıyla seçim kuramını öğrenir. Danışan böylece yaptığı seçimlerin sorumluluğunu almayı öğrenir, doyurucu ve etkin ilişkiler kurmak için daha uygun seçimler yapar (Glasser, 1998). Gerçeklik terapisinin bir diğer amacı ise danışanların temel ihtiyaçları bakımından ne istediklerini belirlemesine ve bu ihtiyaçları nasıl karşılayacaklarına yardımcı olmaktır.

2. 1. 2. 5. Terapi süreci

Gerçeklik terapisi şimdiye odaklıdır ve gerçeklik terapisi danışmanları geçmişte olanlara sığınmayı iyi bir şey olarak görmezler. Glasser (2000), “bizler geçmişin ürünleri olsak da geçmişimizi değiştiremeyeceğimizi” ifade eder. Tüm hataların şimdiyle ilgili olmadığını, ihtiyaçların sadece içinde bulunulan anda karşılanabileceğini belirtmektedir.

Gerçeklik terapisi danışmanları, danışanların seçmiş olduğu semptomlar üzerinde konuşarak bunun için zaman harcamayı pek sevmezler, çünkü buna izin verildiğinde

danışan gerçek probleminden uzaklaşmaktadır, danışanın asıl problemi onun kişilerarası ilişkilerde yetersiz olmasıdır (Glasser, 2000). Danışanın kontrol edemeyeceği şeyler (başkalarının davranışları, geçmiş gibi) üzerinde çok fazla zaman harcamasının bir anlamı yoktur. Eğer bir danışan bu dış etkenlerin önemli olduğunu söyleyerek karşı çıkıyorsa, danışman yaşamın adil olması konusunda kimseye hiçbir garantinin verilmediğini, emin olunacak tek şeyin ise insanın kendisini değiştirebileceği olduğunu söyler.

Gerçeklik Terapisi problemleri ya da zor danışanlarla çalışan danışmanlara temel olabilecek gerçek seçenekler sunmaktadır. Gerçeklik terapisinde bir danışanla danışmaya başladıktan sonra, bilişsel davranışçı teknikler başarıyla kullanılabilir. Fuller ve Fuller (1999), gerçeklik terapisinin de sekiz basamaklı bir yaklaşım önermektedir. Bu basamakların hepsi gerçekte birer aşama değildir, bazıları danışmanlar için uyarı ve öneriler şeklindedir.

Basamak 1. Katılım: Danışma sürecinin bu ilk basamağında danışman danışanıla dostça ve yakın bir ilişki oluşturmaya çalışır. Bu basamakta kurulacak olan ilişki, danışma sürecinin ilerleyen basamaklarının da daha iyi ilerlemesine katkı sağlayacaktır. Bu basamakta kurulacak olan ilişkinin niteliği, danışma sürecinin etkililik derecesine doğrudan etkide bulunmaktadır.

Basamak 2. Şu andaki davranışa odaklanma: Danışman ve danışan ile birlikte danışanın şu an ne yaptığını belirler. Danışanların, duyguları ya da inançlarını değiştirmek yerine, onların sonuçta ortaya koyacakları davranış değiştirilmeye çalışılır.

Basamak 3. Değer yargısı: Danışan ve danışman, danışanın mevcut seçimlerini değerlendirir. Burada, danışmanın, kendi değer yargılarıyla hareket etmemesi gerektiği ve danışanları doğru davranış konusunda etki altına alma gibi bir tutum içerisine girmemesi gerekir. Çünkü sonuçta davranışın sorumluluğunu alacak olan danışman değil danışandır. Bu nedenle kendi sorumluluğunu alacağı davranışın belirlenerek değerlendirilmesinin yapılması da büyük oranda danışana düşmektedir. Davranışın değerlendirilmesi amacıyla danışana şu sorular sorulabilir: Seçmiş olduğun bu davranış seni, ulaşmak istediğin şeye götürüyor mu? Bu davranışın sana, ne kazandırıp ne kaybettiriyor? (Corey, 2008).

Basamak 4. Sorumlu davranışları planlama: Bu basamakta danışmanın yardımıyla danışanlar gereksinimlerini karşılamak üzere seçenekler oluşturarak bunlar arasından en iyi olanını seçerler. Bunun yaparken belirli bir plan çerçevesinde davranırlar (Corsini,1984). Planlar mantıklı, net ve pozitif olmalıdır.

Basamak 5. Planın taahhüdü: Plan yapma basamağında yapılmış olan planın uygulanabilmesi, danışanın istekliliğine bağlıdır. Glasser'a (1975) göre planın danışan tarafından uygulanacağı konusunda yazılı bir sözleşmenin yapılması gerekmektedir. Bu sözleşmenin oluşturulması, danışanlar üzerinde bağlayıcı olmakta ve planın

uygulanmasında kendilerini daha sorumlu hissetmelerine yol açmaktadır. Özellikle grupla yapılan psikolojik danışmalarda, planın uygulanması konusunda oluşturulacak olan bu sözleşme maddelerinin yerine getirilmesi çok önemlidir. Çünkü bu her açıdan diğer grup üyelerine de örnek oluşturmaktadır. Grupla bazı üyeler bu sözleşmeye isteksiz oldukları için uymamakta, bazı üyeler ise planlanan davranışlar gerçekten potansiyellerinin üstünde olduğu için başaramamaktadır. Bu durumda danışan bu iki durumu birbirinden ayırt etmelidir. Planlarını potansiyellerinin üzerinde oluşturmuş olan üyelerin ise ulaşabilecekleri değişiklikler yapmalarına yardımcı olunur (Corey,1995). Anlaşmaya uymayan üyelerin kabul görmesi diğer üyeler içinde model oluşturacağından, danışmanın bu duruma dikkatli bir biçimde yaklaşması gerekir. Gerçeklik terapisi grup üyelerinin planlarını gerçekleştirmeleri konusunda üyelerin birbirlerine yardımcı olmaları konusunda da güdüleyicidir (Corey,1995).

Basamak 6. Bahaneleri kabul etmemek: Planı uygulamada başarısız olan danışana, danışman hiçbir zaman "Neden başaramadın?" sorusunu sormaz, çünkü bu sorunun yanıtı başarısızlığa nedenler sıralama biçiminde olur. Danışman, mazeret getiren üyelere "Planlanan davranışı neden yapmadığın beni ilgilendirmez, beni bu davranışın ne zaman ve nasıl gerçekleşeceği ilgilendirir." biçiminde bir tepki verebilir (Corey,1995). Grupla yapılan danışmalarda, bir üyenin mazeretini haklı görmek, diğerlerinin de planlarını gerçekleştirme konusunda yapmış oldukları ya da yapacakları sözleşmelerine uymama hakkını doğurur. Bu nedenle özellikle grup danışmalarında mazeret kabul edilmez.

Basamak 7. Cezalandırmama: Gerçeklik terapisi danışmanları danışanlarının davranışlarının sonucunu yaşamalarına izin verirler, sonucunda ne olacağını onlara göstermeye ya da cezalandırmaya çalışmazlar.

Basamak 8. İşin ucunu hiç bırakmama: Gerçeklik terapisi danışmanı, sürekli olarak danışanlarına birçok kez denemek gerekse bile sonunda tüm problemlerin çözülebileceği mesajını vermeye çalışırlar. Danışan, danışmanın ve diğer üyelerin asla vazgeçmeyeceklerini ve her zaman onun yanında olacaklarına inandıktan sonra, biraz daha kendine güveni gelecek ve yalnız olmadığını anlayacaktır. Kendisiyle ilgilenildiğini bilmek danışanlar için çok önemlidir. Bu nedenle günlük yaşamlarında olmayan bir durumla karşılaştıklarından grupta davranışlarını değiştirme konusunda daha istekli olacaklardır.

2. 1. 2. 6. Danışmanın İşlevi ve Rolü

Danışmanların birinci işlevi, danışanları ile iyi bir terapötik ilişki kurmaktır. Bu ilişki sayesinde, danışanlara tatmin edici insanlara ve faaliyetlere yönelmelerinde yardımcı olabilirler. Danışmanların bir diğer anahtar işlevi de, danışanlara kişisel değerlendirme

yapmayı öğretmektir. Gerçeklik terapisi danışmanları, pek çok soru sorarak danışanları kendi davranışlarını değerlendirmeye davet ederler (Wubbolding, 2000). “Davranışların ihtiyaç duyduğun ve istediğin şeyleri elde etmeni sağlıyor mu?” gibi sorular sorularak danışanın kendini değerlendirmesi sağlanır.

Danışman seçim kuramı ve insan davranışı konusunda uzman olan kişidir, danışan da danışmandan bilgi almak için oraya gelmiştir. Gerçeklik terapisinde, çoğunlukla danışanlara seçim kuramının ilkeleri öğretilir ki, bu da öğretmen-öğrenci rollerini gerektiren bir durumdur (Corey, 2008).

Danışmanın görevlerinden biri de, olaylar ne kadar kötü olursa olsun hala ümit olduğu fikrini aşılmasıdır. Eğer danışmanlar ümit aşılmasını başarırlarsa, danışanlar artık yalnız olmadıklarını ve değişimin mümkün olabileceğini hissederler (Corey, 2008).

2. 1. 2. 7. Danışan ve Danışman Arasındaki İlişki

Gerçeklik terapisi, karşılıklı anlayış ve destekleyici bir ilişkiye vurgu yapar. Samimiyet ve kişinin kendi tarzından rahatsızlık duymaması, terapi işlevlerinin yürütülmesinde önemli özelliklerdir. Wubbolding ve Brickell (1998), etkili gerçeklik terapisi danışmanlarının insan doğasına olumlu bakan, enerjik olan ve olaylara iyi yönünden bakan kimseler olmaları gerektiğini belirtirler.

Danışan ve danışman arasında bir yakınlaşma gerçekleşmesi için danışmanın sıcaklık, anlayış, kabullenme, ilgi, danışana saygı, açıklık, diğerleri tarafından sorgulanmaya istekli olma gibi belli kişisel özellikleri olmalıdır. Bu iyi niyeti ve terapide kurulacak arkadaşlığı ortaya çıkarmanın en iyi yollarından biri danışanları dinlemektir. Danışanla ilgili olan çok değişik konulara ilişkin konuşmak da bu yakınlığı oluşturmanın yollarından biridir. Bu yakınlaşma kurulur kurulmaz, danışman danışanları varolan davranışlarının sonuçlarıyla yüzleştirir (Corey, 2008).

2. 1. 2. 8. Gerçeklik Terapisi Uygulamaları

Değişim her zaman bir seçimdir. Gerçeklik terapisi danışmanları, ilk önce, danışana terapidene ne beklediğini sorarlar. Ayrıca, danışanların ilişkilerinde yaptıkları seçimleri de sorgularlar. Çoğu durumda, doyum sağlamayan temel bir ilişki vardır ve danışanlar genellikle ilişki süreciyle ilgili seçim hakları olmadığına inanırlar.

İlk oturumda, danışman danışanın isteklerini anlamaya ve tanımlamaya çalışır. Danışman ayrıca, o anda danışanı tatmin etmeyen, ancak danışanın sahip olduğu anahtar bir ilişki arar. Bu ilişki genellikle bir eş, anne ya da baba, çocuk veya patron ile olan ilişkidir. Danışman “kimin davranışını kontrol edebilirsin? şeklinde bir soru yöneltir.

Danışanlar yalnızca kendi davranışlarını kontrol edebileceklerini kavradıklarında, psikolojik danışma iyi yolda gidiyor demektir. Terapinin geri kalan kısmında, danışanların nasıl daha iyi seçimler yapabileceği üzerinde durulur. Yapılabilecek seçimler, danışanların farkına vardığından daha çok olabilir. Bu nedenle danışman olası seçimleri derinlemesine araştırır. Danışanlar suçlamayla geçen bir geçmişe saplanıp kalmış olabilirler, fakat ilişkideki diğer kişi değişmese de, kendileri değişmeyi seçebilirler (Corey, 2008).

Gerçeklik terapisi danışmanları, seçim kuramının görüşlerini danışanlarıyla beraber derinlemesine inceleyerek, danışanların temel ihtiyaçlarını belirlemelerine yardımcı olur, onların kalite dünyalarını keşfeder ve son olarak danışanların toplam davranışlarını, yani semptomlarını kendilerinin seçtiğinin farkına varmalarına yardımcı olurlar. Danışanların değişiklik yaptığı her durum kendi seçimleridir. Danışanlar, danışmanın yardımıyla, tek başlarına yaptıkları seçimlerden daha iyi seçimler yapmayı öğrenirler (Corey, 2008).

Bu süreçle, danışanlar, olayların kendi kendine meydana gelmediğini öğrenirler. Plan yaparak, danışanlar yaşamlarında daha etkin bir kontrole sahip olabileceklerini fark ederler. Diğer insanların merhametine muhtaç olan kurbanlar olmadıklarını anlarlar. Başarılı ilişkiler kurmak ve bunları korumak için seçim kuramını kullanmak öğrenilebilir bir beceridir. Glasser'a (1992) göre, değişikliğe yol açan yöntemler, insanların (1) mevcut davranışlarının, istediklerini elde etmede işe yaramadığına kanaat getirdiklerinde ve (2) kendilerini istedikleri şeye yakınlaştıracak diğer davranışları seçebileceklerine inandıklarında değişmeye motive oldukları fikrine dayalıdır.

2. 1. 2. 9. “WDEP” (“İYDP”) Sistemi

Wubbolding (2000, 2002) gerçeklik terapisi uygulamasında kullanılacak temel yöntemleri tanımlamak için WDEP kısaltmasını kullanır. Burada ki harflerin her biri stratejiler bütününe gönderme yapar.

W (Wants=İstekler ve ihtiyaçlar): Danışanlar, danışmanın “Ne istiyorsun?” sorusu ve benzer ustaca soruları sayesinde, gereksinimlerini nasıl karşılamak istediklerini fark etmeye, tanımlamaya ve özelleştirmeye teşvik edilir. Danışman, danışma sürecini eleştirel olmayan ve kabul edici bir ortamda yürüterek danışanların özel dünyalarında bulunanları açığa çıkarmaya çalışır. Danışanlara, ailelerinden, arkadaşlarından ve işlerinden ne bekledikleri de dahil olmak üzere, yaşamlarının her boyutunu keşfetme olanağı verilir (Wubbolding, 2000). İstekleri, gereksinimleri ve algıları keşfetme, danışma süreci boyunca, danışanların durumu değiştikçe devam eder. Danışanların, tam olarak ne istediğini belirlemelerine yardımcı olmak üzere sorulabilecek sorulardan bazıları şunlardır:

1. Eğer olmak istediğin kişi olabilseydin, nasıl biri olmak isterdin?
2. Eğer ailenin ve senin isteklerin uyuşsaydı ailen nasıl olurdu?

3. Eğer istediğin gibi yaşasaydın ne yapardın?
4. Gerçekten hayatını değiştirmek istiyor musun?
5. Yaşamdan elde edemediğin ama istediğin şey nedir?
6. Yapmak istediğin değişikliklerde seni engelleyen şeyler neler?

D (Directions= Yapma ve yön verme): Gerçeklik terapisi mevcut davranışa vurgu yapar ve geçmiş davranışla ilgilenilmez. İçinde bulunulan zaman “Ne yapıyorsun?” sorusu ile kendini belli eder. Sorunların kökü geçmişe dayansa da, danışanların istediklerini nasıl daha iyi elde edebileceklerini öğrenerek bu sorunlarla içinde bulunulan zamanda başa çıkmayı öğrenmesi gerekir. Psikolojik danışma sürecinin ilk evrelerinde, danışanlarla, ne yöne gittikleri ve davranışlarının onları nereye götürdüğü de dahil olmak üzere, yaşamlarının genel seyrini tartışmak esastır. Danışman danışana adeta bir ayna tutar ve “Şimdi ve gelecekte kendin için ne görüyorsun?” sorusunu sorar. Bu görüntünün açığa çıkması biraz zaman alabilir (Wubbolding, 1998). Gerçeklik terapisi, mevcut toplam davranışın farkına varıp bunu değiştirme üzerinde yoğunlaşır. Bunu başarmak için, danışmanlar “Şimdi ne yapıyorsun?, Bu hafta boyunca tam olarak ne yaptın?, Bu hafta farklı olarak bir şey yapmak istedin mi?, Yapmak istediğini söylediğin şeyi yapmanı engelleyen neydi?, Yarın ne yapacaksın?” gibi sorular üzerinde yoğunlaşır.

E (Evaluation=Değerlendirme): Gerçeklik terapisi özünde danışanlarından şu değerlendirmeyi yapmalarını istemektedir: “Mevcut davranışının seni istediğin şeye ulaştırma olasılığı nedir? ve seni ilerlemek istediğin yere götürmekte midir? Usta bir soru sorma yöntemiyle, psikolojik danışman danışanlara davranışlarını ve davranışlarının kendilerini ne yöne götürdüğünü değerlendirmelerinde yardımcı olur. Danışanlardan toplam davranışlarının her bir parçasını değerlendirmelerini istemek, gerçeklik terapisinde yapılması gereken temel bir görevdir. Danışanları davranışlarının sonuçlarıyla yüzleştirmek, hareketlerinin kalitesini yargılamalarını ve etkili seçimler yapmalarını sağlamak danışmanın görevidir. Bireyler, değişmenin daha avantajlı olduğuna kanaat getirmediğiçe değişmezler. Samimi bir kişisel değerlendirme olmaksızın, danışanların değişmesi olası değildir. Bu nedenle, gerçeklik terapisi danışmanları, danışanlara, davranışlarının her bir parçasını kişisel olarak değerlendirmelerinde yardımcı olmaya yönelik olarak ellerinden geleni yaparlar.

P (Planning=Plan yapma): Danışanlar değişmek için ne istediğine karar verdikten sonra, genellikle diğer olası davranışları keşfedip bir eylem planı oluşturmaya hazır duruma gelirler. Planlar yapıp bunları uygulamak, insanların yaşamları üzerinde etkin bir kontrol edinmelerini sağlar. Bu plan herhangi bir nedenden dolayı işe yaramazsa, danışan ve danışman farklı bir plan yapmak için birlikte çalışırlar. Gerçeklik terapisinde sıkı kurallar yoktur. Plan danışana, bir başlangıç noktası, bir destek noktası kazandırır. Planlar

esnektir ve ihtiyaçlara göre değiştirilebilir. Wubbolding'e (2000) göre, danışma sürecinin bir sonuca bağlanması eylem planına bağlıdır. İyi bir planın basit, kısa sürede uygulanabilir, ölçülebilir, katılım ve kontrolün olduğu bir yapıya sahip olması gerekir. Kararlar ve planlar, bunları gerçekleştirme taahhüdü olmadığı sürece, işe yaramaz. Planlarını sınırlı terapi dünyasının dışına çıkarıp bunları günlük yaşamda uygulamak danışanlara bağlıdır. Etkili terapi, kişinin kendi kendini yönlendirmesine yarımıcı olan, sorumlu yaşama götüren bir araçtır (Corey, 2008).

2. 1. 2. 10. Gerçeklik Terapisi ile İlgili Yapılmış DeneySEL Araştırmalar

Literatür incelendiğinde, gerek yurt dışında gerekse yurt içinde gerçeklik terapisine dayalı olarak gerçekleştirilmiş olan deneysel çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Bu başlık altında sırasıyla yurt içi ve yurt dışında gerçeklik terapisi ile ilgili yapılmış çalışmalara yer verilecektir.

2. 1. 2. 10. 1. Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar

Türkiye'de Gerçeklik terapisine dayalı olarak yapılan deneysel çalışmalar sınırlı sayıda olup bu çalışmalara aşağıda yer verilmiştir:

Kaner (1991), gerçeklik terapisinin ve psiko-dramanın anti-sosyal davranış gösteren suçlu gençlerin benlik algıları ve empati düzeylerine etkisini incelediği araştırmasında Ankara ocuk ışlah evinden seçilen 30 genç ile çalışmıştır. Gençler deney ve kontrol gruplarına seçkisiz örnekleme yoluyla atanmışlardır. Araştırma kapsamında oluşturulan gruplara ön test ölçümleri yapıldıktan sonra deneysel işlemlerin uygulanmasına başlanmıştır. Deney gruplarından birine psiko-drama, diğer gruba ise gerçeklik terapisi uygulanmıştır. Gruplar 12 hafta süresince haftada bir gün iki saat olmak üzere toplam 12 oturumda bir araya gelmişlerdir. Kontrol grubuna ise bu süre içerisinde herhangi bir deneysel işlem uygulanmamıştır. Grup uygulamalarının tamamlanmasından üç hafta sonra her üç gruba da son testler uygulanmıştır. Ölçümlerden elde edilen veriler üzerinde yapılan istatistiksel analizler; psiko-drama ve gerçeklik terapisi uygulamalarının suçlu gençlerin benlik algıları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı; psiko-drama grubuna katılan suçlu gençlerin bilişsel empati düzeylerine ise olumlu yönde anlamlı bir değişmenin olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır.

Gl (1996), gerçeklik terapisine dayalı grupla psikolojik danışma uygulamasının lise ğrencilerinin mesleki gelecekle ilgili problemlerini çözmedeki etkisini incelemiştir. 16 deney, 16 kontrol grubuna olmak üzere toplam 32 lise ğrencisi gruplara atanmıştır. Oluşturulan deney grubuna haftada bir kez ve 8 oturumluk gerçeklik terapisi yaklaşımlı

grupla psikolojik danışma uygulanmıştır. Uygulama sonunda problem tarama listesi L takımı her iki gruba tekrar verilmiştir. Elde edilen puanlar üzerinde yapılan istatistiksel analizler, deney grubundaki öğrencilerde oluşan değişimin anlamlı olduğunu ortaya koymuştur. Bu sonuçlar, Gerçeklik terapisi yaklaşımını grupla psikolojik danışma uygulamalarının deney grubundaki öğrencilerin mesleki gelecekle ilgili problemlerini çözmede ve kaygılarını azaltmada etkili olduğunu göstermektedir.

Osman (2002) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada, seçim teorisi eğitiminin içsel motivasyon ve aktif başa çıkma davranışları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Deney ve kontrol gruplarına toplamda 60 yönetici memur alınmıştır. Deney grubunda yer alan tüm katılımcılara Glasser enstitüsünden adapte edilmiş olan bir eğitim programı uygulanmıştır. Çalışma ön test- son test deneysel desene göre düzenlenmiştir. Eğitim programı sonucunda, deney grubunda yer alan katılımcıların içsel motivasyonun uzmanlık, iş doyum ve rekabet boyutlarında deneysel işlemin etkili olduğu fakat iş oryantasyonu alt boyutunda etkili olmadığı gözlemlenmiştir. Bu araştırmanın sonuçları, deney grubuna uygulanmış olan kontrol kuramı eğitiminin içsel motivasyonu artırmada etkili olduğu, aktif başa çıkma davranışları üzerinde ise etkili olmadığını göstermiştir.

Palancı (2004) ise lise ve üniversite öğrencilerinin sosyal kaygı problemlerini gidermeye yönelik gerçeklik terapisi oryantasyonlu bir yardım programı geliştirmiştir. Deney ve kontrol gruplarına sosyal etkileşim gerektiren durumlarda zorluk yaşayan 12'şer öğrenci kura yoluyla atanmıştır. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilere öncelikle ön-test yapılmış, ardından deney grubuna 10 oturumluk bir yardım programı uygulanmıştır. Oturumlarda gerçeklik terapisinin temel kavramlarından ve tekniklerinden yararlanılarak sosyal kaygı azaltılmaya çalışılmıştır. Uygulama sonrası her iki gruba son test, 3 ay ve 6 aylık izleme testleri uygulanarak sonuçlar karşılaştırılmıştır. Analiz sonuçları, deney grubundaki öğrencilerin sosyal kaygı düzeylerinde azalma olduğunu ortaya koymuştur.

Bir diğer çalışmada Özmen (2004) üniversite öğrencilerinin öfke ile başa çıkabilme becerilerini geliştirebilmek için seçim kuramına ve gerçeklik terapisine dayalı bir eğitim programı geliştirmiştir. Araştırmada deney, etkileşim, kontrol ve plasebo grupları oluşturularak bu gruplara 15'şer yansız atama yolu ile atanmıştır. Deney grubuna geliştirilen 11 oturumluk eğitim programı uygulanırken etkileşim grubuna böyle bir program uygulanmamıştır. Etkileşim grubu ile sadece yaşantılar ve duygular üzerinde konuşulmuştur. Uygulamalar sonucunda yapılan ön -test, son test ve 1 ay sonrasındaki izleme testleri karşılaştırıldığında, öğrencilerin sürekli öfke düzeylerinde ve içe yönelik öfke düzeylerinde anlamlı düzeyde azalma olduğu, öfke kontrol düzeylerinin ise anlamlı düzeyde yükseldiği ortaya çıkmıştır. Eğitim programının dışa yönelik öfke üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı da görülmüştür.

2. 1. 2. 10. 2. Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar

Dünya genelinde yapılan taramalar gerçeklik terapisine yönelik yapılan deneysel çalışmaların yeterli olmadığını, birçok çalışmanın kuramın açıklanmasına yönelik olduğunu göstermektedir. Gerçeklik terapisine dayalı gerçekleştirilen deneysel araştırmalar aşağı yer almaktadır.

Hammond'un (2002) yaptığı bir çalışmada seçim kuramı ve gerçeklik terapisi kapsamında hazırlanmış olan bir program ilköğretim öğrencilerine sınıfta davranış yönetimi becerilerinin geliştirilmesi amacı ile uygulanmıştır. Bu çalışmanın sonucunda elde edilen bulgulara göre seçim kuramı ve gerçeklik terapisine göre hazırlanmış olan sınıf içi davranış yönetimi programının öğrenciler, öğretmenler ve veliler tarafından olumlu etkilerinin gözlemlendiği ve öğrencilerin sınıf içi yönetim becerilerinde gelişme olduğu bildirilmiştir.

Kim (2002), Kore'li ilköğretim öğrencilerinin sosyal sorumluluk düzeylerini ve içsel denetim odaklarını geliştirmek amacı ile yaptığı araştırmada, öğrencilere gerçeklik terapisi ve seçim kuramı çerçevesinde hazırlanmış olan 8 oturumlu bir program uygulamıştır. Araştırma, deney ve kontrol gruplu deneysel desene göre düzenlenmiştir. Bu çalışmada deney grubu 12 öğrenciden, kontrol grubu ise 13 öğrenciden oluşturulmuştur. Öğrenciler ilköğretim 5. sınıfa devam etmekte olanlar arasından seçilmiştir. Araştırmada deney grubuna uygulanan programın içeriği, temel psikolojik gereksinimler, kontrol, sorumluluk, toplam davranış ve seçim kuramının öğretilmesinden oluşmaktadır. Uygulama sonrasında ön-test ve son-test puanları karşılaştırıldığında, gerçeklik terapisi ve seçim kuramı temel alınarak hazırlanmış olan bu programın uygulandığı deney grubunun içsel denetim odağı ve sorumluluk puanlarında anlamlı düzeyde artış olduğu belirlenmiştir.

Napan (2002), üniversite öğrencilerinin ilgi ve isteklerini fark etme, birlikte çalışma ve girişimde bulunma becerilerinin geliştirilmesi amacıyla bir çalışma yapmıştır. Çalışma kapsamını 55 öğrenci alınmıştır. Bu çalışmada yer alan uygulamalar Seçim kuramı ve Gerçeklik Terapisi kapsamında yürütülmüştür. Çalışma süresince Seçim kuramının üç önemli sorusu üzerinde durulmuştur. "Ne istiyorum- özel amacım ne? Bu amacıma/isteğime ulaşmak için ne yapıyorum- nasıl davranıyorum?, Yaptığım bu davranış beni başarıya götürüyor mu? Amacıma ulaşmak için bu davranışımı nasıl değiştirerek geliştirebilirim? Biçimindeki sorular katılımcılara sorulmuş ve üzerinde tartışılmıştır. Çalışma öğrencilere gruplar halinde uygulanmıştır. Bu çalışmada grup lideri öğrencilerin kendilerini güvende hissedebilecekleri bir ortam yaratarak onların değişim için risk almalarına yardım etmiştir. Çalışmanın birinci aşamasında, katılımcıların içsel resimleri üzerinde konuşulmuş ve içsel resimleri açıklığa kavuşturulmuştur. Daha sonraki aşamada ise bireylerin içsel resimlerine ulaşmalarına yardımcı olacak becerilerin

kazandırılarak davranışa dönüştürülmesine geçilmiştir. Çalışmanın sonucunda çalışmaya katılan öğrencilerin öz saygı düzeyleri, öğrenme istekleri artmış ve sosyal ilişkilerinde daha sorumlu davranışlar sergilemeye başladıkları görülmüştür.

Lavrance (2004), gelişimsel bozukluğu olan yetişkinlere öz-belirleme becerilerinin kazandırılması için grupla psikolojik danışma uygulaması yapmıştır. Çalışma kapsamına alınmış olan bireylerden iki grup oluşturulmuştur. Gruplardan birine gerçeklik terapisine dayalı olarak geliştirilen program uygulanmış diğerine ise grup yaşantısına dayalı destek grubu uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Her iki gruba da 15'er katılımcı alınmıştır. Çalışma ön test- son test deneysel desene göre düzenlenmiştir. Her iki grupla, haftada birer saat olmak üzere 6 oturum yapılmıştır. Uygulamaların bitiminde yapılmış olan son ölçüm puanlarının değerlendirilmesiyle, iki grubun öz-belirleme becerileri bakımından puanları arasında anlamlı düzeyde fark bulunmuştur. Gruplar arasındaki bu farklılığın gerçeklik terapisine dayalı olarak hazırlanan programın uygulandığı grubun lehine olduğu görülmüştür. Bu çalışmayla gerçeklik terapisine dayalı olarak yürütülen grup sürecinin gelişimsel bozukluğu olan yetişkinlerde öz-belirleme becerilerinin geliştirdiği sonucuna varılmıştır.

Kim (2006) yaptığı deneysel bir çalışmada, gerçeklik terapisi ve seçim kuramına dayalı zorbalığı önleme grupla psikolojik danışmanın kurban öğrencilerin dayanıklılıklarını ve zorbalığa uğrama düzeylerine etkisini incelemiştir. Okulda veya sınıfta zorbalığa uğrayan 16 kurban ilkokul öğrencisi deney ve kontrol gruplarına atanmıştır. Deney grubundaki öğrenciler haftada iki kez olmak üzere toplamda beş hafta zorbalığı önleme grupla psikolojik danışma oturumlarına katılmışlardır. Kontrol grubundakilere ise herhangi bir danışma uygulanmamıştır. On oturum süren zorbalığı önleme programında gerçeklik terapisine ve seçim kuramına ait temel kavramların yanı sıra ait hissetme, daha iyisini seçme, kendini kontrol etme tekniklerini öğrenme, işbirliği yapabilme, arkadaşlarını oyuna davet etme ve yeni davranışlar kazanma gibi amaçlara da yer verilmiştir. Oturumlar sonunda deney ve kontrol grupları karşılaştırıldığında anlamlı farklılıkların olduğu görülmüştür. Deney grubuna katılan kurban öğrencilerin zorbalığa uğrama düzeylerinde azalma ve kendi sorumluluklarını alma yönünde artış olduğu tespit edilmiştir.

Kim (2008) yaptığı başka bir çalışmada ise gerçeklik terapisine dayalı grupla psikolojik danışmanın internet bağımlısı öğrencilerin internet bağımlılık düzeylerine ve benlik saygısına etkisini incelemiştir. Bu amaçla, 276 üniversite öğrencisine uygulanan ön test sonucunda 32 öğrencinin internet bağımlılık düzeyleri yüksek çıkmıştır. Gönüllü olan 25 öğrenci kontrol ve deney gruplarına atanmıştır. 13 kişilik deney grubuna her hafta iki oturum olmak üzere 10 oturumluk grupla psikolojik danışma uygulanmıştır. Gerçeklik terapisine dayalı grup oturumlarında temel ihtiyaçlar, seçim ve sorumluluk, zaman

yönetimi, toplam davranış, İYDP sistemi gibi konular internet kullanımı ile bağdaştırılarak işlenmiştir. 12 kişilik kontrol grubuna ise hiçbir danışma uygulaması yapılmamıştır. Uygulamalar sonunda tüm gruplara son test uygulanmış ve veriler analiz edilmiştir. Analiz sonuçları, gerçeklik terapisine dayalı grupla psikolojik danışma uygulamasının öğrencilerin internet bağımlılık düzeylerini düşürdüğünü ve benlik saygılarını arttırdığını göstermiştir.

Smith ve Kenney (2011), alkolik üniversite öğrencilerinde seçim kuramına dayalı alkolün zararlarını azaltmaya yönelik görüşme yaklaşımının etkili olup olmadığını incelemiştir. Loyola Marymount Üniversitesinde (Los Angeles) alkol kullanan 191 üniversite öğrencisi tespit edilmiştir. Araştırmacılar tarafından görüşme grupları oluşturularak 93 öğrenci seçim kuramına dayalı görüşmelerin yapılacağı gruba ve 98 öğrenci ise motivasyonel görüşmelerin yapılacağı gruba atanmıştır. Her bir görüşme 3 ay devam etmiştir. Seçim kuramına dayalı görüşmelerde temel ihtiyaçlardan, kalite dünyasından ve toplam davranıştan bahsedilerek alkolün zararları ve seçimler üzerinde konuşulmuştur. Görüşmeler sonunda, ön test ve son test puanları incelendiğinde, seçim kuramına dayalı görüşmelerin yapıldığı öğrencilerde haftalık alkol kullanma oranlarında %68 düşüş ve alkol kullanımının olumsuz sonuçlarında ise %8 azalma görülmüştür. Böylece, seçim kuramına dayalı görüşme yaklaşımının üniversite öğrencilerinin problemleri alkol kullanım sorunlarını azalttığı tespit edilmiştir.

Hale ve Maola (2011) öğretmenlere seçim kuramı ve gerçeklik terapisine dayalı verilen eğitimin öğrencilerin matematik ve okuma derslerindeki başarısına etkisini incelemiştir. Çalışma grubunu, bir ortaokuldaki beş öğretmenin toplam 83 öğrencisi oluşturmaktadır. Bu öğrencilere bir takım başarı testleri uygulanmıştır. Ardından 2 öğretmene eğitim programı uygulanırken 3 öğretmene hiçbir eğitim verilmemiştir. Gerçeklik terapisine ve seçim kuramına göre hazırlanan eğitim programında; temel ihtiyaçlar, kalite dünyası, toplam davranış ve İYDP sistemi gibi bileşenlere yer verilmiştir. Program sonunda son test olarak öğrencilere tekrar başarı testleri uygulanmıştır. Ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında, öğrencilerin matematik ve okuma derslerindeki başarılarında artış görülmüştür. Bu da gerçeklik terapisine ve seçim kuramına dayalı hazırlanan eğitim programının dolaylı olarak öğrenci başarısını arttırdığını göstermektedir.

Benzer bir araştırmada ise Omar ve Barzan (2012) seçim kuramına dayalı olarak öğretmenlerin öğretme becerilerini geliştirerek öğrencilerin akademik başarılarını arttırmaya çalışmışlardır. Çalışma, ön test- son testin uygulandığı tek gruplu deneysel desene göre hazırlanmıştır. Çalışmanın örneklemini, İran'da Ghaleji adlı ortaokulun öğretmenlerinden seçilmiştir. İlk olarak, eylül ayında öğrenciler tüm derslerden sınava alınmış ve sınav notları ön test puanları olarak belirlenmiştir. Daha sonra, öğretmenlere sekiz oturumluk seçim kuramına dayalı bir eğitim programı uygulanmıştır. Son olarak,

aralık ayında öğrenciler tekrar tüm derslerden sınava alınmış ve sınav notları son test olarak belirlenmiştir. Ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında anlamlı farklar olduğu tespit edilmiştir. Sonuçlar, öğretmenlere uygulanan seçim kuramına dayalı eğitim programının dolaylı olarak öğrenci başarısını arttırdığını ortaya koymuştur.

Yapılan araştırmalar, Gerçeklik terapisi ve Seçim kuramının istenmeyen davranışların (öfke, sosyal kaygı, alkol kullanımı, zorbalık) azaltılmasında etkili olduğunu; problem çözme, davranış yönetimi, internet bağımlılığı, akademik başarının artırılması gibi konularda ise başa çıkma becerileri kazandırdığını göstermektedir.

2. 2. Literatür Taramasının Sonucu

Literatür taraması sonucunda, erteleme davranışının öğrenciler arasında oldukça ciddi ve yaygın bir sorun olduğu ortaya çıkmıştır. Erteleme sorununun öğrencilerde fiziksel, psikolojik ve sosyal sorunlara yol açması, birçok değişkenle ilişkili olması konuyu daha da önemli hale getirmektedir. Türkiye’de ve yurt dışında yapılan çalışmaların daha çok ilişkiyi ortaya koyan betimsel çalışmalar olduğu, akademik erteleme davranışının engellenmesine yönelik çalışmaların ise sınırlı sayıda olduğu ve deneysel çalışmaların ise daha çok bilişsel-davranışçı terapi modelleri temel alınarak gerçekleştirildiği görülmektedir. Buradan yola çıkılarak, akademik erteleme davranışının öncelikle bilişsel içerikli değişkenler (akılcı olmayan inançlar, öz-yeterlik inancı, kendilik algısı ve olumsuz değerlendirilme korkusu) ile açıklanmasının ve ardından bilişsel temelli bir model olan Gerçeklik terapisi temel alınarak akademik erteleme davranışı ile başa çıkılmasına yönelik bir eğitim programı hazırlanmasının kuramsal anlamda ve uygulamaya dönük olarak literatüre katkı sağlayacağı düşünülmüştür.

3. YÖNTEM

Bu bölümde, iki aşamalı olarak gerçekleştirilen araştırmanın modeli/deseni, araştırma grupları, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, verilerin toplanma süreci/deneysel işlem ve verilerin analizine yönelik bilgilere yer verilmiştir. Araştırmada, önce betimsel daha sonra deneysel çalışma ile ilgili yöntemsel bilgilere yer verilmiştir.

3. 1. Betimsel Çalışma

3. 1. 1. Araştırmanın Modeli

Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının akılcı olmayan inançlar, öz-yeterlik, kendilik algısı ve olumsuz değerlendirilme korkusu değişkenleriyle açıklanmaya çalışıldığı araştırmada nedensel karşılaştırmalı araştırma modeli kullanılmıştır. Nedensel karşılaştırma araştırmaları, ortaya çıkmış/var olan bir durumun ya da olayın nedenlerini, bu nedenleri etkileyen değişkenleri ya da bir etkinin sonuçlarını belirlemeye yöneliktir. Araştırmada ele alınan değişkenler arasındaki ilişkiler neden-sonuç etkisi doğrultusunda incelenmektedir (Cohen ve Manion, 1997; Fraenkel ve Wallen, 2006).

3. 1. 2. Araştırma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Karadeniz Teknik Üniversitesi'nin çeşitli fakültelerinde öğrenim görmekte olan 582 kız, 429 erkek toplam 1011 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Öğrencilerin yaşları 17 ile 26 arasında değişmekte olup yaş ortalaması 20.57'dir (Ss: 1.80). Araştırma grubu ile ilgili tanımlayıcı bilgiler Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Çeşitli Değişkenlere Göre Dağılımı

Değişkenler	Kategoriler	N	%	Ort.	Ss
1. Cinsiyet	1. Kız	582	57.6		
	2. Erkek	429	42.4		
	Toplam	1011	100		

Tablo 1'in devamı

Değişkenler	Kategoriler	N	%	Ort.	Ss
2. Fakülte	1. Eğitim Fakültesi	127	12.6		
	2. Tıp Fakültesi	98	9.7		
	3. Diş Hekimliği Fakültesi	106	10.5		
	4. Eczacılık Fakültesi	99	9.8		
	5. İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi	105	10.4		
	6. İletişim Fakültesi	76	7.5		
	7. Mimarlık Fakültesi	95	9.4		
	8. Mühendislik Fakültesi	103	10.2		
	9. Fen Fakültesi	100	9.9		
	10. Orman Fakültesi	102	10.1		
	Toplam	1011	100		
3.Sınıf Düzeyi	1. sınıf	497	49.2		
	2. sınıf	286	28.3		
	3. sınıf	128	12.7		
	4. sınıf	100	9.9		
	Toplam	1011	100		
5.Genel Not Ortalaması				2.57	.57
6.Yaş				20.57	1.80

3. 1. 3. Verilerin Toplanması

3. 1. 3. 1. Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan altı ayrı veri toplama aracı ile ilgili bilgiler aşağıda yer almaktadır.

3. 1. 3. 1. 1. Kişisel Bilgi Formu (KBF)

Araştırmacı tarafından hazırlanan KBF'de cinsiyet, yaş, genel akademik not ortalaması, öğrenim görülen fakülte ve sınıf düzeyi gibi bilgi toplamaya dönük sorulara yer verilmiştir.

3. 1. 3. 1. 2. Akademik Erteleme Ölçeği (AEÖ)

Çakıcı (2003) tarafından geliştirilen AEÖ öğrencilerin ders çalışma, sınavlara hazırlanma, proje hazırlama gibi öğrenim yaşantılarındaki erteleme eğilimlerini ölçmektedir. Ölçek 12 olumsuz, 7 olumlu olmak üzere toplam 19 ifadeden oluşmaktadır. Bu ölçekte yer alan ifadeler verilen tepkiler "beni hiç yansıtmıyor", "beni çok az yansıtıyor", "beni biraz yansıtıyor", "beni çoğunlukla yansıtıyor", "beni tamamen yansıtıyor" biçiminde olmak üzere 5'li Likert tipinde derecelendirilmektedir. Ölçek akademik erteleme içeren bir ifadeye "beni hiç yansıtmıyor" diyenler 1, "beni tamamen yansıtıyor" diyenler 5 puan alacak biçimde tek yönlü puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan

95, en düşük puan 19'dur. Ölçekten alınan yüksek puan, öğrencilerin akademik ertelemeci olduklarını göstermektedir. Ölçeğin Cronbach alpha güvenilirlik katsayısı .92 olarak bulunmuştur. Birinci faktör için hesaplanan Cronbach alfa katsayısı .89, ikinci faktör için hesaplanan Cronbach alfa katsayısı .84'dür. Spearman Brown iki yarım test güvenilirliği, 10 maddelik birinci yarım test için .87 , 9 maddelik ikinci yarım test için .86 olmak üzere toplam .85 olarak hesaplanmıştır. AEÖ'nin 65 lise öğrencisine on yedi gün ara ile uygulanmasından hesaplanan test-tekrar korelasyon katsayısı .89 olarak bulunmuştur. Ölçeğin test-tekrar test güvenilirlik katsayısı birinci faktör için .80, ikinci faktör için .82 olarak hesaplanmıştır (Çakıcı, 2003).

3. 1. 3. 1. 3. Akılcı Olmayan İnanç Ölçeği (AOİÖ)

Türküm (2003) tarafından geliştirilen AOİÖ, bireylerin akılcı olmayan inanç örüntülerini belirlemek amacıyla kullanılmaktadır. Ölçek "onaylanma, kişilerarası ilişkiler, ben" olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır ve maddeler çarpıtma içeren olumlu ifadelerdir. 15 maddeden oluşan ölçeğin cevaplama sistemi; "tamamen uygun", "oldukça uygun", "kararsızım", biraz uygun" ve "hiç uygun değil" olarak beşli Likert tipindedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 15, en yüksek puan 75'dir. Ölçekten alınan yüksek puan akılcı olmayan inanç düzeyinin yüksek olduğuna işaret etmektedir. Ölçek bütünü için bulunan iç tutarlılık katsayısı .75'dir. On hafta arayla testin tekrarı yöntemiyle bulunan korelasyon katsayısı .81'dir (Türküm, 2003).

3. 1. 3. 1. 4. Genel Öz-yeterlik Ölçeği (GÖYÖ)

Sherer ve arkadaşları (1982) tarafından geliştirilen ölçeğin Türkçe'ye uyarlaması Yıldırım ve İlhan (2010) tarafından yapılmıştır. Ölçek, "Sizi ne kadar tanımlıyor?" sorusuna beş dereceli olarak "hiç" ve "çok iyi" yanıtları arasında değişen yanıtların verilebildiği Likert tipinde hazırlanmıştır, 17 maddeden oluşmaktadır. Her sorunun puanı 1-5 arasında değişmekte olup ölçek toplam puanı 17-85 arasında değişebilmektedir; puanın artması öz-yeterlilik inancının arttığını göstermektedir. GÖYÖ'nin iç tutarlılık katsayısı .80, iki yarım güvenilirlik analizine göre, Guttman Split-half katsayısı .77, üç hafta arayla yapılan test tekrar test güvenilirlik katsayısı .69'dur. Ölçüt geçerliliği için ölçeğin Beck Umutsuzluk Ölçeği ile korelasyonu -.49, Coopersmith Benlik Saygısı Envanteri ile korelasyonu .49, Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği ile korelasyonu .57 ve Kontrol Odağı Ölçeği ile korelasyonu -.30 olarak bulunmuştur.

3. 1. 3. 1. 5. Sosyal Karşılaştırma Ölçeği (SKÖ)

Ölçek, kişinin başkaları ile kıyaslandığında kendini çeşitli boyutlarda nasıl gördüğüne ilişkin algılarını belirlemeye yönelik bir kendini değerlendirme ölçeğidir. Gilbert, Allan ve Trent (1991) tarafından geliştirilen ölçek iki kutuplu 5 özellikten oluşmaktadır. Türkçe formu Şahin ve Şahin (1992) tarafından gerçekleştirilmiş ve başarılı-başarısız özelliği eklenerek 6 maddelik bir form elde edilmiştir. Geliştirilen bu ölçek bir çalışmada kullanılmış ve depresif belirtileri yüksek ve düşük olan grupları başarılı bir şekilde ayırt edebildiği görülmüştür. Daha sonra boyut sayısı artırılarak şu anda kullanılan 18 maddelik form elde edilmiştir. 6'lı Likert tarzında puanlanan bir ölçektir. Yüksek puanlar olumlu benlik şemasına, düşük puanlar ise olumsuz benlik şemasına işaret etmektedir. Ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .89 olarak bulunmuştur. Ölçüt bağıntılı geçerlik için Sosyal Karşılaştırma Ölçeğinin Beck Depresyon Envanteri ile korelasyonu -.19, Kısa Semptom Envanterinin alt ölçekleri ile korelasyonları.14 ile -.34 arasında bulunmuştur (Savaşır ve Şahin, 1997).

3. 1. 3. 1. 6. Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği Kısa Formu (ODKÖ)

Leary (1983) tarafından bireyin başkaları tarafından olumsuz ya da düşmanca değerlendirilmeye karşı toleransını ölçmeye yönelik olarak geliştirilmiş öz-bildirim tarzı bir ölçektir. ODKÖ, korku ve endişe ifadelerini içeren 12 maddeden oluşmaktadır ve maddeler (1) Hiç Uygun Değil, (2) Uygun Değil, (3) Biraz Uygun, (4) Uygun, (5) Tamamen Uygun"biçiminde 5'li Likert tipi bir derecelendirmeye sahiptir. Ölçeğin 8 maddesi olumsuz değerlendirilmeyle ilgili korku ve endişe ifadelerinden oluşmaktadır. Geriye kalan 4 madde ise olumsuz değerlendirilmeyle ilgili korku ve endişelerin olmadığı şekilde ifadelerden oluşmakta ve tersten puanlanmaktadır. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlama çalışması Çetin, Doğan ve Sapmaz (2010) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .84, test yarılama yoluyla elde edilen güvenilirlik katsayısı ise .83, test-tekrar test güvenilirlik katsayısı ise .82 olarak bulunmuştur. Ölçüt bağıntılı geçerliliği için ODKÖ'nin Sosyal Görünüş Kaygısı Ölçeği ile korelasyonu .60 olarak saptanmıştır.

3. 1. 3. 2. Veri Toplama Süreci

Veriler, 2012-2013 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde final sınavları öncesindeki 15 günlük süre içinde toplanmıştır. Akademik görevlerin yoğun olduğu sınav öncesi dönemde akademik erteleme daha iyi anlaşılacağı varsayımından yola çıkılarak verilerin toplanması için sınav öncesi dönem tercih edilmiştir. Akademik Erteleme Ölçeği,

Akılıcı Olmayan İnanç Ölçeği, Sosyal Karşılaştırma Ölçeği, Genel Öz-Yeterlik Ölçeği, Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu araştırmacı tarafından Karadeniz Teknik Üniversitesi'nin çeşitli fakültelerine (Eğitim, Tıp, Diş Hekimliği, Eczacılık, İktisadi ve İdari Bilimler, İletişim, Mimarlık, Mühendislik, Fen ve Orman Fakülteleri) uygulanmıştır. Veri toplama araçları öğrencilere sınıf ortamında gruplar halinde uygulanmıştır. Ölçeklerin doldurulması ile ilgili gerekli açıklamalar yapılmış ve ölçeklerin uygulanması yaklaşık olarak 30 dakika sürmüştür.

3. 1. 4. Verilerin Analizi

1100 üniversite öğrencisine ölçme araçları öğrencilere uygulandıktan sonra ölçekler araştırmacı tarafından kontrol edilmiştir. Boş ve eksik doldurulan 89 ölçek değerlendirilme dışı bırakılmıştır. Toplamda 1011 ölçme aracı bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Verilerin analizinde, SPSS 15.00 paket programı kullanılmış olup bağımsız grup t testi, tek yönlü varyans analizi, pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı ve çoklu doğrusal regresyon analizi tekniklerinden yararlanılmıştır.

3. 2. Deneysel Çalışma

3. 2. 1. Araştırmanın Deseni

Bu çalışma, Gerçeklik terapisine dayalı akademik erteleme ile başa çıkma eğitim programının üniversite öğrencilerinin akademik erteleme sorunları üzerindeki etkisini incelemeye yönelik gerçekleştirilen yarı deneysel bir desendir. Deneysel desenlerde temel amaç değişkenler arasında oluşturulan neden sonuç ilişkisini test etmektir. Araştırmacı bu amacını gerçekleştirmek için deneysel değişkenlerden bağımsız değişkeni manipüle etmek, iç geçerliği korumak için istenmedik dışsal değişkenleri kontrol altına almak ve bağımlı değişkenler üzerinde ölçme yapmak durumundadır (Büyüköztürk, 2007; Hovardaoğlu, 2000). Deneysel desenler, zayıf, gerçek ve yarı deneysel desen olmak üzere üç gruba ayrılırlar. Yarı deneysel desenler, gerçek deneysel modellerin gerektirdiği kontrollerin sağlanamadığı ya da yeterli olmadığı durumlarda kullanılan ve örneklem grubunun seçkisiz olmayan yöntemle oluşturulduğu deneysel çalışmalardır (Karasar, 2008).

Bu araştırmada, ön-test, son-test, izleme ölçümlü, deney ve kontrol gruplu 2x4'lük karışık desen (split-plot) kullanılmıştır. Bu desende, birinci faktör bağımsız işlem gruplarını (deney ve kontrol) gösterirken, diğer faktör bağımlı değişkene ilişkin farklı koşullardaki tekrarlı ölçümleri (ön-test, son-test ve izleme ölçümleri) göstermektedir. Araştırmanın deseni Tablo 2'de görülmektedir.

Tablo 2. Araştırmanın Deseni

Gruplar	Ön-test	İşlem	Son-test	İzleme 1	İzleme 2
Deney	Ö ₁	AEBÇEP	Ö ₃	Ö ₅	Ö ₇
Kontrol	Ö ₂	-	Ö ₄	Ö ₆	Ö ₈

Ö_x: Yapılan Ölçümler

AEBÇEP: Akademik Erteleme ile Başa Çıkma Eğitim Programı

Bu desene göre araştırmanın bir bağımlı, bir bağımsız değişkeni bulunmaktadır. Araştırmanın bağımlı değişkeni; üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışıdır. Araştırmanın bağımsız değişkeni ise Gerçeklik terapisine dayalı olarak geliştirilen akademik erteleme ile başa çıkmaya yönelik psiko-eğitim programıdır.

Araştırmada, deney ve kontrol gruplarına ön-test (Ö₁ ve Ö₂) olarak Akademik Erteleme Ölçeği uygulanmıştır. Akademik erteleme ölçeğinden alınan puanlar açısından grupların eşitliği test edilmiştir. Programın uygulanmasından 10 gün sonra ise son test (Ö₃ ve Ö₄) olarak yine Akademik Erteleme Ölçeği uygulanmıştır. İzleme ölçümleri ise uygulamaların bitiminden bir ay (Ö₅ ve Ö₆) ve üç ay (Ö₇ ve Ö₈) sonra gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada sonuçların bir faktör ya da faktörler tarafından açıklanabilirliği ve büyük gruplara genellenebilirliği önemli bir konudur. Bağımlı değişkende gözlenen değişmelerin, bağımsız değişkenle açıklanabilirlik derecesi *iç geçerlik*, sonuçların deneklerin seçildiği büyük gruplara, evrene genellenebilirlik derecesi ise *dış geçerlik* olarak tanımlanır (Kirk, 2013). Araştırmanın iç geçerliği sağlamak amacıyla aşağıdaki işlemler yapılmıştır:

1. Yansız atama ile oluşacak hataları en aza indirmek amacıyla benzer özelliklere sahip bir katılımcı havuzu oluşturulmuştur. Bu katılımcı havuzundan yansız atama ile deney ve kontrol gruplarında yer alacak katılımcılar belirlenmiştir.
2. Araştırmanın iç geçerliğini sağlamak adına tüm katılımcılara aynı ölçme aracı deney öncesi, deney sonrası ve izlemelerde uygulanmıştır. Ölçme aracı tüm katılımcılara araştırmacı tarafından, gruplar halinde ve uygun bir ortamda uygulanmıştır.
3. Merkeze yönelme etkisinin giderilmesi amacıyla ölçme sonuçları hakkında katılımcılara bilgi verilmemiştir.
4. Uygulamalar sırasında katılımcıların gruplardan farklı nedenlerden dolayı ayrılabilmelerinin araştırmanın iç geçerliğini düşüreceği ve sonucu etkileyeceği göz önünde bulundurularak gruplar 18'er kişiden oluşturulmuştur.
5. Deneysel tedavi yayılmasını önlemek amacıyla deney grubunda bulunan üyelerden, yapılan uygulamaları grup dışında kimseyle paylaşmamaları istenmiştir. Böylece, deney ve kontrol grupları arasındaki ilişki azaltılarak kontrol grubunun etkilenmesi önlenmeye çalışılmıştır.

6. Deney grubunu oluşturan üyelere deneysel koşullar ve uygulanacak ölçme aracı hakkında bilgi verilmeyerek üyelere oluşabilecek beklentilerin iç geçerliği düşürmemesine dikkat edilmiştir.

Araştırmanın iç geçerliği yanında dış geçerliği de sağlanmaya çalışılmıştır. Bu amaçla aşağıdaki işlemler yapılmıştır:

1. Genellemeleri daha yeterli kılabilmek adına deney ve kontrol grubundaki üye sayısı (n) büyük tutulmaya çalışılmıştır.
2. Gerçeklik terapisine dayalı akademik erteleme ile başa çıkma eğitim programının başka araştırmacılar tarafından da uygulanabilir olmasını sağlamak adına araştırmanın içeriğinde programın uygulanmasına yönelik kuramsal bilgiler, her oturuma ilişkin amaçlar ve yapılan uygulamalardan bahsedilmiştir.
3. Bir çalışmada, katılımcıların gruba ait olma, grup sürecinde geçirilen zaman, katılımcıların deneysel bir düzen içerisinde olduklarını bilmeleri, kendilerinden değişimin beklendiği duygusuna kapılmaları, grup liderinin ve katılımcıların yakın ilgi, saygı, kabul ve hoşgörü içeren iletişim ve yaklaşım tarzları gibi faktörlerden kaynaklanan muhtemel etkilerin araştırmacı tarafından kontrol edilmesi gerekir (Elmes, Kantowitz ve Roediger, 2002). Araştırmada, belirtilen bu tarz karıştırıcı değişkenleri kontrol etmek amacıyla bekleme durumunda bir kontrol grubu oluşturulmuştur. Böylece bağımlı değişkende ortaya çıkabilecek değişimin deneysel işlemde kaynaklandığı yargısını güçlendirmek için karıştırıcı bir değişken olan Hawthorne etkisinin kontrol altına alınması sağlanmıştır.
4. Zaman ve tedavi etkileşimine dayalı olarak ortaya çıkan değişimleri belirlemek için son test uygulamasından sonraki birinci ve üçüncü ayalarda ölçme uygulaması tekrar edilmiştir.

3. 2. 2. Araştırma Grubu

Deneysel çalışmanın araştırma grubu, Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi'nin farklı bölümlerinde öğrenim gören ve eğitim programına katılmaya gönüllü üniversite öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırma grubunda, 18 deney ve 18 kontrol grubunda olmak üzere toplam 36 öğrenci bulunmaktadır.

3. 2. 3. Grupların Oluşturulması

Öğrencilerin eğitim programına her hafta düzenli olarak katılmalarında aksaklıklar yaşanmaması, öğrencilerin ders programlarının uygunluğu ve öğrencilerle kolay iletişime geçilmesi adına deney ve kontrol gruplarına üye seçimi Karadeniz Teknik Üniversitesi

Fatih Eğitim Fakültesi öğrencileri arasından yapılmıştır. Son sınıf öğrencileri, izleme çalışmalarında ortaya çıkabilecek güçlüklerden dolayı çalışma kapsamının dışında tutulmuştur.

Grupların belirlenmesi iki aşamada gerçekleşmiştir. İlk olarak, Çalışma-I için farklı fakültelerden toplanan verilerden Eğitim Fakültesi verileri (n=127) grupların belirlenmesi için oluşturulan havuza aktarılmıştır. Bunun yanında, Gerçeklik terapisine dayalı akademik erteleme ile başa çıkma eğitim programının duyurulması için ilanlar hazırlanmıştır. Araştırmada kullanılan ilan Ek 4'te verilmiştir. Bu ilanlar, Eğitim fakültesinde bulunan tüm bölümlerin öğrenci panolarına ve öğrenci giriş çıkış kapılarına asılmıştır. Asılan ilanlar 15 gün boyunca panolarda kalmıştır. Akademik erteleme ile başa çıkma eğitim programına katılmak için 52 kişi bireysel olarak başvuruda bulunmuştur. Başvuru yapan öğrencilerin telefon numarası, mail adresi gibi iletişim bilgileri alınmıştır. Daha sonra bu öğrenciler belirli gün ve saatlerde bir araya getirilerek öğrencilere gruplar halinde Akademik Erteleme Ölçeği uygulanmıştır. Gönüllü olarak başvuran öğrencilerin verileri de havuza aktarılmıştır. Sonuç olarak, deney ve kontrol gruplarına üye seçimi için toplamda 179 öğrencinin bulunduğu bir denek havuzu oluşturulmuştur.

Akademik erteleme eğilimi yüksek olan öğrenciler, çalışma grubuna atanırken denek havuzundaki öğrencilerin puanları dikkate alınmıştır. Akademik Erteleme Ölçeğinden alınan puanların ortalaması 59,9 ve medyan değeri ise 60'dır. Çalışma grubu, Akademik Erteleme Ölçeği'nden örneklem ortalamasının üzerinde puan alan veya medyan değerinin üzerinde puan alan öğrenciler arasından oluşturulmuştur. Diğer bir ifadeyle, 179 öğrenci arasından Akademik Erteleme Ölçeği'nden 60 puan üzerinde alan 77 öğrenci seçilmiştir. Bu kişilerle iletişime geçilerek eğitim programına gönüllü olarak katılmak isteyip istemedikleri sorulmuştur. Toplamda 42 öğrenci eğitim programına katılmak istediklerini belirtmişlerdir. 6 öğrencinin ders programlarının, grup oturumlarının yapılacağı gün ve saate uymaması nedeniyle çalışma grubundan çıkarılmıştır. Kalan 36 öğrenci deney ve kontrol gruplarına kura yöntemiyle seçkisiz olarak atanmıştır. Sonrasında deney grubuna seçilen öğrencilere haber verilmiş ve bir hafta sonra yapılan oryantasyon çalışmasına katılımları sağlanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının cinsiyet ve yaşa göre dağılımları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Deney ve Kontrol Gruplarının Cinsiyet ve Yaşa Göre Dağılımı

Gruplar	N (Kız)	N (Erkek)	Toplam	\bar{X} (Yaş)
Deney	11	7	18	21.22
Kontrol	12	6	18	20.11
Toplam	23	13	36	

Tablo 3 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarına daha çok kız öğrencilerin katıldıkları; deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yaş ortalamalarının birbirine yakın olduğu görülmektedir.

Deney ve kontrol gruplarının birbirine denk olup olmadığını test etmek amacıyla bağımsız grup t testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda, grupların akademik erteleme ön test puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir ($t=1.20$, $p<.05$). Bu sonuca göre, deney ve kontrol gruplarının test edilen değişken açısından uygulama öncesi birbirleriyle denk olduğu söylenebilir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin akademik erteleme ölçeği ön-test puanlarına ilişkin bağımsız grup t testi sonuçları aşağıda Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4. Akademik Erteleme Ölçeği Ön-test Puanlarına İlişkin Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	Ss	t	p
Deney	18	68.72	6.37	1.20	.240
Kontrol	18	66.17	6.41		

3. 2. 4. Danışman

Gerçeklik terapisine dayalı akademik erteleme ile başa çıkma eğitim programı tek danışman tarafından süpervizyonlu olarak yönetilmiştir. Grubu yöneten danışman doktora eğitimi boyunca Gerçeklik terapisi yaklaşımına ilişkin kuramsal ve uygulamalı beceriler kazanmıştır. Gerçeklik terapisine dayalı bireyle ve grupla danışma uygulaması deneyimi vardır ve bu uygulamalarla ilgili süpervizyon almıştır.

3. 2. 5. Grup Üyelerinin Oryantasyonu

Grup oturumları başlamadan bir hafta önce deney grubu ile oryantasyon çalışması gerçekleştirilmiştir. Oryantasyon çalışmasında grup üyelerine uygulamaların ne kadar süreceği, kurallar, grubun nerde ve ne zaman toplanacağına ilişkin bilgiler verilmiştir. Grup üyelerinin ders programları ve tatil günleri değerlendirilerek on haftalık oturumların takvim dağılımı gerçekleştirilmiştir. Oturumlar haftada bir gün olmak üzere Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Grupla Psikolojik Danışma odasında gerçekleştirilmiştir. Grup üyelerinin program içeriği dışında merak ettiği sorular cevaplanmaya çalışılmıştır. Son olarak, grup üyelerinin iletişim bilgileri alınarak oryantasyon çalışması sonlandırılmıştır.

3. 2. 6. Verilerin Toplanması

3. 2. 6. 1. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada öğrencilerin akademik erteleme eğilimlerini ölçmek için Akademik Erteleme Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada uygulanan akademik erteleme ile başa çıkma eğitim programının etkililiğini test etmek amacıyla söz konusu ölçek ön-test, son-test ve izleme testi olarak uygulanmıştır. Akademik Erteleme Ölçeği ile ilgili bilgiler (geçerlik ve güvenirlik çalışmaları) "Çalışma-1" başlığı altında verildiği için bu bölümde tekrar ele alınmamıştır.

3. 2. 6. 2. Deneysel İşlem

Araştırmanın bağımsız değişkeni olan Akademik Erteleme ile Başa Çıkma Eğitim Programı 10 hafta boyunca devam etmiştir. Oturumlar haftada bir olmak üzere 120-150 dakika arasında sürmüştür. Oturumlar öğrencilerin ders saatleri dışında, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Grupla Psikolojik Danışma odasında yapılmıştır.

3. 2. 6. 2. 1. Akademik Erteleme ile Başa Çıkma Eğitim Programının Geliştirilmesi

Gerçeklik terapisine dayalı olarak hazırlanmış olan 10 oturumluk akademik erteleme ile başa çıkma eğitim programı geliştirilmeden önce, akademik erteleme ile ilgili temel kuramsal bilgiler ve yapılan araştırmalar incelenmiştir. Akademik ertelemenin nedenleri, akademik erteleme ile ilgili değişkenler, ertelemeyi yordayan değişkenlerin neler olduğu tespit edilmiştir. Yurt içinde ve yurt dışında akademik erteleme ile başa çıkma ile ilgili çeşitli terapi modellerine dayalı yapılandırılmış programlar üzerinde ayrıntılı bir inceleme yapılmıştır. Akademik erteleme ile ilgili deneysel çalışmaların yurt içinde ve yurt dışında sınırlı sayıda olduğu ve akademik erteleme ile ilgili müdahale programlarının daha çok bilişsel yaklaşımlar dayandırılarak hazırlandığı görülmüştür. Bunun yanı sıra, akademik erteleme ile yüksek düzeyde ilişkili olduğu düşünülen öz-düzenleme eğitimine (zaman yönetimi, plan yapma) birçok müdahale programında yer verildiği dikkat çeken bir noktadır.

Akademik erteleme ile başa çıkmada daha çok bilişsel-davranışçı modellere dayalı programların kullanılması yeni bir psiko-eğitimsel program oluştururken programı farklı bir terapi modeli temel alınarak oluşturma fikrini uyandırmıştır. Tüm terapi modelleri incelenmiş ve sonuçta akademik erteleme ile başa çıkmada erteleme davranışının doğasına uygun olduğu düşünülen Gerçeklik Terapisinden yararlanmaya karar verilmiştir.

Grupla müdahale programlarında kısa sürede etki sağladığı bilinen (Kim, 2002; Kim, 2006; Loyd, 2005) Gerçeklik terapisinin Seçim kuramını temel alması, bilişsel bir yapısının olması, düşünce ve davranış değişimine önem vermesi, öğretici ve yönlendirici olması nedeniyle akademik erteleme ile başa çıkma müdahale programı hazırlanırken Gerçeklik terapisinin temel alınmasının uygun olacağı düşünülmüştür. Ayrıca araştırmacının daha önce Gerçeklik terapisine dayalı bir eğitim programını grup ortamında uygulamaya yönelik deneyiminin olması da (Odacı ve Çelik, 2011) Gerçeklik terapisi temelli bir eğitim programı oluşturmada etkili olmuştur. Bu çalışma kapsamında oluşturulan akademik erteleme ile başa çıkma eğitim programının çerçevesini Gerçeklik terapisi ve Seçim kuramının varsayımları ve ilkeleri dikkate alınarak oluşturulmuştur. Bunun yanında zaman yönetimi, amaç belirleme ve planlı çalışma da programın içeriğinde yer almıştır. Program oluşturulurken tez danışmanı Prof. Dr. Hatice Odacı'nın programın uygulanabilirliğine ilişkin fikirleri ve oluru alınarak programa son şekli verilmiştir.

3. 2. 6. 2. 2. Akademik Erteleme ile Başa Çıkma Eğitim Programının Amaçları

Bu programın genel amacı, grup üyelerinin, gerçeklik terapisinin ve seçim kuramının ortaya koymuş olduğu temel kavramları öğrenerek bunları yaşamlarında uygulamaya geçirmeleri ve akademik erteleme davranışının bu kuram çerçevesinde anlaşılacak akademik erteleme ile başa çıkmaya bir grup yaşantısı yoluyla yardımcı olmaktır.

Program için belirlenen bu genel amaç çerçevesinde, katılımcıların şu alt amaçları gerçekleştirmeleri hedeflenmiştir:

1. Grup üyelerinin akademik erteleme davranışı, erteleme döngüsü, ertelemenin nedenleri ve sonuçlarına ilişkin genel bilgi sahibi olmaları,
2. Grup üyelerinin Gerçeklik terapisinin ve Seçim kuramının temel felsefesini ve kavramlarını öğrenerek akademik erteleme davranışının farkına varmaları,
3. Akademik erteleme ile başa çıkabilme becerilerini öğrenebilme ve akademik hayatta öğrenilen becerileri kullanmaları,
4. Zaman yönetimi stratejilerini ve etkili ders çalışma becerilerini geliştirmeleri,

Gerçeklik terapisine dayalı akademik erteleme ile başa çıkma eğitim programının genel amacı ve alt amaçlarıyla sınırlandırılmış olarak belirlenen toplam 10 oturumun her birine ilişkin temel öğeler aşağıda sunulmuştur.

3. 2. 6. 2. 3. Gerçeklik Terapisine Dayalı Akademik Erteleme ile Başa Çıkma Eğitim Programının Genel İşleyişi ve Oturumları

Deney grubuna uygulanan ve 10 hafta süren Gerçeklik terapisine dayalı akademik erteleme ile başa çıkma eğitim programının oturumları ayrıntılı olarak Ek 1'de sunulmuştur. Bu bölümde program hakkında genel bilgi verilmiştir.

1. Oturum:

1. Grup olarak tanışma
2. Üyeleri grup süreci hakkında bilgilendirme
3. Üyelerin gruba ilişkin beklentilerini paylaşma
4. Sürece ilişkin bireysel amaç belirleme
5. Grupta uyulacak kuralları belirleme
6. Güven duygusunun geliştirilmesine yardımcı ısınma alıştırmalarını uygulama
7. Oturumu değerlendirme ve özetlenme

2. Oturum:

1. Erteleme davranışın ne olduğunu bilme
2. Erteleme davranışının boyutlarını kavrama
3. Erteleme döngüsünün işleyişini anlama
4. Erteleme türleri hakkında bilgi sahibi olma
5. Oturumu değerlendirme ve özetleme

3. Oturum:

1. Erteleme davranışının nedenleri ve sonuçlarının farkına varma
2. Seçim kuramının temel felsefesini kavrama
3. Akademik erteleme davranışının bir seçim olduğunu anlama
4. Yapılan seçimin gerçekçi olup olmadığını değerlendirme
5. Oturumu değerlendirme ve özetleme

4. Oturum:

1. Seçim kuramına göre davranışın nedenlerini kavrama
2. Temel ihtiyaçların neler olduğunun farkına varma
3. Akademik görevleri temel ihtiyaçlar açısından değerlendirme
4. Kalite dünyasının ne olduğunu kavrama
5. Oturumu değerlendirme ve özetleme

5. Oturum:

1. Toplam davranışı ve bileşenlerini bilme
2. Akademik ertelemeyi toplam davranışın bileşenleri açısından değerlendirme
3. Sorumluluk ve sorumlu davranışın ne olduğunu kavrama
4. Akademik yaşamda kendini sorumluluk açısından değerlendirme

5. Oturumu değerlendirme ve özetleme
6. Oturum:
 1. Erteleme davranışını Seçim kuramı açısından değerlendirmesini yapma
 2. Davranış değişimi için plan hazırlama
 3. Hazırlanan planı akademik hayatta uygulama
 4. Oturumu değerlendirme ve özetleme
7. Oturum:
 1. Zamanı işlevsel kullanma
 2. Zaman yönetimi stratejilerini öğrenme
 3. Bir gününü işlevsel olarak planlama ve stratejileri kullanabilme
 4. Amaç belirlemenin önemini kavrama
 5. Oturumu değerlendirme ve özetleme
8. Oturum:
 1. Günlük ve akademik hayatta zamanı etkin kullanma
 2. Zamanı etkin kullanabilme ile ilgili yapılan planları uygulama
 3. Akademik görevlerini yerine getirebilecek stratejileri kullanma
 4. Olumlu ve olumsuz yönlerinin farkına varıp olumlu yönlerini güçlendirme
 5. Öz-yeterlik inancının artırma
 6. Oturumu değerlendirme ve özetleme
9. Oturum:
 1. Verimli ders çalışma teknikleri hakkında bilgi sahibi olma
 2. Uygun ders çalışma ortamı hakkında fikir edinme
 3. Ders çalışmada dikkatin önemini kavrama
 4. Oturumu değerlendirme ve özetleme
10. Oturum:
 1. Oturumları özetleme ve grup sürecinde yaşananları gözden geçirme
 2. Üyelerin kendi gelişimlerine ve grubun gelişimine ilişkin değerlendirmeleri paylaşma
 3. Grup sürecinden olumlu duygularla ayrılmanın sağlanması
 4. Sonlandırma etkinliğini yapma ve grubu uygun şekilde sonlandırma

3. 2. 7. Verilerin Analizi

Araştırmada bağımlı değişkenin (akademik erteleme) bağımsız değişkenden (Gerçeklik Terapisine dayalı olarak geliştirilen akademik erteleme ile başa çıkmaya yönelik eğitim programı) etkilenip etkilenmediğini belirlemek amacıyla karışık desenler için iki faktörlü varyans analizi tekniği kullanılmıştır. Bu analiz tekniği, işlem gruplarına bağlı

olarak ilişkisiz ölçümlerin ve zamana bağlı olarak tekrarlı ölçümlerin söz edildiği iki faktörlü karışık desenlerde (split-plot) desenlerde, uygulanan deneysel işlemin etkililiğine ilişkin satırxsütun ortak etkisini ve satır ve sütun faktörlerinin temel etkilerini test etmek için kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2013).

Araştırmada tüm analizler için anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır.

4. BULGULAR

Bu bölümde, araştırma ile ilgili denenceleri test etmek amacıyla yapılan istatistikî analizlere yer verilmiştir. Çalışma-I ve Çalışma-II'ye yönelik bulgular aşağıda yer almaktadır.

4.1. Akademik Ertelemenin Demografik Değişkenlere İlişkin Farklılıklarına Yönelik Bulgular

“Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışları cinsiyete göre farklılaşır.” şeklindeki denenceyi test etmek amacıyla bağımsız grup t testi yapılmıştır. Analiz sonucunda, akademik ertelemenin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık oluşturduğu ve erkeklerin akademik erteleme puan ortalamalarının kızların puan ortalamalarından daha yüksek olduğu saptanmıştır ($t=-4.99$, $p<.05$). Elde edilen bulgular Tablo 5’de sunulmuştur.

Tablo 5. Akademik Ertelemenin Cinsiyete Dayalı Farklılıkları

Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	t	p	Cohen's <i>d</i>
Kız	582	54.71	10.67	-4.62	.001	.29
Erkek	429	57.89	10.98			

* $p<.05$

“Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışları öğrenim görülen fakülteye göre farklılık gösterir.” şeklindeki denenceyi test etmek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları, akademik ertelemenin öğrenim görülen fakülteye göre farklılık oluşturmadığını göstermiştir ($F_{(9,1001)}=1.99$, $p>.05$). Bulgular Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6. Öğrenim Görülen Fakülteye Göre Akademik Erteleme Puanlarına Yönelik Varyans Analizi Sonuçları

	Kaynak	KT	Sd	KO	F	p	η^2
Öğrenim	Gruplar arası	2117.98	9	235.33	1.89	.063	.01
Görülen	Grup içi	118113.58	1001	117.99			
Fakülte	Toplam	120231.56	1010				

* $p<.05$

Araştırmanın diğer bir denencesi “Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışları sınıf düzeyine göre farklılaşır.” şeklindedir. Akademik ertelemenin sınıf

düzeyine göre farklılık oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları, öğrencilerin akademik erteleme puanlarının buldukları sınıf düzeyine göre farklılık oluşturduğunu ortaya koymuştur ($F_{(3,1007)}=2.92$, $p<.05$). Bu farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını tespit etmek için yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre, 3. sınıfa devam eden öğrencilerin akademik erteleme puanları 2. sınıfa devam eden öğrencilerin puanlarından anlamlı derecede yüksek olduğu tespit edilmiştir. Sonuçlar Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Sınıf Düzeyine Göre Akademik Erteleme Puanlarına Yönelik Varyans Analizi Sonuçları

	Kaynak	KT	Sd	KO	F	p	η^2
Sınıf Düzeyi	Gruplar arası	1035.58	3				
	Grup içi	119195.98	1007	345.19	2.92	.033	.01
	Toplam	120231.56	1010	118.37			

* $p<.05$

“Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışları akademik başarıya göre farklılık gösterir.” şeklindeki bir diğer denenciyi test etmek için Tek Yönlü Varyans Analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda; gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır ($F_{(2,1008)}=9.11$, $p<.05$). Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla Scheffe testi yapılmıştır. Sonuçlar, 4’lük sistemde akademik ortalaması 1.01-2.00 arasında olan öğrencilerin akademik erteleme puanları akademik ortalaması 2.01-3.00 ve 3.01-4.00 arasında olanlardan; akademik ortalaması 2.01-3.00 arasında olan öğrencilerin akademik erteleme puanları akademik ortalaması 3.01-4.00 arasında olanlardan daha yüksek olduğunu göstermiştir. Elde edilen bulgular Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Akademik Başarıya Göre Akademik Erteleme Puanlarına Yönelik Varyans Analizi Sonuçları

	Kaynak	KT	Sd	KO	F	p	η^2
Akademik Başarı	Gruplar arası	2133.85	2				
	Grup içi	118097.70	1008	1066.93	9.11	.001	.02
	Toplam	120231.56	1010	117.16			

* $p<.05$

4. 2. Akademik Ertelemeyi Açıklayan Değişkenlere Yönelik Bulgular

Araştırmanın diğer bir denencisi “Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışları ile akılcı olmayan inançlar, öz-yeterlik inancı, kendilik algısı ve olumsuz

değerlendirme korkusu arasında anlamlı bir ilişki vardır.” şeklindedir. Değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemek için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı tekniği kullanılmıştır. Sonuçlar, akademik erteleme ile akılcı olmayan inançlar arasında pozitif yönde anlamlı ($r=.15$, $p<.01$), öz-yeterlik ile negatif yönde anlamlı ($r=-.44$, $p<.01$), kendilik algısı ile negatif yönde anlamlı ($r=-.22$, $p<.01$), ve olumsuz değerlendirilme korkusu ile pozitif yönde anlamlı ($r=.09$, $p<.01$) bir ilişki olduğunu göstermiştir. Analiz sonuçları Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9. Psikolojik Değişkenler Arasındaki İlişkiyi Gösteren Korelasyon Matrisi

	1	2	3	4	5
1. Akademik Erteleme	1				
2. Akılcı Olmayan İnançlar	.15**	1			
3. Öz-yeterlik İnancı	-.44**	-.10**	1		
4. Kendilik Algısı	-.22**	-.11**	.43**	1	
5. Olumsuz Değerlendirilme Korkusu	.09**	-.23**	-.37**	-.21**	1
\bar{X}	56.06	34.22	60.69	79.62	30.95
Ss	10.91	7.31	9.57	13.82	7.99

* $p<.05$ ** $p<.001$

“Üniversite öğrencilerinin akılcı olmayan inançları, öz-yeterlik inançları, kendilik algısı ve olumsuz değerlendirme korkusu akademik ertelemeyi yordamaktadır.” şeklindeki denenceyi test etmek amacıyla Çoklu Doğrusal Regresyon analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda, akılcı olmayan inançlar, öz-yeterlik inancı, kendilik algısı ve olumsuz değerlendirilme korkusunun akademik erteleme toplam varyansının %20’sini açıkladığı görülmüştür ($F_{(5,1005)}=64.46$, $p<.05$). Akılcı olmayan inançlar ($\beta=.08$, $p<.05$), öz-yeterlik inancı ($\beta=-.43$, $p<.05$) ve olumsuz değerlendirilme korkusunun ($\beta=-.06$, $p<.05$), modele özgün katkısı anlamlı iken kendilik algısının modele katkısı anlamlı değildir. Elde edilen bulgular Tabla 10’da sunulmuştur.

Tablo 10. Akademik Ertelemeyi Yordayan Psikolojik Değişkenler

Değişkenler	B	β	t	p	R	R^2	ΔR^2	F
Sabit	86.70		21.94	.001	.45	.20	.20	64.46
Akılcı olmayan inançlar	.13	.08	2.81	.005				
Öz-yeterlik	-.49	-.43	-13.01	.001				
Kendilik algısı	-.03	-.04	-1.29	.199				
Olumsuz değerlendirilme korkusu	-.08	-.06	-1.87	.050				

* $p<.05$

4. 3. Akademik Erteleme ile Başa Çıkma Eğitim Programının Etkililiğini Tespit Etmeye Yönelik Bulgular

Araştırmada “Gerçeklik terapisine dayalı olarak geliştirilen akademik erteleme ile başa çıkma eğitim programına katılan öğrencilerin, kontrol grubundaki öğrencilere kıyasla akademik erteleme puanlarında bir azalma olur, bu azalma uygulamaların tamamlanmasından bir ay ve üç ay sonra yapılacak izleme ölçümlerinde de devam eder.” şeklindeki denenceyi test etmeden önce deney ve kontrol gruplarındaki katılımcıların uygulama öncesi, uygulama sonrası ve uygulamanın sona ermesinden bir ay ve üç ay sonra Akademik Erteleme Ölçeğinden aldıkları puanların ortalamaları ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Elde edilen değerler Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11. Deney ve Kontrol Gruplarının AEÖ’den Aldıkları Ön-test, Son-test ve İzleme Testleri Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Gruplar	N	Ön-test		Son-test		İzleme Testi-1		İzleme Testi-2	
		\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss
Deney Grubu	18	68.72	6.37	44.44	7.41	45.39	5.85	47.78	6.81
Kontrol Grubu	18	66.17	6.41	64.83	5.95	66.28	6.07	67.22	7.35
Toplam	36	67.44	6.43	54.64	12.28	55.83	12.11	57.50	12.08

Tablo 11 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının Akademik Erteleme Ölçeğinden aldıkları ön-test, son-test ve izleme testleri puan ortalamalarının değişimleri görülmektedir. Bu tablodan, deney grubunda yer alan katılımcıların akademik erteleme davranışı bağlamında son test (\bar{X} =44.44), bir aylık izleme (\bar{X} =45.39) ve üç aylık izleme (\bar{X} =47.78) testleri puan ortalamalarının, ön-test (\bar{X} =68.72) puan ortalamasından daha düşük olduğu gözlenmektedir.

Araştırmanın bu denencesinin test edilmesi için elde edilen ön-test, son-test ve izleme testleri ortalama puanlarını arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı karışık desenler (split-plot) için iki faktörlü varyans analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. Deney ve Kontrol Gruplarının AEÖ’den Aldıkları Ön-test, Son-test ve İzleme Testleri Puan Ortalamalarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Gruplararası	11656.19	35			
Grup(D/K)	7612.56	1	7612.56	64.01	.000*
Hata	4043.63	34	118.93		

Tablo 12'nin devamı

Grupları	4409.25	36			
Ölçüm(Ön-Son-İzleme)	1476.34	1	1476.34	53.24	.000*
Grup*Ölçüm	1990.01	1	1990.01	71.76	.000*
Hata	942.90	34	27.73		
Toplam	16065.44	71			

*p<.05

Tablo 12'de görüldüğü gibi Akademik Erteleme Ölçeğinden alınan puanlar üzerinde yapılan varyans analizi sonucunda, grup etkisinin anlamlı farklılık oluşturduğu bulunmuştur ($F_{(1,34)}=64.01$, $p<.05$). Başka bir ifadeyle, deney ve kontrol gruplarının ön-test, son-test ve izleme ölçümleri arasında ayırım yapılmaksızın, Akademik Erteleme Ölçeğinden elde edilen puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark ortaya çıkmıştır.

Grup ayırımı yapılmaksızın farklı zamanlarda yapılan ön-test, son-test ve izleme testleri ölçümlerinden elde edilen puan ortalamaları arasındaki farka ilişkin ölçüm temel etkisinin anlamlı olduğu görülmektedir [$Wilks'\lambda=.239$, $F_{(1,34)}=53.24$, $p<.05$].

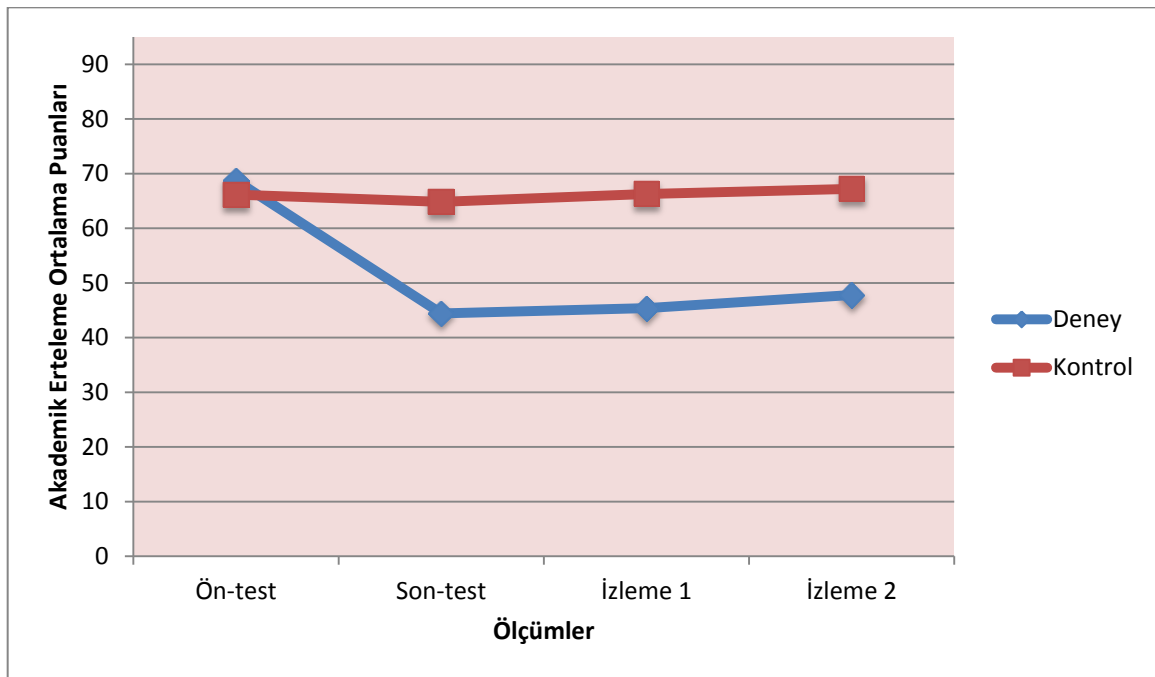
Bunun yanı sıra, deney ve kontrol gruplarının ön-test, son-test ve izleme testi akademik erteleme puanlarının ortalamaları arasındaki değişimin farklılaşp farklılaşmadığını inceleyen grup*ölçüm ortak etkisinin anlamlı olduğu tespit edilmiştir [$Wilks'\lambda=.273$, $F_{(1,34)}=71.76$, $p<.05$]. Büyüköztürk (2013)'e göre, karışık desenlerde uygulanan işlemin, bağımlı değişken üzerindeki etkisinin anlamlı olup olmadığına grup ve ölçüm temel etkilerine tek tek ele alarak değil grup*ölçüm ortak etkisine bakılarak karar verilir. Ortak etkinin anlamlı olması, uygulanan programın deney grubundaki katılımcıların akademik erteleme davranışlarını azaltmada etkili olduğunu göstermektedir. Akademik erteleme puanlarına ilişkin farkın kaynağını bulmak amacıyla Tukey testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 13'de gösterilmiştir.

Tablo 13. Akademik Erteleme Puanlarına İlişkin Tukey Testi Ortalama Farkları

Gruplar	Ölçümler	Deney Grubu			Kontrol Grubu		
		Son-test	İzleme 1	İzleme 2	Son-test	İzleme 1	İzleme 2
Deney Grubu	Ön-test	24.28*	23.33*	20.94*			
	Son-test		-.94	-3.33			
	İzleme 1			-2.39			
Kontrol Grubu	Ön-test				1.33	-.11	-1.56
	Son-test					-1.44	-2.39
	İzleme 1						-.94

*p<.05

Tukey testi sonuçlarına göre, deney grubunda bulunan katılımcıların ön-test puan ortalaması (\bar{X} =68.72) ile son-test puan ortalaması (\bar{X} =44.44) arasındaki farkın ($q=24.28$; $p<.05$), ön-test puan ortalaması ile bir aylık izleme testi puan ortalaması (\bar{X} = 45.39) arasındaki farkın ($q= 23.33$; $p<.05$) ve ön-test puan ortalaması ile üç aylık aylık izleme testi puan ortalaması (\bar{X} = 47.78) arasındaki farkın ($q= 20.94$; $p<.05$) anlamlı düzeyde olduğu görülmektedir. Grupların ön-test, son-test ve izleme testleri akademik erteleme puan ortalamalarındaki değişimler Şekil 1'de yer almaktadır.



Grafik 1. Deney ve kontrol gruplarının AEÖ ön-test, son-test ve izleme testleri puan ortalamalarının değişimi

Deney grubunda yer alan katılımcıların akademik erteleme puanlarının son-test ölçümünün ön-test ölçümüne göre azalma gösterdiği, bu artışın bir ay ve üç ay sonra alınan izleme ölçümlerinde de devam ettiği gözlenmiştir.

5. TARTIŞMA

Bu bölümde, yapılan betimsel ve deneysel çalışmaya yönelik ortaya çıkan bulgular, konuyla ilgili daha önce yapılmış araştırmalar ve kuramsal açıklamalar kapsamında tartışılmıştır.

5. 1. Üniversite Öğrencilerinin Akademik Erteleme Davranışlarının Cinsiyete Dayalı Farklılığı

Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme eğilimlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılığını ortaya koymak amacıyla yapılan analiz sonucunda, erkekler lehine anlamlı bir farklılaşma olduğu belirlenmiştir. Yani erkeklerin kızlara göre daha fazla akademik erteleme davranışı sergiledikleri ortaya çıkmıştır. Literatür incelendiğinde, erteleme davranışını cinsiyet farklılıklarına göre inceleyen çalışma bulgularının farklı sonuçlar ortaya çıkardığı görülmektedir. Çalışmaların bir bölümü akademik erteleme eğilimi düzeyinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığını vurgularken (Akinsolla ve diğ., 2007; Effert ve Ferrari, 1989; Haycock ve diğ., 1998; Hess, Sherman, ve Goodman, 2000; Klassen ve Kuzucu, 2009; Rothblum ve diğerleri, 1986; Sepehrian ve Lotf, 2011; Solomon ve Rothblum, 1984; Watson, 2001), diğer bir grup çalışma ise erteleme eğilimi düzeyinin kız öğrencilerde daha fazla olduğunu (Uzun Özer, Demir ve Ferrari, 2009; Washington, 2004) ortaya çıkarmaktadır. Bu çalışmayı destekleyen araştırma bulguları ise erkeklerin akademik erteleme eğilimi düzeyinin kızlardan daha yüksek olduğunu göstermektedir (Balkıs ve Duru, 2009; Çakıcı, 2003; Kandemir, 2010; Prohaska, Morrill, Atilas ve Perez, 2000; Senecal ve diğ., 1995; Uzun Özer, 2005; Zakeri ve diğ., 2013). Flett, Blankstein, Hewitt ve Koledin'in (1992) yaptıkları bir araştırmada erkeklerin hem genel erteleme eğilimleri hem de akademik erteleme eğilimlerinin kızlara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Uzun Özer ve arkadaşlarının (2009) akademik erteleme davranışını açıklamaya yönelik gerçekleştirmiş oldukları çalışmada, kız öğrencilerin başarısızlık korkusu ve tembellik nedeniyle erkekler öğrencilerden daha çok erteleme davranışında buldukları; erkek öğrencilerin ise risk alma ve kontrole karşı isyan nedeniyle kız öğrencilerden daha çok erteleme davranışı sergiledikleri ortaya çıkmıştır. Çakıcı (2003) ise lise ve üniversite öğrencileri ile gerçekleştirdiği çalışmasında, lise grubunda yer alan erkek öğrencilerin, hem akademik hem de genel erteleme davranışını kızlardan daha fazla gösterdiği bulmuştur.

Geleneksel Türk kültüründe kız ve erkekler erken yaşlardan itibaren farklı tarzlarda ve farklı cinsiyet rollerine göre yetiştirilirler. Erkekler daha serbest, baskıcı olmayan,

yaptıkları hataları tolere edilebilen ve fazla sorumluluk beklenmeyen bir tarzda yetiştirildikleri için erteleme eğilimi göstermeleri olasıdır. Buna karşılık olarak, kızlar daha koruyucu ve baskı altında, özgürlüğü bir dereceye kadar kısıtlanmış, annelik rolüne ve hizmet etmeye dönük olarak yetiştirilirler. Bir işi en iyi şekilde ve zamanında bitirme sorumluluğunu erken yaşlardan başlayarak öğrenen kızların erteleme eğilimlerinin düşük olması da beklenen bir sonuçtur. Bunu yanı sıra, Jackson (2002; 2003)'nın düşüncesine göre okul yaşamında ödev yapma, sınavlara hazırlanma gibi akademik görevlerin erkek öğrenciler tarafından daha çok kadınsı işler olarak algılanması ve erkek öğrencilerin kadınsı olarak etiketlenmemek adına akademik görevlerden kaçınmaları ve sürekli bu görevleri erteledikleri düşünülebilir.

Sharma ve Kaur (2011) erteleme davranışını inceledikleri çalışmalarında, kızların erkeklere göre akademik alanda daha çok stres ve kaygı yaşadıklarını tespit etmişlerdir. Belirli düzeyde yaşanan stres ve kaygının harekete geçme, bir işi yapma ve etkinlikte bulunma konusunda kişiyi güdülediği bilindiğinden (Corey, 2008) akademik alanda yaşanan stres ve kaygının öğrenciyi ders çalışmaya, sınavlara hazırlanmaya, ödev ve projeleri yapmaya daha iyi motive ettiği söylenebilir. Buradan yola çıkarak, kızların stres ve kaygı düzeylerinin erkeklerden daha yüksek olmasının kızların akademik görevlere daha iyi motive olmalarına ve akademik görevlerini daha az erteleme eğilimi göstermelerine yol açtığı söylenebilir.

5. 2. Üniversite Öğrencilerinin Akademik Erteleme Davranışlarının Öğrenim Görülen Fakülteye Dayalı Farklılığı

Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme eğilimlerinin öğrenim görülen fakülteye göre farklılığını ortaya çıkarmak amacıyla yapılan analiz sonucunda, gruplar arasında anlamlı farklılığa rastlanmamıştır. Literatür taraması yapıldığında, akademik erteleme eğilimini öğrenim görülen fakülteye göre ele alan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Yapılan çalışmalar genellikle öğrenim görülen bölümü eğitsel alan bazında (sözel, eşit ağırlık, sayısal gibi) ele alan çalışmalardır. Balkıs'ın (2007) yaptığı çalışmada sayısal puan türüyle öğrenci alan bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarının sözel ve eşit ağırlık puan türüne göre öğrenci alan bölümlerde öğrenim görenlerden daha yüksek düzeyde erteleme eğilimi gösterdikleri tespit edilirken Aydoğan (2008) ve Sarioğlu'nun (2011) gerçekleştirmiş oldukları çalışmalarda ise akademik erteleme davranışının öğrenim görülen alana göre farklılık göstermediği bulunmuştur. Yapılan araştırmada, çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin öğrenim gördükleri fakültelerin büyük çoğunluğunun sayısal puan türüne göre öğrenci alan fakülteler olması ve sözel puan türüne göre öğrenci alan fakültelerin az sayıda olması gruplar arasında farklılaşma olmamasına neden olmuş olabilir.

5. 3. Üniversite Öğrencilerinin Akademik Erteleme Davranışlarının Sınıf Düzeyine Dayalı Farklılığı

Araştırmanın diğer bir bulgusunda üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışının sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur. Farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testi sonucunda, üçüncü sınıfa devam eden üniversite öğrencileri ile ikinci sınıfa devam eden üniversite öğrencileri arasında farklılık olduğu görülmüştür. Ortaya çıkan bu farklılık üçüncü sınıf üniversite öğrencileri lehinedir. Bu bulguya göre, üçüncü sınıf üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışını ikinci sınıf üniversite öğrencilerine göre daha yoğun olarak sergiledikleri söylenebilir. Ortaya çıkan bu bulguyu destekleyen benzer çalışmaların yapıldığı görülmektedir. McCown ve Roberts'ın (1994) 1543 öğrenci ile yaptıkları çalışmada, üniversite öğrencilerinin erteleme eğiliminin yaygınlığını incelemiştir. Araştırma sonucunda, 1. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin % 19'unun, 2. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin % 22'sinin, 3. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin % 27'sinin ve 4. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin % 31'inin akademik erteleme davranışı gösterdikleri rapor edilmiştir. Sınıf düzeyi yükseldikçe akademik erteleme eğiliminin de arttığı görülmektedir.

Yeşil ve Şahan (2012) akademik işlerin erteleme nedenlerini inceledikleri çalışmalarında, öğretim yaklaşımları ve ders içeriğinin öğrenciye göre düzenlenmemesi ve akademik özgüven düşüklüğü nedeniyle dördüncü sınıf öğrencilerinin birinci, ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerine göre akademik işleri daha çok erteledikleri tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimlerinin çeşitli değişkenlere göre incelendiği bir diğer çalışmada, birincisi sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının akademik görevleri, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylara oranla daha az erteledikleri bulunmuştur (Balkıs, 2007). Yapılan bir diğer çalışmada ise yedinci, sekizinci ve dokuzuncu sınıf ortaokul öğrencilerinin akademik erteleme davranışları sınıf düzeyine göre incelenmiştir. Sonuçlar, diğer çalışmalarla tutarlı olarak sınıf düzeyi arttıkça akademik erteleme eğiliminin arttığı yönündedir (Rosario, Costa, Nunez ve Gonzales-Pienda, 2009).

Ferrari ve Scher (2000), öğrenme becerileri konusunda ustalaşmış olmanın, öğrencileri, akademik işleri daha fazla erteleme davranışı göstermeye yönelttiğini belirtmektedirler. Üniversite öğreniminin ilk yıllarında öğrenciler henüz yeni oldukları ortamda başarı gösteremeyecekleri kaygısını taşırlar. Bunun yanında öğrencilerin düzenli ve uzun süreli çalışmayı gerektiren bir sınav sistemi ile yükseköğretime gelmeleri üniversitenin ilk yıllarında bu çalışma alışkanlıklarından kopmamalarına neden olabilir. Bu nedenle üniversitenin ilk yıllarında öğrenciler için akademik görevler ön planda olabilir ve bu görevleri ertelemeden düzenli olarak zamanında yapabilirler. Oysaki ilerleyen

sınıflarda öğrenciler akademik yaşama alışırlar, derslere ve öğretim yaklaşımlarına daha iyi uyum sağlarlar ve hissettikleri kaygı da azalır. Bu nedenle akademik görevlerini geciktirmede daha rahat davranabilirler. Ayrıca sınıf düzeyi yükseldikçe sosyal etkinliklere ilgi, arkadaş ilişkileri ön plana çıkarken derslere veya akademik görevlere verilen önem azalabilmektedir. Öğrencilerin hoşlandıkları etkinlikleri öncelikli olarak tercih etmesi akademik görevlerin ertelenmesine neden olabilir.

5. 4. Üniversite Öğrencilerinin Akademik Erteleme Davranışlarının Akademik Başarıya Dayalı Farklılığı

Bir diğer araştırma bulgusu üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının akademik başarıya göre farklılaştığını göstermektedir. Farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testi sonucunda, 4'lük sistemde akademik ortalaması 1.01-2.00 arasında olan öğrencilerin akademik erteleme puanlarının akademik ortalaması 2.01-3.00 ve 3.01-4.00 arasında olanlardan; akademik ortalaması 2.01-3.00 arasında olan öğrencilerin akademik erteleme puanlarının akademik ortalaması 3.01-4.00 arasında olanlardan daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulgu, öğrencilerin akademik başarıları azaldıkça akademik erteleme eğilimlerinin arttığı sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Literatürde, ortaya çıkan bu bulguya paralel birçok araştırma bulgusu vardır. Yapılan araştırmalar akademik ertelemenin akademik performansı olumsuz etkilediğini (Akinsola ve diğ., 2007; Beck ve diğ., 2000; Elvers, Polzella ve Graetz, 2003; Moon ve İllingworth, 2005; Orpen, 1998; Tice ve Baumeister, 1997; Wang ve Englander, 2010) ve akademik erteleme davranışı gösteren öğrencilerin daha düşük akademik başarıya sahip olduğunu (Owens ve Newbegin, 2000; Seo, 2011; Tuckman, Abry ve Smith, 2002; Wesley, 1994) göstermektedir.

Fritzsche ve arkadaşları (2003), akademik erteleme eğiliminin düşük akademik başarıya ve yoğun olarak ödev hazırlamayı gerektiren derslerdeki düşük notlara yol açtığını rapor etmişlerdir. Çakıcı (2003) yaptığı araştırmada kendilerini okul başarısı açısından başarısız olarak değerlendiren, okul başarılarından memnun olmayan ve genel not ortalaması düşük olan öğrencilerin daha çok akademik erteleme davranışı gösterdiğini saptamıştır. Yapılan bazı çalışmalar da ise düzenli çalışıp not ortalamasını yükselten öğrencilerin akademik erteleme eğilimlerinde azalma olduğu belirlenmiştir (Klassen ve diğ., 2008; Klassen ve Kuzucu, 2009).

Akademik anlamda başarılı olmanın temel koşullarından birisi verilen görev ve sorumlulukları zamanında yerine getirmektir. Sınavlara hazırlanmayı, ödev ve projeleri teslim etmeyi, derslere çalışmayı son güne bırakmadan, planlı ve düzenli olarak çalışan öğrencilerde doğal olarak erteleme sorunu görülmeyecektir. Akademik görevlerin

ertelenmeden planlı ve düzenli bir çalışma sistemi ile yürütülmesinin yüksek bir akademik başarı getireceği olasıdır.

5. 5. Akademik Erteleme ile Çeşitli Değişkenler Arasındaki İlişkiler:

5. 5. 1. Akılcı Olmayan İnançlar

Akademik erteleme ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik yapılan analiz sonucunda, akademik erteleme ile akılcı olmayan inançlar arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bulgu, akılcı olmayan inançlar arttıkça akademik erteleme davranışının da arttığını göstermektedir. Konu ile ilgili yapılan çalışmalar bu bulguyu destekler niteliktedir. Solomon ve Rothblum'un (1984) üniversite öğrencileri ile gerçekleştirdiği akademik ertelemenin sıklığı ve ilişkili olduğu bilişsel-davranışsal değişkenler konulu çalışmada akademik erteleme ile akılcı olmayan inançlar arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin ödev yazma, sınavlara hazırlanma, okuma ödevlerini yapma gibi akademik görevlerini yeterli düzeyde yapamayacaklarını ilişkin inançları, onların akademik görevlerini ertelemelerinde bir etken olmaktadır. Öğrencilerin yeterli düzeyde yetenekleri olmadığına ilişkin algıları, başarısız olacaklarına dair gerçek dışı inançları söz konusu görevden kaçınmalarına, başka bir ifadeyle akademik görevlerini ertelemelerine neden olabilmektedir (Ferrari ve diğ., 1995).

Ellis ve Knaus'un (1977) teorisine göre, akademik erteleme irrasyonel düşünceler sonucunda ortaya çıkmaktadır. Örneğin, başarısızlık korkusu, mükemmeliyetçilik, örtük inançlar, gerçekçi olmayan başarı amaçlılığı, dışsal yükleme stilleri gibi akılcı olmayan inançların akademik erteleme davranışını arttırdığı araştırma bulguları ile ortaya konmaktadır (Beswick ve diğ., 1998; Flett ve diğ., 1992; Flett ve diğ., 2012; Hagbin ve diğ., 2012; Howell ve Buro, 2008). Diğer bir çalışmada ise, karar verme, risk alma ve bağımlılık gibi sorunlardan kaçma ile ilgili akılcı olmayan inançların akademik erteleme davranışının ortaya çıkmasında önemli birer etken olduğu belirtilmektedir (Bridges ve Roig, 1997).

Ferrari ve arkadaşları (1995), öğrencilerin yerine getirmeleri beklenen okulla ilgili görevlerine ilişkin ihtiyaç duydukları zamanı gerçekçi olmayan ölçüde fazla tahmin etmeleri ve çalışmalarını için sahip oldukları zamanı yanlış hesaplamalarının bilişsel bir çarpıtma olduğunu ve akademik erteleme davranışının nedenleri arasında yer aldığını belirtmektedirler.

Knaus'a (1998) göre belirli bir zaman içinde yapılması gereken işin yerini kişinin asılsız korkuları yani akılcı olmayan inançları aldığı için, işe başlama geciktirilir. Ertelemeciler, standartları çok yüksek olduğu için başarısızlığın kaçınılmaz olduğunu

düşünürler ve işe başlamayı başarılı bir biçimde tamamlayamayacakları zamana kadar ertelerler. Bu durumda erteleme, kaçınılan görevden dolayı uğranılan başarısızlığa bir bahane olarak kullanılmaktadır. Ertelemeci kişi, işi iyi yapamadığı için yeteneksizliği yerine zamanın sınırlı olmasını, tembelliğini suçlayarak, bir anlamda benliğini korumaya alır.

Başarısızlık konusunda gerçekçi düşüncelere sahip olmayan bir öğrenci aslında yapması gereken işi son dakikaya kadar erteleyen, sadece gösterdiği verimlilikten dolayı değil; aynı zamanda bir birey olarak da başarısız olarak değerlendirileceğini varsayar. Başarısızlık korkusu yaşayan veya yeteneklerinden şüphe duyan öğrenci “yaptığım iş ne kadar yetenekli biri olduğumun bir göstergesidir”, “Ne kadar yetenekliysem o kadar değerliyim”, “Yaptığım iş birey olarak değerimi yansıtır” şeklinde bilişsel olarak çarpıtılmış düşüncelere sahip olabilir. Bu tarz gerçekçi olmayan düşünceler öğrencinin söz konusu akademik görevine başlayamamasına ve sürekli olarak geciktirmesine neden olabilmektedir.

5. 5. 2. Öz-Yeterlik İnancı

Araştırmanın diğer bir bulgusunda akademik erteleme ile öz-yeterlik inancı arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu bulgu, kişinin öz-yeterlik inancı azaldıkça akademik erteleme davranışının arttığı şeklinde ifade edilebilir. Literatür incelendiğinde, akademik erteleme ile öz-yeterlik inancı arasında negatif yönde bir ilişki olduğunu ortaya çıkaran çalışmalar vardır (Ferrari ve diğ., 1992; Klassen ve diğ., 2007; Seo, 2008; Steel, 2007; Tan ve diğ., 2008; Van Eerde, 2003; Wang ve diğ., 2011; Wolters, 2003).

Chu ve Choi'nin (2005) yaptıkları bir çalışmada, yüksek öz-yeterlik inancına sahip olan öğrencilerin düşük öz-yeterlik inancına sahip olanlara göre bir görevi başlatma ve zorluklar karşısında göreve devam etmede daha etkili oldukları ortaya çıkmıştır. Chow'un (2011) üniversite öğrencileri ile gerçekleştirdiği bir çalışmada ise, akademik erteleme üzerinde duygusal zeka, sosyal hayat, öz-yeterlik ve kendini değerlendirme gibi değişkenlerin etkisi incelenmiştir. Araştırma sonuçları, öz-yeterlik inancı düşük olan öğrencilerin akademik görevlerini daha çok erteledikleri ortaya çıkmıştır.

Öğrencilerin kendi öğrenme yaşantılarını ve performans dayalı davranışlarını düzenlemek için kullandıkları öz-yeterlik inançlarının akademik motivasyon, ilgi ve akademik başarıyı arttırdığı, kendi yeterlikleri ile ilgili farkındalıkları yüksek olan öğrencilerin kendilerine daha uygun şartları belirleyebildikleri bilinmektedir (Bandura ve diğ., 1996). Yapılan araştırmalar, akademik olarak motivasyon düzeyi yüksek olan öğrencilerin okulla ve diğer öğrencilerle sosyal iletişiminin de yüksek olduğunu ve bu durumun da öğrencilerin akademik görevlerini yapabileceklerine ve işi başarıyla tamamlayabileceklerine ilişkin inançlarını olumlu yönde etkilediğini ve sonuç olarak

akademik görevlerini erteleme yolunu tercih etmediklerini göstermektedir (Angelo, 1993; Yang, Tsai, Kim, Cho ve Laffrey, 2006).

Akademik göreve ilişkin algılanan öz-yeterlik inancı, görevi başarmak ya da tamamlamak için öğrencinin motive olmasında, görevi devam ettirebilmesinde önemli bir etkidir. Akademik yeterliklere ilişkin inancın düşük olması ve başarısız olma korkusu öğrencinin bu görevi ertelemesine neden olabilir. Yani öğrenci akademik yetersizlikleri ile karşılaşmamak ve ortaya çıkan kaygı durumunu azaltmak amacıyla kaçınma stratejisi olarak erteleme davranışı sergileyebilir.

5. 5. 3. Kendilik Algısı

Araştırmanın diğer bulgusu, akademik erteleme ile kendilik algısı arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, üniversite öğrencilerinin kendilik algıları olumsuzlaştıkça akademik erteleme davranışlarının arttığı şeklinde ifade edilebilir. Akademik erteleme ile kendilik algısı arasındaki ilişkiyi ele alan çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Ferrari ve Diaz-Morales (2007) yaptıkları araştırmada, göreve başlama ya da tamamlama ile ilgili kendilik kavramının erteleme ile ilişkili olduğunu tespit etmişlerdir. Hay ve arkadaşları (1998) ise yaptıkları araştırma ile kendilik algıları olumlu olan öğrencilerin, olumsuz olanlara oranla erteleme davranışından kaçındıkları ve daha başarılı olduklarını ortaya çıkarmışlardır.

Burka ve Yuen (1983) ertelemeci kişilerle yaptıkları danışma deneyimleri sonucunda; birçok kişinin ertelemesinin nedeninin tembellik, disiplinsizlik, zamanın nasıl kullanacağını bilmeme gibi kendisinde mevcut kişilik kusurlarına atfettiğini ortaya koymuştur. Bu etkenler kişinin kendilik yapısını daha olumsuz algılamasına neden olduğundan ertelemeci kişiler kendi benliklerini korumak adına erteleme davranışı sergileyebilmektedirler.

Bunun yanı sıra yapılan araştırmalar, kendilerini olumsuz olarak değerlendiren kişilerin kendini sabote eden davranışlar (Ferrari ve Tice, 2000), göreve başlamak için bahaneler bulma (Ferrari, 1993) ve sınırlı zaman içinde gerekli becerileri düzenleyememe (Ferrari, 2001) gibi davranışlara daha çok başvurduklarını ortaya koymaktadır ve bu davranışlar da kişinin ertelemesine yol açmaktadır (Ferrari ve diğ., 1995).

Yukarıdaki araştırma sonuçlarının da belirttiği gibi kişinin kendini algılayış tarzının yani kendilik algısının davranışlarını etkilediği görülmektedir. Özelliklerini olumsuz değerlendiren bir öğrenci akademik bir görevle karşılaştığında bu görevi yapabileceğine ya da tamamlayabileceğine ilişkin becerilerinin yetersiz olduğunu veya kendinde olmadığını düşünebilir. Azalan benlik saygısını ve benlik değerini korumak amacıyla ilgili

görevi tamamlamak için çaba harcamayabilir, bir kaçınma stratejisi olarak görevi geciktirebilir yani erteleme yapabilir.

5. 5. 4. Olumsuz Değerlendirilme Korkusu

Akademik erteleme ile ilişkili değişkenlerin incelendiği araştırmada son olarak akademik erteleme ile olumsuz değerlendirilme korkusu arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu, olumsuz değerlendirilme korkusu arttıkça akademik erteleme davranışının da arttığı şeklinde ifade edilebilir. Akademik erteleme ile ilgili yapılan araştırmalar ele alındığında, olumsuz değerlendirilme korkusu ve akademik ertelemenin birlikte ele alındığı bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Rothblum'a (1990) göre irrasyonel korkular akademik erteleme davranışının temelini oluşturmaktadır. Ertelemeci öğrencilerin başkaları tarafından değerlendirilme konusunda korkuları vardır. Bu öğrenciler yaptıkları işlerde başkaları tarafından yetersiz bulunacaklarından, gösterdikleri en iyi çabanın bile yeteri kadar iyi olmayacağından endişe duymaktadırlar.

Stober ve Joormann'ın (2001) yaptıkları bir çalışmada kaygı ve erteleme davranışı arasında güçlü bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Başkaları tarafından olumsuz değerlendirileceğine ilişkin düşünceler öğrencinin kaygı düzeyini arttırdığı ve sonuçta öğrencinin bu kaygıdan kurtulmak için erteleme davranışına başvurduğu bilinmektedir.

Akademik hayatta sınıf ortamı genel olarak öğrencilerin sürekli değerlendirilmeye tabi tutulduğu ve bu değerlendirilmelerin bireyin gerek içinde bulunan sosyal örüntüdeki yerini ve gerekse gelecekte mesleğine ilişkin algılarını etkileyeceği bir ortamdır. Kendi yeterliklerinden şüphe duyan öğrenciler sınıf ortamında arkadaşları ve öğretim üyesi tarafından değerlendirilme konusunda endişe duyabilirler. Yaptıkları akademik görevlerin yetersiz bulunacağından, gösterdikleri çabanın bile yeteri kadar iyi olmayacağından korkabilirler. Bu nedenle, bu öğrenciler kendi yeteneklerini ön plana çıkarmayan, bilişsel olarak daha az riskli görevler seçerek veya performans gerektiren görevlerden kaçınarak benlik değerlerini korumaya çalışmaktadırlar. Bu öğrenciler yetersizliklerinin ortaya çıkmasından ve değerlendirilmekten korktukları için çoğu zaman akademik görevlerini yerine getirmeyebilirler veya geciktirebilirler. Yani olumsuz değerlendirilmek yerine görevlerden kaçınarak erteleme davranışını seçebilirler.

5. 6. Akademik Ertelemeyi Yordayan Değişkenler

Akılcı olmayan inançlar, öz-yeterlik inancı, kendilik algısı ve olumsuz değerlendirilme korkusunun akademik ertelemeyi ne derece yordadığını tespit etmek amacıyla yapılan

analiz sonucunda, akılcı olmayan inançlar, öz-yeterlik inancı, kendilik algısı ve olumsuz değerlendirilme korkusunun akademik erteleme toplam varyansının %20'sini açıkladığı ortaya çıkmıştır. Model incelendiğinde, akılcı olmayan inançlar, öz-yeterlik inancı ve olumsuz değerlendirilme korkusunun akademik ertelemeyi açıkladığı kendilik algısının ise akademik erteleme davranışının açıklanmasında bir katkısının olmadığı görülmektedir. Konuyla ilgili literatür taraması yapıldığında, bu değişkenlerin hepsinin bir arada ele alınıp akademik ertelemeyi ne kadar açıkladığını gösteren bir çalışmaya rastlanmamıştır. Fakat yapılan farklı araştırmalarda, akılcı olmayan inançlar, öz-yeterlik inancı ve olumsuz değerlendirilme korkusunun akademik ertelemeyi doğrudan veya dolaylı olarak açıkladığını gösteren bulgular vardır.

Steel'in (2007) 691 üniversite öğrencisi ile yaptığı bir çalışmada, öz-yeterlik inancı, organizasyon, başarı motivasyonu ve kendini kontrol değişkenlerinin akademik ertelemenin güçlü birer yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir. Yani bir görevi yapabileceğine ilişkin inancı yüksek, zamanını etkin bir şekilde planlayan, başarıya motive olmuş, düşünce ve davranışlarını kontrol edebilen öğrencilerin akademik erteleme davranışı sergilemedikleri sonucu ortaya çıkmaktadır. Ayrıca yapılan diğer araştırmalar, düşük öz-güven ve öz-yeterlik inancı, değersizlik ve yetersizlik duygularının başarısızlıkla sonuçlanacağı düşünülen akademik görevlerden kaçınmaya yani erteleme davranışına neden olduğunu göstermektedir (Chow, 2011; Ferrari, 2000; Tuckman ve Sexton, 1992; Waschle ve diğ., 2014).

Kağan (2010) üniversite öğrencileri ile yaptığı deneysel çalışmada akademik erteleme eğiliminin büyük ölçüde bilişsel çarpıtmalar ve akılcı olmayan düşünceler sonucunda ortaya çıkan bir durum olduğunu göstermiştir. Buna paralel olarak, mükemmeliyetçilik (Çakıcı, 2003), yüklenme stilleri (Haycock, 1993), özsaygı (Beswick ve diğ., 1988), başarısızlık korkusu (Solomon ve Rothblum, 1984) gibi bilişsel çarpıtmalar ile ilgili değişkenlerin akademik ertelemeye neden olduğu araştırma bulguları ile ortaya konmuştur.

Yapılan araştırmalar incelendiğinde, akılcı olmayan inançlar, öz-yeterlik inancı ve olumsuz değerlendirilme korkusunun akademik ertelemeye neden olan faktörler arasında yer aldığı görülmektedir. Üniversite yaşamı, öğrenciler için sosyal ilişkilere ve arkadaşlıklara önem verilen, yakın ilişkilerin kurulduğu ve sosyal olarak bir gruba ait olma ihtiyacının yaşandığı bir dönemi kapsamaktadır. Kendi özelliklerini olumsuz algılayan veya yeterliklerinden şüphe duyan öğrencilerin akademik görevleri başarıyla tamamlayabileceklerine dair kaygıları vardır. Bu öğrenciler, akademik görevlerini başarılı bir şekilde yapmazlarsa sınıf ortamında arkadaşları veya öğretim elemanları tarafından olumsuz değerlendirileceğine, yetersiz bulunacağına ve başarısız olacağına dair

düşüncelere sahiptirler ve bu durumun da sosyal ilişkilerini olumsuz etkileyeceğini düşünebilirler. Bu tür gerçekçi olmayan düşünceler örüntüsü, öğrencilerin akademik görevlerini ertelemelerine zemin hazırlamaktadır. Yani öğrenciler olumsuz değerlendirilme, yetersizliklerinin ortaya çıkması ve sosyal ilişkilerinin zarar görmesi gibi durumlara engel olmak ve bu durumların verdiği kaygıyı azaltarak benlik değerlerini korumak amacıyla akademik görevlerini erteleyebilirler veya tamamlamayabilirler.

5. 7. Akademik Erteleme ile Başa Çıkma Eğitim Programının Etkililiğinin Sınanması

Deneysel çalışmaya yönelik ortaya atılan denence, Gerçeklik terapisine dayalı olarak geliştirilen akademik erteleme ile başa çıkma eğitim programına katılan öğrencilerin akademik erteleme davranışlarının bu türden bir eğitime katılmayan öğrencilere göre anlamlı düzeyde azalacağı ve bu azalmanın izleme dönemleri sonunda da devam edeceğini öngörmektedir. Elde edilen bulgular, deney grubunun akademik erteleme ölçeğinden aldıkları son-test ve izleme testleri puan ortalamalarının ön-test puan ortalamalarından anlamlı derecede düşük olduğu yönündedir. Deney grubunun son-test ve izleme testleri puan ortalamaları da kontrol grubunun son-test ve izleme testleri puan ortalamalarından anlamlı derecede düşük çıkmıştır. Araştırma bulguları, deney grubunun son test ve izleme testleri arasında ise anlamlı bir farklılık olmadığını ortaya koymaktadır. Bu bulgular, araştırmanın ilgili denencesini desteklerken, Gerçeklik terapisine dayalı olarak geliştirilen akademik erteleme ile başa çıkma eğitim programının da akademik erteleme davranışını azaltmada ve bu düzeye yakın bir düzeyde tutmada etkili bir program olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Yapılan deneysel araştırmalar incelendiğinde, Gerçeklik terapisine dayalı geliştirilen bir program ile akademik erteleme davranışının azaltılmasına yönelik bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bir başka deyişle, literatürde araştırma bulgusunu destekleyecek bir çalışma bulunamamıştır. Bu nedenle, araştırma bulgularının doğrudan başka araştırma sonuçları ile karşılaştırılması ve değerlendirilmesi olanaksız bir duruma gelmektedir.

Bunun yanında, akademik erteleme davranışının azaltılmasına ilişkin geliştirilen programların daha çok bilişsel-davranışçı yaklaşımlara dayandırılarak hazırlandığı ve etkililiklerinin araştırıldığı görülmektedir (Binder, 2000; Horebeek ve diğ., 2004; Höcker, Engberding, Beibner ve Rist, 2008; Larson, 1992; Kağan, 2010; Schubert Walker, 2004). Bu çalışmaların ortak noktaları ise, hazırlanan başa çıkma programlarında bilişsel yeniden yapılandırma, zamanı etkili kullanma, akademik hayatta başarıyı getirecek davranışsal ve motivasyonel stratejileri öğretme, kendini olumlu algılama, kendini izleme, değerlendirme ve düzenleme gibi akademik erteleme davranışının azaltılmasına yönelik başa çıkma

stratejilerine yer verilmesidir. Sonuçta, tüm geliştirilen programların akademik erteleme davranışının azaltılmasında etkili olduğu gözlenmektedir.

Yapılan çalışmada ise etkililiği sınanan psiko-eğitim programı Gerçeklik Terapisi ve Seçim Kuramına dayandırılarak hazırlanmıştır. Ancak geliştirilen programda düşüncelerin değiştirilmesi, zamanı etkin kullanma, kendini olumlu algılama, akademik hayatta başarıyı getirecek davranışsal ve motivasyonel stratejileri öğretme gibi konularda becerilerin kazandırılmasına yer verilmesi farklı yaklaşımlar kullanılarak hazırlanan programlarla ortak noktaların olduğunu göstermektedir.

Akademik erteleme ile başa çıkarken katılımcıların öncelikle akademik yaşamda ertelemeye neden olabilecek temel faktörlerinin bilinmesi gerekir. Bu noktada yapılan çalışmalar, zamanı etkili kullanamama ve verimli ders çalışma stratejilerini bilmemenin erteleme sorununa tek başına yol açmasa da ertelemeye neden olan önemli faktörler olduğu bilinmektedir (Franziska ve diğ., 2007; Kağan, 2009; McCown, 1986; Solomon ve Rothblum, 1984; Vodanovich ve Seib, 1997; Zeenath ve Orcullo, 2012). Hazırlanan psiko-eğitim programına zamanı etkin kullanma stratejilerinin ve verimli ders çalışma tekniklerinin öğretimini amaçlayan oturumların katılmasının programın etkili olmasında yararı olduğu düşünülmektedir.

Gerçeklik terapisi ve Seçim kuramı temel alınarak hazırlanan psiko-egitimsel programların ise benlik algısı ve empati düzeyi (Kaner, 1991), mesleki gelecek ile ilgili sorunlar (Gül, 1996), sosyal sorumluluk ve içsel denetim odağı (Kim, 2002), içsel motivasyon ve aktif başa çıkma (Osman, 2002), sosyal kaygı (Palancı, 2004), öfke ile başa çıkma (Özmen, 2004), akademik başarıyı artırma (Lavrance, 2004; Hale ve Maola, 2011), zorbalığı önleme (Kim, 2006), internet bağımlılığı (Kim, 2008; Odacı ve Berber Çelik, 2011) ve alkol bağımlılığını azaltma (Smith ve Kenney, 2011) gibi değişkenler üzerindeki etkililiğinin incelendiği ve sonuçların olumlu olduğuna yönelik araştırmalar mevcuttur. Bu araştırmalar, Gerçeklik terapisinin çeşitli sorunlar üzerinde kısa sürede çözümler sunan, etki alanı geniş ve günlük yaşam problemlerine kolaylıkla uygulanabilen bir terapi modeli olduğunu göstermektedir.

Yapılan deneysel çalışmada uygulanan psiko-eğitim programının etkili olmasının nedenleri arasında Gerçeklik terapisinin temel felsefesinin akademik erteleme davranışının yapısına uygun olması ve Gerçeklik terapisinin temel kavramlarının (seçim, sorumluluk, temel ihtiyaçlar, toplam davranış, İYDP sistemi gibi) akademik erteleme ile başa çıkma becerilerinin kazandırılmasında yol gösterici olması sayılabilir. Ayrıca Gerçeklik terapisinin ertelemeci öğrencilerin bilişsel yapılarını değiştirmeye çalışması yanında uygulanabilecek bir planlama ile davranışı eyleme taşıması sorunun çözümünü kolaylaştırıcı etkenlerden biri olduğu olasıdır. Gerçeklik terapisinin katılımcılara

sorunlarının farkına varmaları, belirli seçimlerde bulunmaları ve bu seçimlerin sorumluluğunu alarak davranış değiştirmeye yönelik çaba göstermeleri aşamalarında katkı sağladığı da gözlenmiştir.

Gerçeklik terapisinin katkıları yanında, grup ortamının her üyenin birbirini destekleyecek ve üyelerin birbirlerini aşağılamadan değerli birer birey olarak algılanacak şekilde düzenlenmesi, grup liderinin kabul edici ve empatik yaklaşımı, üyelerin sorunlarının farkına varmalarına, yalnız olmadıklarını bilmelerine, değişim sürecine kolaylıkla geçmelerine ve bu sayede programın etkili olmasını sağlayan faktörler olduğu düşünülmektedir.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

6. 1. Sonuçlar

Bu araştırma, üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarını akılcı olmayan inançlar, öz-yeterlik inançları, kendilik algısı ve olumsuz değerlendirilme korkusunun ne düzeyde açıkladığı incelenmek ve akademik erteleme davranışının cinsiyet, öğrenim görülen fakülte, sınıf düzeyi ve akademik başarı değişkenlerine göre farklılaşp farklılaşmadığını da tespit etmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Ayrıca, araştırmada Gerçeklik terapisine dayalı akademik erteleme ile başa çıkmaya yönelik geliştirilen eğitim programının üniversite öğrencilerinin akademik erteleme sorunları üzerindeki etkililiği belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlar aşağıda yer almaktadır.

1. Araştırmada, üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği, erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha fazla akademik erteleme davranışında buldukları ortaya çıkmıştır.
2. Araştırma sonucunda, üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının öğrenim görülen fakülteye göre farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir.
3. Yapılan araştırmada, üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının sınıf düzeyine anlamlı farklılık oluşturduğu, 3.sınıfa devam eden öğrencilerin 2.sınıfa göre devam eden öğrencilere göre daha çok akademik erteleme davranışında buldukları belirlenmiştir.
4. Araştırmada, üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının akademik başarıya göre anlamlı bir farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır. Sonuçlar, 4'lük sistemde akademik not ortalaması 1.01-2.00 arasında olan öğrencilerin, akademik not ortalaması 2.01-3.00 ve 3.01-4.00 arasında olanlardan; akademik not ortalaması 2.01-3.00 arasında olan öğrencilerin, akademik not ortalaması 3.01-4.00 arasında olanlardan daha fazla akademik erteleme davranışında bulduklarını göstermektedir.
5. Araştırma sonuçları, üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışları ile akılcı olmayan inançlar arasında pozitif yönde anlamlı, öz-yeterlik inancı ile negatif yönde anlamlı, kendilik algısı ile negatif yönde anlamlı, olumsuz değerlendirilme korkusu ile pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

6. Araştırmada ayrıca akılcı olmayan inançlar, öz-yeterlik inancı, kendilik algısı ve olumsuz değerlendirilme korkusunun akademik erteleme toplam varyansının %20'sini açıkladığı; akılcı olmayan inançlar, öz-yeterlik inancı ve olumsuz değerlendirilme korkusunun modele katkısının anlamlı olduğu belirlenmiştir.
7. Bu araştırmada, Gerçeklik terapisine dayalı akademik erteleme ile başa çıkma eğitim programının üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarını azalttığı ve bu etkiyi uzun dönemde (1 ay ve 3 ay sonrası) sürdürmede etkili olduğu görülmüştür.

6. 2. Öneriler

Aşağıda yapılan araştırmanın sonuçlarına dayalı ve ileride yapılabilecek araştırmalar için araştırmacılara ve uygulamacılara yönelik önerilere ayrı ayrı yer verilmiştir.

6. 2. 1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler

1. Akademik erteleme davranışının açıklanmasına yönelik farklı istatistikî tekniklerin kullanımını gerektiren modeller kurularak akademik ertelemeyi yordayan değişkenlerin doğrudan ve dolaylı etkileri incelenebilir.
2. Akademik erteleme ile başa çıkmaya yönelik olarak oluşturulan grupta öğrencilerin kazandıkları becerileri akademik hayatta da kullanabilmeleri programın etkiliği bakımından önem teşkil etmektedir. Bu deneysel çalışmada geçirilen sürecin etkisini ortaya koymak amacıyla uygulamaların sona ermesinden 1 ve 3 ay sonra izleme ölçümleri alınmıştır. Bu izleme ölçümlerinin yanı sıra daha uzun süreli (6 veya 12 ay gibi) ölçümlerinde alınması eğitim programının etkilerinin ne kadar sürdüğünü ortaya koymak açısından yararlı olabilir.
3. Uygulanan programın ne kadar etkili olduğunu belirlemek amacıyla belirli aralıklarla alınan izleme ölçümlerinin yanı sıra uygulama öncesi ve sonrasındaki öğrencilerin akademik not ortalamaları arasındaki farklılığa bakılabilir. Akademik başarının artması erteleme davranışının düştüğünün bir göstergesi olabilir.
4. Uygulanan deneysel işlemin etkisinin uzun süre devam etmesi amacıyla grup oturumları sonlandıktan sonra izleme ölçümleri arasında kısa süreli ara oturumlar düzenlenerek eğitim programında öğrenilen bilgilerin pekiştirilmesi ve kalıcılığı sağlanabilir.

5. Akademik erteleme ile başa çıkma eğitim programının oturumları, üye sayısının fazla oluşu ve her üyenin sürece aktif katılımı olarak katılımı nedeniyle 150 dakika sürmüştür. Bu sürenin bir oturum için uzun olduğu grup üyelerinden alınan geri bildirimlerden anlaşılmaktadır. Oturum sayısı artırılarak programın daha uzun bir zaman dilimine yayılmasıyla birlikte oturum sürelerinin kısaltılması düşünülebilir.
6. Hazırlanmış olan eğitim programını uygulayabilmek için grup liderinin Gerçeklik terapisi ve Seçim kuramının temel kavramları ve felsefesini kavramış olması, üyelere bu kavramları aktarabilecek becerilere sahip olması gerekir. Bu nedenle grup liderinin Gerçeklik terapisi ve Seçim Kuramı ile ilgili bir eğitimden geçmesi veya bu modelle ilgili bir grup deneyiminin olması yararlı olabilir.

6. 2. 2. İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Betimsel çalışmada, akademik erteleme davranışını açıklamaya yönelik akılcı olmayan inançlar, öz-yeterlik algısı, kendilik algısı ve olumsuz değerlendirilme korkusu gibi daha çok bilişsel ağırlıklı değişkenler ele alınmıştır. Daha sonra yapılacak çalışmalarda, akademik erteleme sorununa neden olabilecek davranışsal veya duyuşsal değişkenler ele alınabilir.
2. Betimsel çalışmada, akademik erteleme davranışının nedenlerini ortaya koymaya yönelik bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Sonraki çalışmalarda akademik ertelemenin psikolojik ve sosyal etkilerinin neler olduğu araştırılabilir.
3. Akademik erteleme davranışı üniversite öğrencileri arasında yaygın bir şekilde görüldüğü için deneysel çalışmanın örneklem grubu olarak yükseköğretim kademesi seçilmiştir. İlköğretim ve ortaöğretim kademelerinde akademik erteleme davranışının yaygınlığı incelenerek deneysel çalışma bu kademedeki öğrencilerle tekrarlanabilir ve etkililiği karşılaştırılabilir.
4. Akademik erteleme ile başa çıkma konusunda farklı terapötik yaklaşımlar kullanılarak yaklaşımların etkililiği karşılaştırılabilir.
5. Akademik erteleme davranışının özellikle akademisyenler arasında ciddi bir sorun olarak görüldüğü, çalışma grubuna üye seçilirken akademisyenlerinde ilanlara başvurmasından ortaya çıkmıştır. Buradan yola çıkarak, akademik erteleme ile başa çıkma eğitim programı akademisyenler ve düzenli çalışmayı gerektiren meslek elemanları arasında uygulanabilir.
6. Çağdaş rehberlik anlayışında benimsenen önleyici rehberlik hizmetleri göz önüne alınarak, akademik erteleme davranışının bir sorun haline gelip öğrenciyi fiziksel, psikolojik ve sosyal anlamda olumsuz etkilemesinin önüne geçmek amacıyla

okullardaki psikolojik danışman ve sınıf öğretmenlerinin öğrencilere erken yaşlardan itibaren öz düzenleme, kendini kontrol etme, zamanı etkili kullanma ve verimli ders çalışma konularında destek vermesi ve ailelerin bu konuda bilgilendirilmesi sorunun daha da büyümemesi açısından önemlidir.

7. KAYNAKLAR

- 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.
- Akbay, S. E. (2009). Cinsiyete göre üniversite öğrencilerinde akademik erteleme davranışı: Akademik güdülenme, akademik öz-yeterlik ve akademik yüklenme stillerinin rolü. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Akinsola, M.K., Tella, A. and Tella, A. (2007). Correlates of academic procrastination and mathematics achievement of university undergraduate students. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 3(4), 363-370.
- Akkaya, E. (2007). Academic procrastination among faculty of education students: The role of gender, age, academic achievement, perfectionism and depression. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Alexander, E.S. and Onwuegbuzie, A.J. (2007). Academic procrastination and the role of hope as a coping strategy. *Personality and Individual Differences*, 42, 1301–1310.
- American Psychiatric Association (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-IV-TR)*, (4th ed.). Washington, DC: American Psychiatric Association.
- Angelo, T. A. (1993). A teacher's dozen: Fourteen general, research-based principles for improving higher learning in our classrooms. *AAHE Bulletin*, 45(8), 3-7.
- Aydoğan, D. (2008). Akademik erteleme davranışının benlik saygısı, durumluluk kaygı ve öz-yeterlik ile açıklanabilirliği. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Balkıs, M. (2007). Öğretmen adaylarının davranışlarındaki erteleme eğiliminin, karar verme stilleri ile ilişkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 67-83.
- Balkıs, M. (2013). Akademik erteleme eğilimi ve öğrencilerin tükenmişlik duygusu arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 68-78.
- Balkıs, M. ve Duru, E. (2009). Prevalence of academic procrastination behavior among preservice teachers, and its relationship with demographic and individual preferences. *Journal of Theory and Practice in Education*, 5(1), 18-32.
- Balkıs, M. ve Duru, E. (2010) Akademik erteleme eğilimi, akademik başarı ilişkisinde genel ve performans benlik saygısının rolü. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 159-170.
- Balkıs, M., Duru, E., Buluş, M. ve Duru, S. (2006). Üniversite öğrencilerinde akademik erteleme eğiliminin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 7(2), 57-73.

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175-1184.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V.S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp.71-81). New York: Academic Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. and Adams, N.E. (1977). Analysis of self-efficacy theory of behavioral change. *Cognitive Therapy & Research*, 1(4), 287-310.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G.V. and Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development*, 67(3), 1206-1222.
- Baumeister, R.F., Campbell, J.D., Krueger, J.I. and Vohs, K.D. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles? *Psychological Science in the Public Interest*, 4(1), 1-44.
- Beck, B. L., Koons, S. R. and Milgrim, D. L. (2000). Correlates and consequences of behavioral procrastination: The effects of academic procrastination, self-consciousness, self-esteem and selfhandicapping. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15(5), 3-13.
- Bem, D. J. (1972) Self-perception theory. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (pp. 1-62). New York: Academic Press.
- Bernard, M.E., Ellis, A. and Terjesen, M. (2006). Rational-emotive behavioral approaches to childhood disorders: History, theory, practice, and research. In A. Ellis & M.E. Bernard (Ed.), *Rational emotive behavioral approaches to childhood disorder* (pp. 3-84). New York: Springer.
- Beswick, G., Rothblum, E. D. and Mann, L. (1988). Psychological antecedents of student procrastination. *Australian Psychologist*, 23, 207-217.
- Binder, K. (2000). The effect of an academic procrastination treatment on student procrastination and subjective well-being. Unpublished master's thesis, Carleton University, Canada.
- Blunt, A. and Pschyl, T. A. (2000). Task aversiveness and procrastination: A multidimensional approach to task aversiveness across stages of personal projects. *Personality and Individual Differences*. 28, 153-167.
- Bond, M. J. and Feather, N. T. (1988). Some correlates of structure and purpose in the use of time. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55, 321-329.

- Bridges, K. R. and Roig, M. (1997). Academic procrastination and irrational thinking: A re-examination with context controlled. *Personality and Individual Differences*, 22(6), 941-944.
- Burka, J.B. and Yuen, L.M. (1983;2008). *Procrastination: Why you do it, what to do about it now*. Cambridge: Da Capo Press.
- Burns, L. R., Dittmann, K., Nguyen, N.-L. and Mitchelson, J. K. (2000). Academic procrastination, perfectionism, and control: Associations with vigilant and avoidant coping. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15(5), 35-46.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Deneysel desenler. Öntest-sontest kontrol grubu desen ve veri analizi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2013). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma desenli SPSS uygulamaları ve yorumu*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Chow, H. P. H. (2011). Procrastination among undergraduate students: Effects of emotional intelligence, school life, self-evaluation, and self- efficacy. *Alberta Journal of Educational Research*, 57(2), 234-240.
- Chu, A. H. C. and Choi, J. N. (2005). Rethinking procrastination: Positive effects of "active" procrastination behavior on attitudes and performance. *The Journal of Social Psychology*, 145, 245–264.
- Clark, J. L. and Hill, O. W. (1994). Academic procrastination among African-American college students. *Psychological Reports*, 75, 931–936.
- Cohen, L. and Manion, L. (1986). *Research methods in education* (4th edition). London: Routledge.
- Corey, G. (1995). *Theory and practice of group counseling and psychotherapy*. California: Brooks-Cole Publishing Company.
- Corey, G. (2008). *Psikolojik danışma, psikoterapi kuram ve uygulamaları* (T. Ergene, Çev.). Ankara: Mentis Yayıncılık.
- Corsini, R. J. (1984). *Current psychotherapies*. USA. F.E. Peacock Publishers Inc.
- Crain, M., Bracken, R. and Bruce, A. (1994). Age, race, and gender differences in child and adolescent self-concept: evidence from a behavioral acquisition, context-dependent model. *School Psychology Review*, 23(3), 496-511.
- Çakıcı, D. Ç. (2003). Lise ve üniversite öğrencilerinde genel erteleme ve akademik erteleme davranışının incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Çapan, B.E. (2010). Relationship among perfectionism, academic procrastination and life satisfaction of university students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 1665-1671.

- Çetin, Ş. (2009). Eğitim fakültesi öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25,1-7.
- Çetin, B., Doğan, T. ve Sapmaz, F. (2010). Olumsuz değerlendirilme korkusu ölçeği kısa formu'nun Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 205-216.
- Delongis, A., Coyne, J. Dakof, G., Folkman, S. and Lazarus, R. (1982). Relationship of daily hassles, uplifts and major life events on health status. *Health Psychology*, 1, 119-136.
- Deniz, M.E., Traş, Z. ve Aydoğan, D. (2009). Akademik erteleme ve denetim odağının duygual zeka açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(2), 607-632.
- Dewitte, S. and Schouwenburg, H. C. (2002). Procrastination, temptations, and incentives: The struggle between the present and the future in procrastinators and the punctual. *European Journal of Personality*, 16, 469-489.
- Doğan, T. (2010). Bilişsel ve kendini değerlendirme süreçlerinin sosyal anksiyete açısından incelenmesi. Yayınlanmamış doktora tezi. Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Effert, B.R. and Ferrari, J. R. (1989). Decisional procrastination: Examining personality correlates. *Journal of Social Behavior & Personality*, 4, 151-156.
- Ekinci, E. (2011). Ortaöğretim öğrencilerinin akademik öz-yeterlik düzeyleri ve akademik erteleme davranışlarının öğrenilmiş çaresizlik düzeylerini yordama gücü. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Ellis, A. (1989). Comments on my critics. In M.E. Bernard and R. DiGiuseppe (Eds.), *Inside Rational-emotive therapy: A critical appraisal of the theory and therapy of Albert Ellis* (pp.199-233). Sn Diego, CA: Academic Press.
- Ellis, A. (1994). *Reason and emotion in psychotherapy revised*. New York: Kensington.
- Ellis, A. and Dryden, W. (1997). *The practice of rational-emotive therapy*. New York: Springer.
- Ellis, A. and Knaus, W. J. (1977). *Overcoming procrastination*. New York: Signet Books.
- Elmes, D. G., Kantowitz, B.H. and Roediger, H.L. (1994). *Research methods in psychology* (5th edition). USA: West Publishing Company.
- Elvers, G., Polzella, D. and Graetz, K. (2003). Procrastination in online courses: Performance and attitudinal differences. *Teaching of Psychology*, 30, 159-162.
- Fee, R.L. and Tangney, J.P. (2000). Procrastination a means of avoiding shame or guilt. *Journal of Social Behavior & Personality*, 15(5), 167-184.

- Ferrari, J. R. (1991a). Compulsive procrastination: Some self-reported characteristics. *Psychological Reports*, 68, 455-458.
- Ferrari, J. R. (1991b). Self-handicapping by procrastinators: Protecting self-esteem, social-esteem, or both? *Journal of Research in Personality*, 25 (3), 245-261.
- Ferrari, J.R. (1993). Christmas and procrastination: Explaining lack of diligence at a "real-world" task deadline. *Personality and Individual Differences*, 14, 25-33.
- Ferrari, J. R. (1994). Dysfunctional procrastination and its relationship with self-esteem, interpersonal dependency and self-defeating behaviors. *Personal Individual Differences*. 17(5), 673-679.
- Ferrari, J.R. (2000). Procrastination and attention: Factor analysis of attention deficit, boredomness, intelligence, self-esteem, and task delay frequencies. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15, 185-196.
- Ferrari, J.R. (2001). Procrastination as self-regulation failure of performance: Effects of cognitive load, self-awareness, and time limits on 'working best under pressure.' *European Journal of Personality*, 15, 391-406.
- Ferrari, J.R. (2004). Trait procrastination in academic settings: An overview of students who engage in task delays. In H.C. Schowuenburg, C. Lay, T.A. Pychyl, & J.R. Ferrari (Eds.), *Counseling the procrastinator in academic settings* (pp. 19-28). Washington, DC: American Psychological Association.
- Ferrari, J. R. and Diaz-Morales, J. F. (2007). Perceptions of self-concept and self-presentation by procrastinators: Further evidence. *Spanish Journal of Psychology*, 10, 91-96.
- Ferrari, J. R., Driscoll, M. and Diaz-Morales, J.F. (2007). Examining the self of chronic procrastinators: Actual, ought and undesired attributes. *Individual Differences Research*, 5(2), 115-123.
- Ferrari, J.R. and Emmons, R.A. (1995). Procrastination as revenge: Do people report using delays as a strategy for vengeance? *Personality and Individual Differences*, 17, 539-544.
- Ferrari, J. R., Jonhson, J. L. and McCown, W. G. (1995). *Procrastination and task avoidance: Theory, research and treatment*. New York: Plenum.
- Ferrari, J. R., Keane, S. M., Wolfe, R. N. and Beck, B. L. (1998). The antecedents and consequences of academic excuse-making: Examining individual differences in procrastination. *Research in Higher Education*, 39(2), 199-215.
- Ferrari, J.R. and McCown, W. (1994). Procrastination tendencies among obsessive compulsive and their relatives. *Journal of Clinical Psychology*, 50, 162-167.
- Ferrari, J.R., O'Callaghan, J. and Newbegin, I. (2005). Prevalence of procrastination in the United States, United Kingdom, and Australia: Arousal and avoidance delays among adults. *North American Journal of Psychology*, 7, 1-6.

- Ferrari, J.R. and Olivette, M.J. (1994). Parental authority and the development of female dysfunctional procrastination. *Journal of Research in Personality*, 28, 87-100.
- Ferrari, J.R., Parker, J.T. and Ware, C.B. (1992). Academic procrastination: Personality correlates with Myers-Briggs types, self-efficacy, and academic locus of control. *Journal of Social Behavior & Personality*, 7(3), 495-502.
- Ferrari, J.R. and Scher, S.J. (2000). Toward an understanding of academic and nonacademic tasks procrastinated by students: The use of daily logs. *Psychology in the Schools*, 37(4), 359-366.
- Ferrari, J.R. and Tice, D.M. (2000). Procrastination as a self-handicap for men and women: A task avoidance strategy in a laboratory setting. *Journal of Research in Personality*, 34, 73-83.
- Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations*, 7, 117-140.
- Flett, G.L., Blankstein, K.R., Hewitt, P.L. and Koledin, S. (1992). Components of perfectionism and procrastination in college students. *Journal of Social Behavior and Personality*, 20(2), 85-94.
- Flett, G.L., Hewitt, P. and Martin, T. (1995). Dimensions of perfectionism and procrastination. In J. R. Ferrari, J. Johnson, & W. McCown, (Eds.), *Procrastination and task avoidance: Theory, research and practice*, (pp. 113-136). New York: Plenum Press.
- Flett, G.L., Stainton, M. Hewitt, P.L., Sherry, S.B. and Lay, C. (2012). Procrastination automatic thoughts as a personality construct: An analysis of the procrastinatory cognitions inventory. *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy*, 30(4), 223-236.
- Fraenkel, R.M. and Wallen, N.E. (2006). *How to design and evaluate research in education* (6th edition). New York: McGraw-Hill International Edition.
- Franziska, D., Manfred, H. and Stefan, F. (2007). Individual values, learning routines and academic procrastination. *British Journal of Educational Psychology*, 77(4), 893-906.
- Fritzsche, B. A., Young, B. R. and Hickson, K. C. (2003). Individual differences in academic procrastination tendency and writing success. *Personality and Individual Differences*, 35, 1549-1557.
- Fuller, G.B. and Fuller, D.L. (1999). Reality therapy approaches. In H.T. Prout & D.T. Browns (Ed.), *Counseling and psychotherapy with children and adolescents* (pp. 302-350). New York: Wiley.
- Gençtan, E. (2012). *Psikanaliz ve sonrası*. İstanbul: Metis Yayınları.
- Glasser, W. (1975). *Reality therapy: A new approach to psychiatry*. New York: Harper & Row.

- Glasser, W. (1992). Reality therapy. In K. Zeig (Ed.), *The evolution of psychotherapy: The second conference* (pp.270-278). New York: Brunner/Mazel.
- Glasser, W. (1998). *Choice theory: A new psychology of personel freedom*. New York: Harper Collins.
- Glasser, W. (2000). *Counseling with choice theory: The new reality therapy*. New York: Harper Collins.
- Glasser, W. (2002). *Unhappy teenagers: A way for parents and techers to reach them*. New York: Harper Collins.
- Glasser, W. (2004). A new vision for counseling. *The Family Journal: Counseling for Couples and Families*, 12, 339-341.
- Glasser, W. and Wubbolding, R. (1995). Reality therapy. In R. Corsini & D. Wedding (Eds.), *Current psychotherapies* (pp.293-321). Itasca, IL: Peacock.
- Gül, Ş. (1996). Gerçeklik terapisi grup uygulamasının lise öğrencilerinin mesleki gelecekle ilgili problemlerini çözümlemedeki etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Haghbin, M., McCaffrey, A. and Pychyl, T. A. (2012). The complexity of the relation between fear of failure and procrastination. *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy*, 30(4), 249-263.
- Hale, J. V. and Maola, J. (2011). Achievement among second grade students who received instruction from either teachers trained in choice theory/reality therapy or teachers who were not so trained. *International Journal of Choice Theory and Reality Therapy*, 31(1), 110-127.
- Hammond, K. J. (2002). Serving student teachers with choice theory and reality therapy. *International Journal of Reality Therapy*. 22(1), 46-48.
- Harriot, J. L. and Ferrari, J.R. (1996). Prevalence of procrastination among samples of adults. *Psychological Reports*, 78, 611-616.
- Harris, N.N. and Sutton, R.I. (1983). Task procrastination in organizations: A framework for research. *Human Relations*, 36, 987-996.
- Hay, I., Ashman, A.F. and Van Kraayenoord, C.E. (1998). Educational characteristics of students with high or low self-concept. *Psychology in the Schools*, 35(4), 391-400.
- Hay, I., Byrne, M. and Butler, C. (2000). Evaluation of a conflict-resolution and problem-solving programme to enhance adolescents'self-concept. *British Journal of Guidance & Counselling*, 28(1), 102-113.
- Haycock, L. A. (1993). The cognitive mediation of procrastination. An investigation of the relationship between procrastination and self-efficiency beliefs. Unpublished doctoral dissertation, University of Minnesota, 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 & Development*, 76, 317-324.
- Hess, B., Sherman, Martin F. and Goodman, M. (2000) Eveningness predicts academic procrastination: The mediating role of neuroticism. *Journal of Social Behavior & Personality*, 15(5), 61-75.
- Horebeek, W., Michielsen, S., Neyskens, A. and Depreeuw, E. (2004). A cognitive-behavioral approach in group treatment of procrastinators in an academic setting. In Schouwenburg, H. C., Lay, C. H., Pychyl, T. A. and Ferrari, J. R., (Eds.), *Counseling the procrastinator in academic settings* (pp.105-118). Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Hovadaroğlu, S. (2000). *Davranış bilimleri için araştırma teknikleri*. Ankara: Ve-GA Yayınları.
- Howell, A. J. and Buro, K. (2009). Implicit beliefs, achievement goals, and procrastination: A mediational analysis. *Learning and Individual Differences*, 19(1), 151-154.
- Howell, A. and Watson, D. C. (2007). Procrastination: Associations with achievement goal orientation and learning strategies. *Personality and Individual Differences*, 43, 167–178.
- Höcker, A., Engberding, M., Beibner, J. and Rist, F. (2008). Evaluation of a cognitive-behavioural intervention for procrastination. *Verhaltenstherapie*, 18(4), 223-229.
- Hussain, I. and Sultan, S. (2010). Analysis of procrastination among university students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 1897–1904.
- Ivey, E. and Lyon, S. (1987). *Counselling and psychotherapy (Skills, theories and practice)*. New Jersey: Prentice Hall. Inc.
- İskender, M. (2011). The influence of self-compassion on academic procrastination and dysfunctional attitudes. *Educational Research and Reviews*, 6(2), 230-234.
- Jackson, C. (2002). “Laddishness” as a self- worth protection strategy. *Gender and Education*, 14, 37-51.
- Jackson, C. (2003). Motives for “Laddishness” at school: fear of failure and fear of the “feminine”. *British Educational Research Journal*, 29, 583-598.
- Janssen, T. and Cartoon, J. S. (1999). The effects of locus of control and task difficulty on procrastination. *Journal of Genetic Psychology*, 160(4), 436-442.
- Kağan, M. (2009). Üniversite öğrencilerinde akademik erteleme davranışını açıklayan değişkenlerin belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(2), 113-128.

- Kağan, M. (2010). Akılcı duygusal davranışsal yaklaşıma dayalı akademik erteleme davranışını önleme programının etkililiğinin değerlendirilmesi. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Kağan, M., Çakır, O., İlhan, T. ve 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 ertelemeyi açıklayıcı bir model. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kaner, S. (1991). Gerçeklik terapisinin ve psikodramanın antisosyal davranış gösteren gençlerin benlik algıları ve empati düzeylerine etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kim, K. H. (2002). The effect of reality therapy program on the responsibility for elementary school children in Korea. *International Journal of Reality Therapy*, 22(1), 30-33.
- Kim, J. U. (2006). The effect of a bullying prevention program on responsibility and victimization of bullied children in Korea. *International Journal of Reality Therapy*, 26(1), 4-8.
- Kim, J. U. (2008). The effect of a R/T group counseling program on the internet addiction level and self-esteem of Internet addiction university students. *International Journal of Reality Therapy*, 27(2), 4-12.
- Kirk, R. E. (2013). *Experimental design: Procedures for the behavioral sciences* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Klassen, R. M. and Kuzucu, E. (2009). Academic procrastination and motivation of adolescents in Turkey. *Educational Psychology*, 29(1), 69-81.
- Klassen, R. M., Krawchuk, L.L. and 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 the procrastination habit*. New York: John WileyveSons, Inc.
- Knaus, W. J. (2003). *The procrastination workbook*. Oakland: New Harbinger Pub.
- LaForge, M.C. (2005). *Applying explanatory style to academic procrastination*. www.abeweb.org/proceedings adresinden 13.09.2013 tarihinde edinilmiştir.
- Larson, C. C. (1992). The effects of a cognitive-behavioral education program on academic procrastination. *Dissertation Abstracts International*, 53, 2530.

- Lavrance, D. H. (2004). The effect of reality therapy group counselling on self determination of persons with developmental disabilities. *International Journal of Reality Therapy*, 23(2), 9-15.
- Lay, C. H. (1986). At last, my research article on procrastination. *Journal of Research in Personality*, 20, 474-495.
- Lay, C. H. (1987). A modal profile analysis of procrastinators: A search for types. *Personality and Individual Differences*, 8(5), 705-714.
- Lay, C. H. (1990). Working to schedule on personal projects: An assessment of person object characteristics and trait procrastination. *Journal of Social Behavior and Personality*, 5, 91-104.
- Lay, C. H. and Brokenshire, R. (1997). Conscientiousness, procrastination, and person-task characteristics in job searching by unemployed adults. *Current Psychology*, 16, 83-96.
- Leary, M. R. (1983). A brief version of the fear of negative evaluation scale. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 9, 371-376.
- Lee, E. (2005). The relationship of motivation and flow experience to academic procrastination in university students. *The Journal of Genetic Psychology*, 166(1), 5-14.
- Lekick, N. (2006). The relationship between academic motivation, self esteem and academic procrastination in college students. Unpublished master's thesis, Truman State University. Kirksville, Missouri.
- Loyd, B. D. (2005). The effects of reality therapy/choice theory principles on high school students' perception of needs satisfaction and behavioral change. *International Journal of Reality Therapy*, 25, 5-9.
- Macan, T. H. (1994). Time management: Test of a process model. *Journal of Applied Psychology*, 79(3), 381-391.
- Markus, H. (1977). Self-schemata and processing information about the self. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35(2), 63-78.
- Marsh, H. W. and Craven, R. G. (2006). Reciprocal effects of self-concept and performance from a multidimensional perspective. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 133-163.
- Marsh, H. W., Chanal, J. P. and Sarrazin, P. G. (2006). Self-belief does make a difference: A reciprocal effects model of the causal ordering of physical self-concept and gymnastics performance. *Journal of Sports Sciences*, 24(1), 101-111.
- Marsh, H. W., Trautwein, U., Lüdtke, O., Köller, O. and Baumert, J. (2005). Academic self-concept, interest, grades, and standardized test scores: Reciprocal effects models of causal ordering. *Child Development*, 76(2), 397- 416.

- McCown, W. (1986). Behavior of chronic college student procrastinators: An experimental study. *Social Science and Behavioral Documents*, 17, 133.
- McCown, W. and Johnson, J. (1991). Personality and chronic procrastination by university students during an academic examination period. *Personality and Individual Differences*, 12, 662-667.
- McCown, W. and Roberts, R. (1994). A study of academic and work-related dysfunctioning relevant to college version of an indirect measure of impulsive behavior. *Integra Technical Paper*, 28-94.
- McCown, W., Petzel, T. and Rupert, P. (1987). An experimental study of some hypothesized behaviors and personality variables of college student procrastinators. *Personality and Individual Differences*, 8, 781-786.
- Milgram, N. A. (1988). Procrastination in daily living. *Psychological Reports*, 63, 752-754.
- Milgram, N. A. (1991). Procrastination. In R. Dulbecco (Ed.), *Encyclopedia of Human Biology*. 6 (pp. 149-155). New York: Academic Press.
- Milgram, N. N. and Tenne, R. (2000). Personality correlates of decisional and task avoidant procrastination. *European Journal of Personality*, 14, 141- 156.
- Milgram, N. A., Gehrman, T. and Keinan, G. (1992). Procrastination and emotional upset: A typological model. *Personality and Individual Differences*, 13, 1307-1313.
- Milgram, N. A., Marshevsky, S. and Sadeh, C. (1995). Correlates of academic procrastination: Discomfort, task aversiveness, and task capability. *The Journal of Psychology*, 129, 145-155.
- Milgram, N., Mey-Tal, G. and Levison, Y. (1998). Procrastination, generalized or specific, in college students and their parents. *Personality and Individual Differences*, 23, 1-20.
- Milgram, N. A., Srolof, B. and Rosenbaum, M. (1988). The procrastination of everyday life. *Journal of Research in Personality*, 22, 197-212.
- Missildine, H. (1963). *Your inner child of past*. New York: Simon & Shuster.
- Monfries, M. M. and Kafer, N. F. (1994). Private self-consciousness and fear of negative evaluation. *The Journal of Psychology*, 128(4), 447-453.
- Moon, S. and Illingworth, A. (2005). Exploring the dynamic nature of procrastination: A latent growth curve analysis of academic procrastination. *Personality and Individual Differences*, 38, 297-309.
- Morford, Z. H. (2008). Procrastination and goal-setting behaviors in the college population: An exploratory study. Unpublished masters thesis, Georgia Institute of Technology, Atlanta.

- Napan, K. (2002). Caring, sharing and daring. Application of choice theory and adult learning theory in tertiary education. *International Journal of Reality Therapy*, 21(2), 4-7.
- Odacı, H. (2011). Academic self-efficacy and academic procrastination as predictors of problematic internet use in university students. *Computer & Education*, 57(1), 1109-1113.
- Odacı, H. ve Berber Çelik, Ç. (2011, November). The effect of reality therapy-based group counseling on problematic internet use and the life satisfaction of college students, 2nd World Conference on Information Technology, Near East University & Bahcesehir University, Antalya.
- Odacı, H. ve Berber Çelik, Ç. (2012). Üniversite öğrencilerinin problemleri internet kullanımlarının akademik öz-yeterlik, akademik erteleme ve yeme tutumları ile ilişkisi. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 7(1), 389-403.
- Omar, K. ve Barzan, H. (2012). An examination of the effectiveness of choice theory on teachers'teaching effectiveness and students'subsequent academic achievement. *International Journal of Choice Theory and Reality Therapy*, 31(2), 55-63.
- Onwuegbuzie, A. J. (2004). Academic procrastination and statistics anxiety. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29(1), 3-19.
- Osman, H. G. (2002). Seçim teorisi eğitiminin içsel motivasyon ve aktif başa çıkma üzerindeki etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Orpen, C. (1998). The causes and consequences of academic procrastination: A research note. *Westminster Studies in Education*, 21, 73-75.
- Owens, M. A. ve Newbegin, I. (1997). Procrastination in high school achievement: A causal structural model. *Journal of Social Behavior & Personality*, 12, 869-888.
- Özer, A. ve Altun, E. (2011). Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme nedenleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 45-72.
- Özgüven, H. D. ve Sungur, M. Z. (1998). Sosyal fobi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 9(2), 128-136.
- Özmen, A. (2004). Seçim kuramına ve gerçeklik terapisine dayalı öfkeyle başa çıkma eğitim programının ve etkileşim grubu uygulamasının üniversite öğrencilerinin öfkeyle başa çıkma becerileri üzerindeki etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66, 543-578.
- Palancı, M. (2004). Üniversite öğrencilerinin sosyal kaygı problemlerini açıklama ve gidermeye yönelik gerçeklik terapisini oryantasyonlu bir yardım modelinin geliştirilmesi. Yayınlanmamış doktora tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.

- Peterson, A.V. (2000). Choice theory and reality therapy. *TCA Journal*, 28(1), 41-49.
- Pfister, T. (2002). *The effect of self-monitoring on academic procrastination, self efficacy and achievement*. The Florida State University College of Education. Florida.
- Prohaska, V., Morrill, P., Atilas, I. and Perez, A. (2000) Academic procrastination by nontraditional students. *Journal of Social Behavior & Personality*, 15(5), 125-135.
- Rakes, G. C. and Dunn, K. E. (2010). The impact of online graduate students' motivation and self-regulation on academic procrastination. *Journal of Interactive Online Learning*, 9(1), 78-93.
- Rapee, R. M. and Heimberg, R. G. (1997). A cognitive-behavioral model of anxiety in social phobia. *Behavioral Research and Therapy*, 35(8), 741-756.
- Rosario, P., Costa, M., Nunez, J. C. and Gonzales-Pienda, J. (2009). Academic procrastination: Associations with personal, school, and family variables. *The Spanish Journal of Psychology*, 12(1), 118-127.
- Rosenberg, M. (1989). Self-concept research: A historical overview. *Social Forces*, 68(1), 34-44.
- Rothblum, E. D. (1990). Fear of failure: The psychodynamic, need achievement, fear of success, and procrastination models. In M. Leitenberg (Ed.), *Handbook of social and evaluation anxiety* (pp.497-531). New York: Plenum Press.
- Rothblum, E. D., Solomon, L. J., and Murakami, J. (1986). Affective, cognitive, and behavioural differences between high and low procrastinators. *Journal of Counseling Psychology*. 33, 387-394.
- Sabini, J. and Silver, M. (1982). *Moralities of everyday life*. London: Pxford University Press.
- Sadeghi, H., Hajloo, N. and Emami, F. (2011). The study of relationship between obsessive beliefs and procrastination among students of Mohagheghe ardabili and Maragheh universities. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 30, 292-296.
- Sadler, C. D. and Buley, J. (1999). Predictors of academic procrastination in college students. *Psychological Reports*, 84, 686-688.
- Sarioğlu, A. F. (2011). Öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimi ile mükemmeliyetçilik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Savaşır, I. ve Şahin, N.H. (1997). *Bilişsel-davranışçı terapilerde değerlendirme: Sık kullanılan ölçekler*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Scher, S. and Ferrari, J. (2000). The recall of completed and noncompleted tasks through daily logs to measure procrastination. *Journal of Social Behaviour and Personality*, 15, 255-265.

- Schouwneburg, H. C. (1992). Procrastinators and fear failure: An exploration of reasons for procrastination. *European Journal of Personality*, 6(3), 225-236.
- Schouwenburg, H. C. (1995). Procrastination and personality: An empirical study among university students. *Personality ve Individual Differences*, 18, 127-133.
- Schubert Walker, L. J. (2004). Overcoming the powerlessness of procrastination. *Canadian Journal of Guidance and Counselling*. In H. C. Schouwenburg, C. H. Lay, T. A. Pychyl and J. R. Ferrari, (Eds.), *Counseling the procrastinator in academic settings* (pp. 75-89). Washington, DC: American Psychological Association.
- Schraw, G., Wadkins, T. and Olafson, L. (2007). Doing the things we do: A grounded theory of academic procrastination. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 12-25.
- Senecal, C., Lavoie, K. and Koestner, R. (1997). Trait and situational factors in procrastination: An interaction model. *Journal of Social Behavior and Personality*, 12(4), 889-903.
- Senecal, C., Koestner, R. and Vallerand, R. J. (1995). Self-regulation and academic procrastination. *Journal of Social Psychology*, 135(1), 607-619.
- Seo, E. H. (2008). Self-efficacy as a mediator in the relationship between self-oriented perfectionism and academic procrastination. *Social Behavior and Personality*, 36, 753-764.
- Seo, E. H. (2011). The relationships among procrastination, flow, and academic achievement. *Social Behavior and Personality*, 39(2), 209-218.
- Sepehrian, F. and Lotf, J. J. (2011). The effects of coping styles and gender on academic procrastination among university students. *Journal of Basic and Applied Scientific Research*, 1(12), 2987-2993.
- Sharma, M. and Kaur, G. (2011). Gender differences in procrastination and academic stress among adolescents. *Indian Journal of Social Science Researches*, 8(1-2), 122-127.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J. and Stanton, GC. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407-441.
- Sherer, M., Maddux, J.E., Mercandante, B., Prentice-Dunn, S., Jacobs, B. and Rogers, R.W. (1982). The Self- efficacy scale: Construction and validation. *Psychological Reports*, 51(2), 663-671.
- Smith, B. and Kenney, R. (2011). Assessing the efficacy of a choice theory-based alcohol harm reduction intervention on college students. *International Journal of Choice Theory and Reality Therapy*, 30(2), 52-60.
- Solomon, L. J. and Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31(4), 503-509.

- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65–94.
- Steel, P., Brothen, T. and Wambach, C. (2001). Procrastination and personality performance, and mood. *Personality and Individual Differences*, 30, 95–106.
- Stober, J. and Joormann, J. (2001). Worry, procrastination, and perfectionism: Differentiating amount of worry, pathological worry, anxiety, and depression. *Cognitive Therapy and Research*, 25, 49-60.
- Tan, C. X., Ang, R .P., Klassen, R. M., Yeo, L. S., Wong, I. Y. F., Huan, V. S. et al. (2008). Correlates of academic procrastination and students' grade goals. *Current Psychology*, 27, 135-144.
- Taylor, S. E., Peplau, L. A. and Sears, D.O. (2006). *Social Psychology* (12th edition). Upper Saddle River. NJ: Prentice Hall.
- Tice, D. M. and Baumeister, R. F. (1997). Longitudinal study of procrastination, performance, stress, and health. *Psychological Bulletin*, 8, 454–458.
- Tuckman, B. W. (1990, April). *Measuring procrastination attitudinally and behaviorally*. Annual meeting of the American Educational Research Association. Boston, MA.
- Tuckman, B. W. (1991). The development and concurrent validity of the procrastination scale. *Educational & Psychological Measurement*, 51, 473-481.
- Tuckman, B. W., Abry, D. A. and Smith, D. R. (2002). *Learning and motivation strategies: Your guide to success*. Upper Saddle River, N.J: Prentice-Hall.
- Tuckman, B. W. and Sexton, T. L. (1989). The effect of feedback or procrastination. Paper given at the meeting of the American Psychological Association, New Orleans, LA.
- Türkel, A. (1999). *Globalleşen dünyanın süper yöneticilerine*. İstanbul: Türkmen Kitabevi.
- Türküm, A. S. (2003). Akılcı olmayan inançlar ölçeğinin geliştirilmesi ve kısaltılması çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 19, 41-47.
- Uzun Özer, B. (2005). Academic procrastination: Prevalence, self-reported reasons, gender difference and it's relation with academic achievement. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Uzun Özer, B. (2009). Bir grup lise öğrencisinde akademik erteleme davranışı: Sıklığı, olası nedenleri ve umudun rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(32), 12-19.
- Uzun Özer, B., Demir, A. and 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.

- Üstün, A., Nural, E. ve Değer, Ş. (2005). Ortaöğretim öğretmenlerinin sınıfta zaman yönetimine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi: Trabzon ili örneği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 47-66.
- Van der Kolk, B.A. (1987). *Psychological trauma*. Washington, DC: American Psychiatric Press.
- Van Eerde, W. (2003). A meta-analytically derived nomological network of procrastination. *Personality and Individual Differences*, 35, 1401-1418.
- Vestervelt, C. M. (2000). An examination of the content and construct validity of four measures of procrastination. Unpublished doctoral dissertation, Carleton University, Ottawa, Ontario.
- Vodanovich, S. J. and Seib, H. M. (1997). Relationship between time structure and procrastination. *Psychological Reports*, 80(1), 211-215.
- Wang, Z. and Englander, F. (2010). A cross-disciplinary perspective on explaining student performance in introductory statistics. What is the relative impact of procrastination? *College Student Journal*, 44, 458-471.
- Wang, M., Qian, M., Wang, W. and Chen, R. (2011). Effects of group counseling based on self-efficacy for self-regulated learning in students with academic procrastination. *Chinese Mental Health Journal*, 25(12), 921-926.
- Wäschle, K., Allgaier, A., Lachner, A., Fink, S. and Nückles, M. (2014). Procrastination and self-efficacy: Tracing vicious and virtuous circles in self-regulated learning. *Learning and Instruction*, 29, 103-114.
- Washington, J. A. (2004) The relationship between procrastination and depression among graduate and professional students across academic programs: Implications for counseling. Unpublished doctoral dissertation, Texas Southern University, Houston.
- Watson (2001). Procrastination and the five-factor model: A facet level analysis. *Personality and individual differences*, 30, 149-159.
- Watson, D. and Friend, R. (1969). Measurement of social-evaluative anxiety. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 33, 448-457.
- Weeks, J. W., Heimberg, R. G. and Rodebaugh, T. L. (2008). The fear of positive evaluation scale: Assessing a proposed cognitive component of social anxiety. *Journal of Anxiety Disorders*, 22, 44-55.
- Wernicke, R. A. (1999). Mediation test of the relationship between perfectionism and procrastination. Unpublished master's thesis, American University, Washington D.C.
- Wesley, J. (1994). Effects of ability, high school achievement and procrastinatory behaviour on college performance. *Educational and Psychological Measurement*, 54, 404-408.

- Wolters, C. A. (2003). Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. *Journal of Educational Psychology*, 95, 179–187.
- Wubbolding, R. E. (1998). *Using reality therapy*. New York: Harper & Row.
- Wubbolding, R. E. (2000). *Reality therapy for the 21st century*. Philadelphia: Brunner-Routledge.
- Wubbolding, R. E. (2002). *Cycle of managing, supervising, counseling and coaching*. Cincinnati, OH: Center for Reality Therapy.
- Wubbolding, R. E. (2007). Reality therapy. A. Rochlen (Ed.), *Applying counseling theories: An online, case-based approach* (s.193-207). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Wubbolding, R. E. and Brickell, J. (1998). Qualities of the reality therapist. *International Journal of Reality Therapy*, 19(2), 264-265.
- Yang, C., Tsai, I., Kim, B., Cho, M. and Laffey, J. M., (2006). Exploring the relationships between students' academic motivation and social ability in online learning environments. *The Internet and Higher Education*, 9(4), 277-286.
- Yeşil, R. ve Şahan, E. (2012). Öğretmen adaylarının akademik işlerini erteleme nedenleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 219-236.
- Yıldırım, F. ve İlhan, İ.Ö. (2010). Genel öz-yeterlik ölçeği Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 21(4), 301-308.
- Zakeri, H., Esfahani, B.N. ve Razmjoe, M. (2013). Parenting styles and academic procrastination. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 84, 57–60.
- Zeenath, S. ve Orcullo, D.J.C. (2012). Exploring academic procrastination among undergraduates. *International Proceedings of Economics Development and Research*, 47(9), 42-46.A

8. EKLER

Ek 1. Gerçeklik Terapisine Dayalı Akademik Erteleme ile Başa Çıkma Eğitim Programı

1. OTURUM

Amaçlar:

- Grup üyelerinin birbirleri ile tanışmasını sağlamak
- Grup üyelerinin gruba ilişkin beklentilerini paylaşmak
- Sürece ilişkin bireysel amaç belirlemek
- Grupta uyulacak kuralları belirlemek ve katılım kontratının imzalanmasını sağlamak
- Grup üyeleri arasında güven duygusunun oluşmasına yardımcı olmak
- Oturumu değerlendirmek ve özetlemek

Kullanılan Materyaller:

- İsimlikler, iğne
- Çalışma dosyaları, kağıt, kalem, silgi
- Form 1: Bireysel amaç belirleme formu
- Form 2: Grup kuralları ve grup kontratı formu
- Top

Süre: 120-150 dakika

İşlemler:

Grup üyeleri gruba psikolojik danışma odasında karşılanarak, önceden hazırlanmış isimliklerin üyelerin yakalarına takmaları istendi. Grup lideri tarafından, oturum öncesinde, üyelerin her biri için hazırlanmış olan kapaklı plastik bir çalışma dosyası üyelere dağıtıldı. Grup süresince grup lideri tarafından kendilerine dağıtılacak tüm yazılı materyalin ve kendilerinin alacakları notların tamamını bu dosya içerisinde toplayabilecekleri bildirildi. (Çalışma dosyasının içeriğinde, üyelerin grup sürecinde kullanmaları için not kağıtları, kalem ve silgi bulunmaktaydı.) Üyelerin bu çalışma dosyalarını her oturumda yanlarında bulundurmaları istendi.

Grup üyelerinin birbirleri ile tanışmaları ve kaynaşmaları için grup üyelerinin ikişerli olarak eşleşmeleri ve 3'er dakika boyunca birbirlerine kendilerini anlatmaları istendi. Üyenin kendisi ve ailesi ile bilgiler, sevdiği ve sevmediği özellikler, yapmaktan hoşlandığı etkinlikler, gelecekle ilgili hayaller gibi kişiyi tanıttıkları bilgilerden eşine söz etmeleri belirtildi. Süre sonunda tüm grup üyeleri bir araya toplandı ve her üye eşini tanıtıcı bilgileri gruba sundu.

Ardından, üyelerin daha önce grup yaşantısına katılıp katılmadıkları, katılmışlarsa, katıldıkları çalışmaya ilişkin duygu ve düşüncelerini gruba paylaşmaları istendi. Grup üyelerine, bu gruba katılımı ilgili kendilerini nasıl hissettikleri, neler düşündükleri, beklentilerinin neler olduğu soruldu. Ardından bu psiko-eğitim programının genel amacının akademik erteleme ile başa çıkmaya yönelik beceriler kazanarak akademik hayatta bu becerileri kullanabilmek olduğu belirtilerek bu genel amaç çerçevesinde grup üyelerinden bireysel amaçlar belirlemeleri istenildi. Grup üyelerine "Amaç Belirleme Formu" dağıtıldı (bkz. Form: 1). Grup üyelerinden bu formlara grup süreci içerisinde neyi/neleri başarmak ve hangi davranışları kazanmak istediklerini düşünerek bir ya da birden fazla amaç belirlemeleri istenildi. Amaçların kısa cümlelerle, açık ve anlaşılır, olumlu olarak ifade edilmesi, ulaşılabilir ve kendi potansiyellerine uygun olmasına dikkat etmeleri üyelere hatırlatıldı. Grup üyelerinin formu doldurmaları için bir süre beklenildi ve her üye tamamladıktan sonra sırayla amaçların gruba paylaşılması istenildi.

Ek 1'in devamı

Bireysel olarak amaçlar belirlendikten sonra grup yaşantısının ne olduğu, yararları ve önemi üzerinde duruldu. Ardından grup sürecinin sağlıklı ve sorun çıkmadan ilerlemesi için önceden hazırlanmış genel kurallar yazılı olarak grup üyelerine sunuldu (bkz. Form: 2) Her bir kural yüksek sesle okunarak üyelerin görüşleri alındı. Kuralların üyelere uygun olup olmadığı, eklemek, çıkarmak ve değiştirmek istedikleri kuralların olup olmadığı soruldu. Tüm grup üyelerinin görüşlerinin grup sürecinde alınacak tüm kararlarda önemli olduğu vurgulandı. Yapılan değişiklikler formlara kaydedildi. Tüm bu işlemlerin sonucunda grup lideri *"şimdi her birimiz yüksek sesle 'bu kurallar bana uygundur, ben bu kurallara uyacağım'cümlesini tekrar edelim."* ifadesini gruba yöneltti ve hep birlikte tekrar etmelerini istedi. Ardından grup lideri tarafından hazırlanmış olan grup kontratını üyelerin okuyarak imzalaması istendi (bkz. Form: 2). Böylece grup üyelerinin sorumluluk alması için bir adım atılmış oldu. Üyelerin, son biçimi verilen grup kurallarının yer aldığı yazılı listeyi ve grup kontratını çalışma dosyalarına koyarak saklamaları istendi.

Üyelerin, gruba güven duygusu geliştirmesi amacıyla "Koruma oyunu" adlı etkinlik tüm grup üyeleri ile birlikte yapıldı.

"KORUMA OYUNU: Grup içinde bulunan tüm üyeler daire oluşturmak için el ele tutuşurlar. Üyeler birbirlerinin ellerini bırakmadan mümkün olduğunca gerindikten sonra üyeler ellerini bırakırlar. İki grup üyesi dairenin içine girer. Dairenin içindeki iki üyeden biri korunan çocuk, diğeri onun korumasıdır. Daire üyeleri, topla, içerde korunan üyeyi vurmaya çalışır. Grup, iyi atış yapmak amacıyla topu elden ele dolaştırabilir. Koruma, korunan üyenin vurulmasını engellemek için sürekli hareket halindedir. Her ikiliye grup içinde bir dakika zaman tanınır. Bu sürenin yarısında koruma ve korunan kişi rolleri değiştirirler."

Etkinlik yapıldıktan sonra üyelere etkinlikle ilgili düşüncelerinin grupla paylaşmaları istendi. Özellikle üyelerin birbirlerine duydukları güven ve güvensizliğe ilişkin paylaşımlar üzerinde duruldu.

Son olarak, grup lideri oturumda neler yapıldığını özetledi. Üyelerin bu oturumla ilgili söylemek istedikleri herhangi bir duygu ya da düşüncelerinin olup olmadığı soruldu. Olumsuz herhangi bir duygusu ya da düşüncesi olanların bu duygu ve düşüncelerini ifade edebilecekleri söylendi. Üyelerin olumsuz duygu ve düşüncelerle oturumdan ayrılmamalarına özen gösterildi. Üyelerin oturumla ilgili duygu ve düşüncelerini grupla paylaşıldıktan sonra bir sonraki oturumun günü ve saati hatırlatılarak oturum sonlandırıldı.

FORM 1:**BİREYSEL AMAÇ BELİRLEME FORMU**

Gerçeklik terapisine dayalı akademik erteleme ile başa çıkma eğitim programı bittiğinde;

- 1.....
- 2.....
- 3.....
- 4.....

olmasını isterim.

Adınız-Soyadınız:.....

Ek 1'in devamı

FORM 2:

GRUP KURALLARI	
<p>1. Grupta gizlilik esastır. Grup içerisinde konuşulan her şey grup odasında kalacaktır. Hiçbir koşulda grup dışına taşınmayacaktır.</p> <p>2. Grup içi tüm ilişkilerde karşılıklı saygı esastır, gruptaki her üye değerlidir.</p> <p>3. Grup oturumlarına devam esastır. Her üye grup oturumlarına zamanında gelmekle sorumludur.</p> <p>4. Grup üyeleri grup sürecinde birbirlerine isimleriyle hitap edeceklerdir.</p> <p>5. Grup sürecinde hiçbir üye bir diğer üye tarafından aşağılanamaz. Grupta diğer hiç bir üye rencide edilemez, alaya alınmaz.</p> <p>6. Grup sürecinde hiçbir üye diğerlerine karşı fiziksel saldırıda bulunamaz.</p> <p>7. Her üyenin gruba katılması duygu ve düşüncelerini içtenlikle ifade etmesi beklenmektedir.</p> <p>8. Grup oturumlarına dinleyici ya da gözlemci sıfatıyla grup dışından hiç kimse kabul edilemez.</p> <p>9. Her grup üyesi kendisinin ve diğer üyelerin gelişimlerini olumsuz etkileyecek söz ve davranışlardan kaçınmalıdır.</p> <p>10. Grup üyeleri konuşmalarında genellemeler yapmak yerine, kendi yaşamlarından örnekler vermeye çaba göstermelidirler.</p> <p>11. Grup lideri, grubun hem bir üyesi hem de lideridir.</p> <p>16. Grup üyeleri ev ödevlerini yapmakla yükümlüdür.</p> <p>16. Grup sürecinde ortaya çıkacak yeni durumlar karşısında belirlenmesi gereken yeni kuralları grup üyeleri birlikte belirleyeceklerdir.</p> <p>17.</p> <p>18.</p>	
GRUP KONTRATI	
<p>Ben</p> <p>Arş. Gör. Çiğdem BERBER ÇELİK tarafından hazırlanan ve on oturum sürecek olan Gerçeklik Terapisine dayalı akademik erteleme ile başa çıkma eğitimi programına kendi isteğimle katılmayı, yukarıda yer alan grup kurallarına uymayı bu grubun bir üyesi olmayı kabul ediyorum.</p> <p style="text-align: right;">.../.../2014 İmza</p>	

2. OTURUM

Amaçlar:

- Erteleme davranışının ne olduğu hakkında bilgi sahibi olmak
- Erteleme döngüsünün işleyişini anlayabilmek
- Erteleme türleri hakkında bilgi sahibi olabilmek

Kullanılan Materyaller

- Yazı tahtası
- Tahta kalemi
- Form 3: Erteleme Döngüsü Akış Şeması
- Senaryo-1 ve Senaryo-2

Süre: 120-150 dakika

Ek 1'in devamı

Süreç:

Önceki oturumda neler yapıldığı grup lideri tarafından üyelere hatırlatılarak bu oturumun amaçları söylendi ve neler yapılacağı kısaca anlatıldı.

Grup lideri tarafından üyelerin dikkatini erteleme konusu üzerine çekmek amacıyla 'size göre erteleme nedir'sorusu soruldu ve üyelerin birkaç kelime ile ertelemeyi kendilerine göre tanımlamaları istendi. Tüm grup üyelerinin fikirleri yazı tahtasına yazıldı ve bu sözcükler üzerinde tartışılarak genel bir erteleme tanımı yapıldı. "Ertelemek; bir şeyi yapmak için yeterli zaman olmasına rağmen son dakikaya kadar bekleyip o işi sonraya bırakmaktır." Ertelemenin bilişsel (niyetlerle gerçek davranış arasındaki tutarsızlık), duyuşsal (baskı, stres, pişmanlık, çaresizlik, kendini suçlama, utanç duyma, panik olma duygularının yaşanması) ve davranışsal (geciktirilen görevlerdeki davranış, yapılması gereken görev için zaman ayırmama ya da başka şeylere zaman ayırma) boyutları olduğundan söz edilerek grup üyelerinin ertelemenin en çok hangi boyutunun onlara rahatsızlık verdiği örnekler üzerinden grupla paylaşıldı.

Grup lideri ertelemenin ne olduğunu açıkladıktan sonra erteleme döngüsünden bahsetti. Erteleme davranışının bir kısır döngü olduğu ve sürekli olarak tekrarlandığı, bu döngünün süresinin kişiden kişiye farklılık gösterdiğinden bahsedildi. Her bir grup üyesine 'Erteleme Döngüsü Akış Şeması'(bkz. Form:3) dağıtılarak her bir süreçte neler yaşandığı açıklandı. Daha sonra grup üyelerinden kendilerinde var olan her hangi bir durumla ilgili ertelemeyi bu şemaya yerleştirmeleri istendi. Bir süre beklendikten sonra her üyenin erteleme sorununu erteleme döngüsü basamakları dikkate alınarak grupla paylaşması istendi.

Ardından grup lideri erteleme türlerinin neler olduğundan bahsetti. Kişilik özelliği olarak erteleme (çeşitli görevlerin başlangıç zamanının geciktirilmesi, yapılmaması ve teslim tarihine kadar tamamlanmaması gibi davranışları kişinin alışkanlık haline getirmesi veya kronikleşmesi) ve durumsal erteleme (kişinin yaşamının belirli bir alanında bir görevin tamamlaması veya geciktirmesi ve bu durumu alışkanlık haline getirilmesi olarak) türlerine örnekler verilerek grup üyelerinde hangi tür erteleme olduğu tespit edilmeye çalışıldı. Erteleme türlerinin daha iyi anlaşılması açısından grup üyeleri 2 gruba ayrıldı. Bir gruba kişilik özelliği olarak ertelemenin konu edildiği bir senaryo, diğer gruba ise durumsal ertelemenin konu edildiği bir senaryo verildi. Verilen senaryolar sadece bir olayın başlangıcı şeklindeydi. Gruplardan bu senaryoları hayal güçlerine göre tamamlamaları istendi. Her gruba belirli bir süre tanınarak süre sonunda her grubun bu senaryoyu canlandırmaları söylendi. Canlandırmalar sonunda grup üyelerinin duygu ve düşüncelerini grupla paylaşmaları ve erteleme türlerinin birbirinden farklı yönlerini tartışmaları istendi.

SENARYO -1

"Ali, tıp fakültesinde öğrenim gören bir üniversite öğrencisidir. Okuduğu bölüm itibariyle düzenli olarak ders çalışması gereken Ali hiçbir zaman planlı, programlı olarak ders çalışmayıp, ödevlerini zamanında yetiştirememektedir. Bu nedenle derslerinde sürekli başarısız olmaktadır. Arkadaşlarıyla gezmekten, eğlenmekten ve sosyal aktivitelere katılmaktan zevk alan Ali için birinci derece önemli sorumluluklarını yerine getirmek işkence gibi gelmektedir. Fakat Ali'nin unuttuğu bir nokta var ki hayatın eğlenmekten ibaret olmadığı....."

Ek 1'in devamı

SENARYO-2

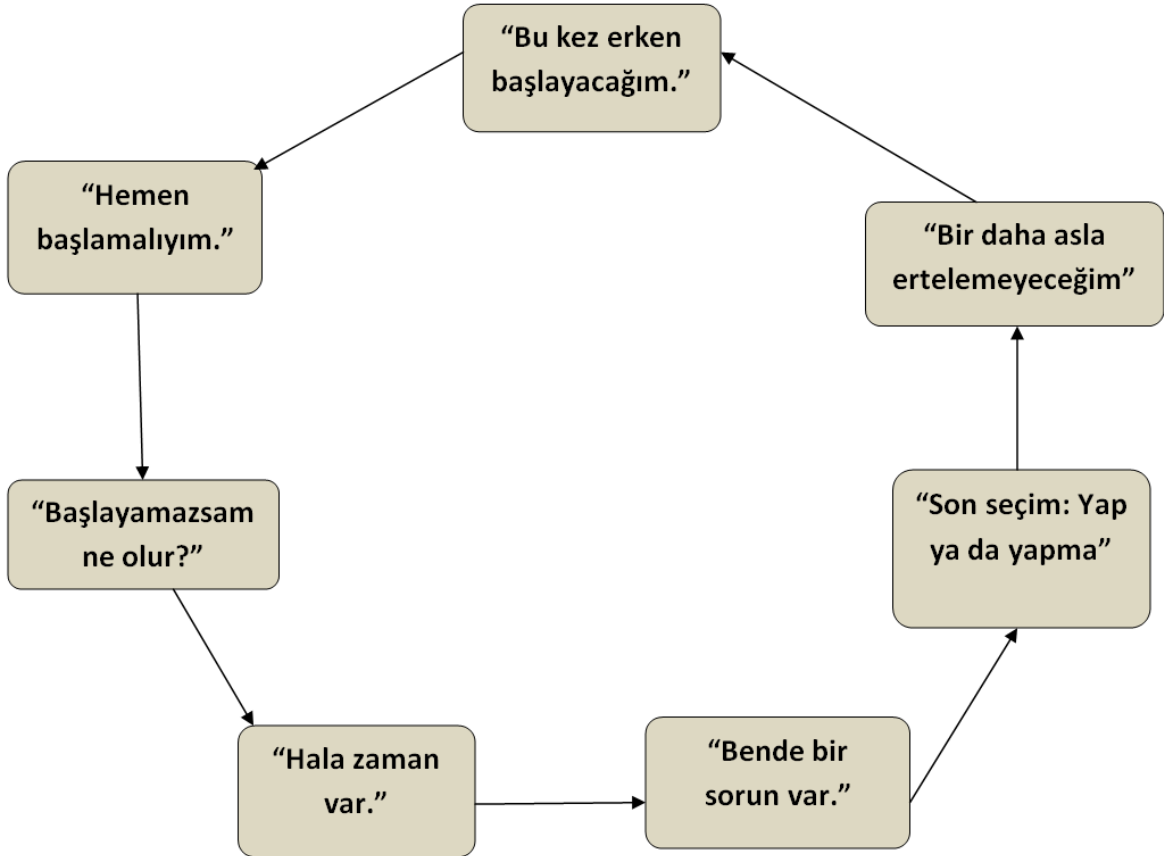
"Ayşe, 35 yaşında, evli ve iki çocuk annesidir. Özel bir kurumda çalışan Ayşe işinde patronuyla özel hayatında ise eşi ve çocuklarıyla sürekli olarak sorunlar yaşamaktadır. Düzensiz bir ev ortamı, ilgi görmeyen eş ve çocuklar, sürekli geciktirilen işler Ayşe'yi mutsuz etmektedir. Oysa ki Ayşe alışveriş yaparken, televizyon izlerken ve sosyal paylaşım sitelerinde arkadaşlarıyla sohbet ederken mutsuzluğu mutluluğa dönüşmektedir....."

Akademik ertelemenin durumsal bir erteleme olduğu açıklandıktan sonra akademik ertelemenin ne olduğu (ödevlerin hazırlanması, sınavlara çalışmak gibi okulla ilgili görevlerin geciktirilmesi ve bu geciktirmeden ötürü psikolojik stres yaşanması, üzgün olma hali) ve akademik alanda erteleme davranışının hangi durumları kapsadığı ile ilgili grup üyelerine bilgi verildi.

Son olarak grup lideri oturumda neler yapıldığını özetledi. Ev ödevi olarak, haftalık erteleme davranışlarını izlemeleri, en çok erteleme yaptıkları konuları yazmaları ve erteledikleri bu konuların nedenleri ve sonuçları üzerinde düşünmeleri istendi. Grup üyelerinden bu oturumla ilgili duygu ve düşünceleri alınarak oturum sonlandırıldı.

FORM 3:

ERTELEME DÖNGÜSÜ AKIŞ ŞEMASI



Ek 1'in devamı

3. OTURUM

Amaçlar:

- Erteleme davranışının nedenlerini ve sonuçlarını bilmek
- Seçim kuramının temel felsefesini kavramak
- Akademik erteleme davranışının bir seçim olduğunu anlamak

Kullanılan Materyaller

- Form 4: Erteleme Nedenlerini ve Sonuçlarını Belirleme Formu
- Form 5: Kontrol Etkinlik Listesi
- Yazı tahtası, kalem

Süre: 120-150 dakika

Süreç:

Bir önceki oturumun özeti grup üyeleri ile beraber yapıldı. Grup üyeleri, şu anki oturumun amaçları hakkında grup lideri tarafından kısaca bilgilendirildi.

Bir önceki oturumda verilen ev ödevi üzerinde duruldu. Grup üyelerinden en çok erteleme yaptıkları işlerin neler olduğundan söz etmeleri istendi. Ödevi yapmayan bir kaç üye olduğundan grup kuralları tekrar hatırlatılarak ödev yapmakla yükümlü oldukları ve ev ödevlerinin sorunları ile başa çıkmada önemli bir yer tuttuğu söylendi. Öncelikle, grup üyelerine kendilerinde bulunan erteleme sorununa neden olabilecek faktörleri ve erteleme sonrasında kendileri ile ilgili yaşadıkları fiziksel, psikolojik ve sosyal sorunları düşünmeleri istendi. Ardından dağıtılan Erteleme Nedenlerini ve Sonuçlarını Belirleme Formunu doldurmaları istendi (bkz. Form: 4). Her bir grup üyesinin akademik erteleme yapma nedenlerini ve erteleme sonrasında ortaya çıkan olumsuz sonuçları grupta paylaşmaları belirtildi. Grup lideri, ertelemeye neden olabilecek temel faktörleri ve erteleme sonrası kişiyi olumsuz etkileyecek durumları genel başlıklar şeklinde özetledi.

Ertelemeye Neden Olan Faktörler	Erteleme Sonucu Ortaya Çıkan Durumlar
<ul style="list-style-type: none"> • Görevlere karşı isteksizlik • Başarısızlık korkusu • Yeteneklerden şüphe duyma • Benlik saygısının düşük olması • Zaman yönetimi sorunu • Çevresel faktörler • İsyan • Baskı altında çalışmak • Olumsuz değerlendirilme korkusu • Düşük öz-yeterlilik inancı • Motivasyon eksikliği • Dışsal denetim odağı 	<ul style="list-style-type: none"> • Kaygı • Depresyon • Mükemmeliyetçilik • Yaşam kalitesinde düşme • Stres reaksiyonları gösterme • Fiziksel sağlığı olumsuz etkileme • Suçluluk, utanma, panik olma • Yetersizlik duygularında artış

Seçim kuramının dayandığı temel felsefe hakkında grup üyelerine bilgi verildi. Bireyin kendi davranışlarının kontrolünün kendi elinde olduğu, sadece kendi duygu, düşünce ve davranışlarını kontrol edebileceği, her bir davranışın yapmış olunan bir seçimin sonucu olduğu ayrıntılı bir şekilde örnek verilerek grup üyelerine açıklandı.

Ek 1'in devamı

“Örnek: Evde telefonun çaldığını varsayalım. Telefonun zil sesi bize bir şey yaptırma gücüne sahip değildir. Zil sesi sadece bir bilgidir. Telefona cevap verme yada vermeme seçimini biz yaparız. Aslında dış dünyadan aldıklarımız ki onlara biz anlam veririz, bunların tümü bilgidir. Bu bilgiler kendi kendilerine bize bir şey yaptıramazlar. Eğer bir şey yapıyorsak bunu biz istediğimiz için yaparız. Çünkü o anda yapmamız gerekenler arasından bize en doyurucu geleni seçme hakkımız bulunmaktadır ve seçimimizi biz yaparız.”

Ardından grup üyelerine “Kontrol Etkinlik Listesi” dağıtıldı. Bu listedeki duygu, düşünce ve davranışlardan kontrol edebileceklerini ve kontrol edemeyeceklerini işaretlemeleri istendi. Her bir üyenin kontrol edebilecekleri ve kontrol edemeyecekleri ifadeler tahtaya yazılarak bu ifadeler üzerinde tartışıldı. Grup üyelerinin sadece kendilerine ait duygu, düşünce ve davranışlarını kontrol edebilecekleri, başkalarına verebilecek tek şeyin bilgi olduğu sonucuna ulaşmaları sağlandı. Aşağıdaki sorular grup üyelerine yöneltilerek düşüncelerini grupla paylaşmaları istendi.

- Davranışlarımızı diğer insanlara göre mi yoksa kendi beklentilerimize göre mi değerlendiriyoruz?
- Başkalarının duygu ve düşünceleri sizin davranışlarınız üzerinde ne kadar etkili?
- Erteleme davranışının bir seçimin sonucu olduğunu düşünüyor musunuz? Örnek verebilir misiniz?
- Akademik görevlerinizle ilgili erteleme yapmanızda diğer insanlar ne kadar etkili

Oturumun sonunda, süreçte neler yapıldığına dair grup üyelerinin özet yapması istendi. Grup üyelerinin oturumla ilgili duygu ve düşünceleri alındı. Bir sonraki oturumun zamanı hatırlatılarak oturum sonlandırıldı.

FORM 4: ERTELEME NEDENLERİNİ VE SONUÇLARINI BELİRLEME FORMU

Sizde var olan erteleme sorununu düşünün ve bu soruna neden olabilecek faktörleri maddeler halinde yazın.

-
-
-
-
-
-

Ek 1'in devamı

Sizde var olan erteleme sorununu düşünün ve erteleme davranışı sonrasında ortaya çıkan ve sizi fiziksel, sosyal ve psikolojik olarak olumsuz etkileyen durumları maddeler halinde yazınız.

-
-
-
-
-
-

FORM 5:

KONTROL ETKİNLİK LİSTESİ

	Kontrol edebilirim	Kontrol edemem
Hayallerini değiştir		
Yürümek istediğini düşün		
Hava sıcaklığını değiştir		
Birisinin alışkanlıklarını değiştir		
Kilonu değiştir		
Birisinin düşüncelerini değiştir		
Sevmediğin bir şeyi yediğini düşün		
Bir sınava çalıştığını düşün		
Birisinin hayallerini değiştir		
Arkadaşının sınav notunu değiştir		
Seyahat ettiğini düşün		
Üşüdüğünü düşün		
Arkadaşının duygularını değiştir		
Çalan telefonu aç		

Ek 1'in devamı

4. OTURUM

Amaçlar:

- Seçim kuramına göre davranışın nedenlerini kavramak
- Temel ihtiyaçların neler olduğunu görmek
- Kalite dünyasının ne olduğunu fark etmek

Kullanılan Materyaller

- Yazı tahtası, kalem
- Form 6: Sözcük Avı
- Form 7: Temel İhtiyaçların Karşılınmamasına Yönelik Yaşantılar
- Dizüstü bilgisayar
- Dinlendirici bir müzik

Süre: 120-150 dakika

Süreç:

Önceki oturumda hangi konular üzerinde konuşulduğu grup üyeleri tarafından özetlendi. Bazı grup üyelerinin devamsızlık yapması üzerine grup kuralları tekrar ele alınarak grup üyelerinin kuralları uymasının grup sürecinin sağlıklı bir şekilde devam etmesinde önemli olduğu üzerinde duruldu. Bu oturumun amaçlarının neler olduğu grup lideri tarafından söylenerek süreç içinde yapılacaklar ile ilgili kısa bir bilgi verildi.

Seçim kuramına göre davranışların altında yatan şeyin temel ihtiyaçları karşılama çabası olduğu söylenerek grup üyelerine ortak yaşam ihtiyaçlarının neler olduğu soruldu. Grup üyelerinin fikirleri alınarak tahtaya yazıldı. Her söylenenin neden ihtiyaç olduğu tartışılarak beş temel ihtiyaç tespit edilmeye çalışıldı. Ardından grup üyelerinin ikiye bölünerek eşleşmeleri istendi ve her gruba çapraz bulmaca dağıtıldı (bkz. Form: 6). Bu bulmacada gizli olan beş temel ihtiyacı bulmaları istendi. İlk bulan grup en son kalan gruptan bir istekte bulundu. Bu etkinlikten sonra, gerçeklik terapisine göre genetik kodlarımıza işlenmiş beş temel ihtiyacın hayatta kalma, ait olma/sevme-sevilme, güç, özgürlük ve eğlenme olduğu grup üyelerine ayrıntılı bir şekilde örnekler verilerek anlatıldı.

Örnek İfadeler

1.Hayatta kalma

- Temiz su ve yeterli yiyeceğe ulaşabilmek
- Fiziksel güvenlik ve kendini koruyabilmek
- Barınacak bir yer bulabilmek
- Sağlıklı kalabilmek için gerekenleri yerine getirmek

2.Ait olma/Sevme-Sevilme

- Yaşamını biriyle paylaşabilmek
- Yakın ilişkileri uzun süre koruyabilmek
- Karşı cinsten birisine güvenebilmek ve arkadaş olabilmek
- Bir gruba üye olabilmek

3.Güç

- Diğerlerinin kurallarına uymamak
- Kendi hayatını yönetebilmek
- Hoşa giden şeylerin istenilen zamanda yapabilmek

Ek 1'in devamı

<p>4.Özgürlük</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kendi özgürlüğünün kısıtlamamak • Tek başına olabilmek • Öncelikle kendi istediği şeyleri yapabilmek • Kendi özgün düşüncelerini kullanabilmek
<p>5.Eğlenme</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dışarıda eğlenmek için para ayırabilmek • Eğlenceli ve hoş gidecek faaliyetlerde bulunabilmek • Arkadaşlarla gülebilmek

Her bir gereksinime ilişkin verilen örneklerle beş temel ihtiyacın daha iyi bir şekilde kavranılmasına çalışıldı. Ardından her bir grup üyesine çalışma kağıdı dağıtıldı (bkz. Form: 7). Grup üyelerinin hayatta kalma, ait olma/sevme-sevilme, güç, özgürlük ve eğlenme ihtiyaçlarının karşılanmadığı ya da engellendiği bir yaşantılarını düşünmeleri ve bunu çalışma kağıdına yazmaları istendi. Ardından grup üyelerinin temel ihtiyaçlarının karşılanmadığı durumlara ilişkin yaşantılarını ve o durumda neler hissettiklerini grupla paylaşmaları istendi. Davranışların altında yatan nedenin bu temel ihtiyaçların karşılanmamasından kaynaklandığı tekrar vurgulandı.

İhtiyaçlar ve erteleme davranışı arasındaki bağlantıyı ortaya çıkarmak amacıyla grup üyelerine bir takım sorular sorularak grup üyelerinin düşünceleri alındı. Akademik alandaki görevlerini hangi ihtiyaçları doyumak için erteledikleri ve bu ihtiyacın temel bir ihtiyaç mı olduğu tartışıldı.

- Akademik alandaki görevlerini ne yapmak için erteliyorsun? Yaptığın şey hangi ihtiyacını karşılamaya yönelik bir davranış?
- Akademik alandaki görevlerini yapmak hangi temel ihtiyaçlarını karşılamayı sağlıyor?
- Uzun vadeli düşünürsen akademik görevlerini yapmak mı yoksa tercih ettiğin diğer davranış mı senin daha iyi hissetmeni ve ihtiyacını karşılamayı sağlıyor?

Gerçeklik terapisinin temel kavramlarından olan kalite dünyası hakkında grup üyelerine bilgi verildi. Kalite dünyasının insanların ihtiyaçlarının giderilmesine yönelik insanlar, nesnelere ve inançlardan oluştuğu, insanın doğumuyla beraber kalite dünyasının da oluşmaya başladığı, kişiye özel olduğu, temel gereksinimler aynı olsa da her insanın kalite dünyasının birbirinden farklı olduğu, dinamik bir yapısı olduğundan bahsedilir. Ardından dinlendirici bir müzik eşliğinde hayal kurdurma yoluyla grup üyelerinin her bir temel gereksinimini karşılamalarına yönelik kalite dünyalarında var olan resim, kişi, düşünce ya da inanç bulunmaya çalışıldı.

“Arkanıza yaslanın. Kollarınızı iki yanınıza bırakın ve ayaklarınızla yere düz bir biçimde basın. Ellerinizi yavaşça bacaklarınızın üstüne bırakın. Gözlerinizi kapatın ve birkaç kez derin bir şekilde nefes alıp verin. Burnunuzdan içeri bir resim albümünün girdiğini hayal edin. Burnunuzun içinden yavaşça ilerleyip beyninize geliyor. Beyninizde var olan kalite dünyasının içine giriyor ve orada dolaşılıyor. Kalite dünyanızda birçok resim, hayal, insan, düşünce, arzu ve inanç var. Şimdi hayatta kalma ihtiyacınızı düşünün. Kalite dünyanızdaki hangi şey bu ihtiyacınızı en güzel şekilde doyurur? O resmi bulun ve resim albümüne yerleştirin... Şimdi ait olma/sevme-sevilme ihtiyacınızı düşünün. Kalite dünyanızdaki hangi şey bu ihtiyacınızı en güzel şekilde doyurur? O resmi bulun ve resim albümüne yerleştirin... Şimdi güç ihtiyacınızı düşünün. Kalite dünyanızdaki hangi şey bu ihtiyacınızı en güzel şekilde doyurur? O resmi bulun ve resim albümüne yerleştirin... Şimdi özgürlük ihtiyacınızı düşünün. Kalite dünyanızdaki hangi şey bu ihtiyacınızı en güzel şekilde doyurur? O resmi bulun ve resim albümüne yerleştirin... Şimdi eğlenme ihtiyacınızı

Ek 1'in devamı

düşünün. Kalite dünyanızdaki hangi şey bu ihtiyacınızı en güzel şekilde doyurur? O resmi bulun ve resim albümüne yerleştirin... Küçük resim albümü sayfalarını doldurdu ve artık geri dönüş yolunda. Yolculuk sona ermek üzere. Beyninizde son bir kez dolaştıktan sonra burnunuza doğru geliyor ve hop diye burun deliğinizden dışarı çıkıp kayboluyor. Bir kez daha derin nefes alın verin. Kendinizi hazır hissettiğinizde gözlerinizi yavaşça açabilirsiniz.”

Grup üyelerine kendilerini nasıl hissettikleri soruldu. Ardından beş temel ihtiyaçlarını karşılamak için kalite dünyalarından hangi resmi albüme yerleştirdikleri soruldu. Her grup üyesinin ihtiyaçlarını en iyi şekilde doyurmak için neyi tercih ettiği öğrenildi. Alınan cevaplar sonucunda herkesin ihtiyaçlarını doyurmak için bir kalite dünyasının olduğu ve herkesin kalite dünyasının birbirinden farklı olduğu vurgulandı.

Aşağıdaki sorular grup üyelerine yöneltilerek akademik görevlerin ihtiyaç mı olup olmadığı tartışıldı:

- Akademik görevlerinizi yapmak sizin için bir ihtiyaç mı yoksa ihtiyacınızı karşılamak için kalite dünyanızda var olan bir resim mi?
- Akademik görevlerinizi ertelediğinizde hangi ihtiyacınızı karşılamamış oluyorsunuz?
- Akademik görevlerinizi ertelediğinizde nasıl hissediyorsunuz?

Grup üyelerinin ara sınavlarının yaklaşması ve akademik erteleme sorununu daha yoğun yaşayacakları düşünülerek grup üyelerine ev ödevi verildi. Ödev olarak, grup üyelerinin akademik erteleme davranışı sergilediklerinde seçimlerini sorgulamaları, hangi seçimin ihtiyaç olduğunun sorgulanması ve erteledikleri ihtiyaçtan sonra neler hissettiklerini düşünmeleri istendi. Ardından yapılanlar özetlenerek ve ara sınav haftasında başarı dilekleri iletilerek oturuma son verildi.

Ek 1'in devamı

FORM 6:

SÖZCÜK AVI

Aşağıdaki bulmacada beş temel ihtiyacın neler olduğu gizlenmiş. Bakalım beş temel ihtiyacın neler olduğunu bulabilecek misiniz?

A	L	P	R	H	T	Y	S	A	D	A	W	L	G	E	W	A	A	S	B	C	İ	Z
B	M	L	E	K	E	U	Y	G	D	S	C	Ö	B	V	Q	D	S	W	S	X	Ş	V
C	N	Ş	S	L	Ğ	I	T	N	F	D	A	P	H	D	E	E	D	H	D	A	Ç	C
J	H	İ	A	J	L	P	G	H	E	E	S	T	N	C	R	S	E	A	E	E	J	S
M	G	Ö	D	H	E	Ğ	F	B	R	R	R	R	J	S	T	W	F	Y	C	S	H	W
K	T	Ç	E	B	N	Ü	E	G	T	T	E	F	M	W	G	Q	B	A	D	D	Ö	E
L	F	M	R	N	C	O	U	F	Y	G	E	S	D	A	B	X	G	T	S	W	A	R
Ş	E	N	T	M	E	Q	H	E	U	D	F	D	S	Q	F	C	H	T	A	Q	S	G
T	R	B	Y	Ö	D	W	J	R	U	G	N	E	A	E	C	V	T	A	R	F	D	B
R	A	E	U	Ç	S	S	U	T	I	H	E	R	E	R	D	B	R	K	E	V	E	H
E	S	İ	T	Y	A	A	I	Y	K	Y	F	T	C	T	W	N	G	A	C	D	C	Y
W	A	İ	T	O	L	M	A	U	L	U	J	Y	V	Y	E	H	H	L	D	S	F	S
Q	E	A	O	N	R	F	A	K	O	K	İ	H	F	B	R	J	Y	M	S	A	E	E
A	V	S	L	Q	T	R	S	İ	Ş	L	K	N	T	G	T	I	T	A	A	Q	R	V
S	B	F	M	W	Y	T	D	O	İ	O	L	B	Y	R	Y	K	R	Q	E	W	T	M
Z	N	G	X	V	U	Y	E	L	Ü	L	M	G	U	E	U	L	F	W	F	E	Y	E
X	H	H	S	H	J	U	R	P	N	O	N	F	T	D	M	O	S	E	G	T	U	S
C	Y	K	L	K	I	I	T	İ	A	P	B	D	I	F	K	Ö	A	R	T	U	J	E
D	T	L	M	Ö	O	K	E	Ş	S	Ğ	V	S	K	E	I	L	S	T	R	K	N	V
F	R	M	N	Z	P	M	R	L	D	Ü	C	E	L	R	G	Ç	Z	Y	E	M	H	İ
V	E	N	A	G	Ğ	J	T	Ö	E	Ö	D	R	I	T	F	Ş	W	B	S	Ö	G	L
B	S	B	Ş	Ü	Ü	N	Y	Ç	R	Ç	E	T	O	Y	A	İ	X	H	D	L	V	M
G	W	T	K	R	E	H	H	K	T	L	S	K	G	H	S	Ğ	Q	F	A	Ö	F	E
T	A	U	F	L	A	G	G	M	Y	Ş	G	L	Ö	U	E	Ç	W	D	Q	N	E	L
R	S	Y	R	Ü	K	V	F	J	H	H	Ü	Ş	Ç	Y	R	Ş	E	S	C	B	R	M
Y	D	G	D	K	J	F	B	U	U	J	Ç	Y	Ş	T	T	İ	D	Z	V	V	T	K
H	C	C	A	Ğ	H	E	F	H	I	K	X	U	İ	R	B	G	C	X	B	D	Y	Ö
L	H	X	S	İ	F	R	G	Y	K	F	Z	G	Ğ	D	N	F	F	S	G	Q	N	L
K	K	Z	F	Ş	D	T	R	G	L	S	W	H	Ü	S	M	D	R	A	F	W	B	Ç
J	L	A	G	L	E	Y	T	T	M	E	Ç	J	E	A	Ö	E	E	W	D	E	V	Ç

Beş temel ihtiyaç:

- 1.....
- 2.....
- 3.....
- 4.....
- 5.....

Ek 1'in devamı

FORM 7: TEMEL İHTİYAÇLARIN KARŞILANMAMASINA YÖNELİK YAŞANTILAR

Hayatta kalma ihtiyacının karşılanmadığı veya engellendiği bir yaşantını düşün. Olayı ve neler hissettiğini kısaca aşağıda yer alan boşluğa kaydet.

.....

.....

.....

Ait olma/sevme-sevilme ihtiyacının karşılanmadığı veya engellendiği bir yaşantını düşün. Olayı ve neler hissettiğini kısaca aşağıda yer alan boşluğa kaydet.

.....

.....

Özgürlük ihtiyacının karşılanmadığı veya engellendiği bir yaşantını düşün. Olayı ve neler hissettiğini kısaca aşağıda yer alan boşluğa kaydet.

.....

.....

.....

Eğlenme ihtiyacının karşılanmadığı veya engellendiği bir yaşantını düşün. Olayı ve neler hissettiğini kısaca aşağıda yer alan boşluğa kaydet.

.....

.....

.....

Ek 1'in devamı

5. OTURUM:

Amaçlar:

- Toplam davranışın ve bileşenlerinin ne olduğunu bilmek
- Sorumlu davranışın ne olduğunu kavramak

Kullanılan Materyaller:

- Yazı tahtası, kalem
- Oyuncak araba
- Form 8: Toplam Davranış

Süre: 120 dakika

Süreç:

Oturuma öncelikle grup üyelerinin sınav haftalarının nasıl geçtiği, erteleme yapıp yapmadıkları ve sınava çalışmayı ertelediklerinde kendilerini nasıl hissettikleri sorularak başlandı. Geçen oturumda verilen ev ödevi ile ilgili neler yaptıkları, seçimleri sorgulayıp sorgulamadıkları üzerinde durularak grup üyelerinin düşüncelerini ifade etmeleri istendi. Ardından bu oturumun amaçları açıklanarak oturuma geçildi.

“Sorumluluk” kelimesi tahtaya yazılarak bu kelimenin kendileri için ne ifade ettiği soruldu. Gerçeklik kuramına göre sorumluluk kavramı açıklandı. *“Sorumluluk: Bireyin yapmış olduğu seçimlerin kendisi tarafından yapılmış seçimler olduğunun bilincine varmasıdır. Bu bilinçle birey yapmış olduğu seçimlerin ve dolayısıyla davranışlarının tek sorumlusudur. Sorumluluk bireyin yapmış olduğu seçimlerin sonuçlarından kendisinin sorumlu olduğunu kabul ederek ortaya çıkan sonuçları da kabullenerek bunlara katlanması anlamına gelir.”*

Daha sonra aşağıdaki sorular grup üyelerine sorularak tartışıldı:

- Siz sorumluluk sahibi bir birey misiniz?
- Hepimizin yerine getirmemiz gereken bazı sorumlulukları var. Sizin kendinize karşı sorumluluklarınız nelerdir?
- Akademik hayattaki sorumluluklarınız nelerdir? Bu sorumlulukların ne kadarını yerine getiriyorsunuz?
- Sorumluluklarınızı yerine getirmediğinizde ne gibi sonuçlarla karşılaşılıyorsunuz?
- Sorumluluklarınızı yerine getirmediğinizde kendinizi nasıl hissediyorsunuz?
- Sorumluluklarını yerine getirmeyen tanıdıklarınız varsa onlar hakkında ne düşünüyorsunuz?
- Sorumluluklarını yerine getirmediğinizde başkaları sizin hakkınızda ne düşünebilir?

Gruba yöneltilen sorular tartışıldıktan sonra “Sırların paylaşılması” adlı etkinlik yapıldı. Grup üyelerinden sorumluluklarını yerine getirmedikleri ve kimseye söyleyemedikleri bir sırlarını düşünmeleri ve kağıda yazmaları istendi. Ardından isimlerini yazmadan kağıdı dörde katlayıp kutuya atmaları söylendi. Grup lideri sırları teker teker okuyup isteyen grup üyesinin sırrını sahiplenebileceğini ve grupla paylaşabileceğini, istemeyen grup üyesinin ise sırrını sahiplenmek zorunda olmadığını belirtti. Bu şekilde akademik anlamda sorumluluklarını yerine getirmeyip kötü sonuçlarla karşılaşan grup üyelerinin neler hissettikleri daha iyi anlaşılmasına çalışıldı. Yapılan seçimlerin sorumluluğunun kişinin kendisine ait olduğu, seçimleri kendisinin yaptığı ve sonuçta ortaya çıkabilecek olumlu yada olumsuz durumlardan kendisinin sorumlu olduğu sonucuna grup üyelerinin ulaşması sağlanarak bir diğer kavrama geçildi.

Ek 1'in devamı

Gerçeklik kuramının önemli kavramlarından bir diğeri olan toplam davranış ve bileşenleri hakkında grup üyelerine bilgi verildi. Toplam davranışın birbirinden ayrılamayan dört farklı bileşenden oluştuğu, bir davranışı değerlendirirken bu dört bileşeni birlikte ele almak gerektiği söylendi. Bu bileşenler;

1. *Eylem*: (yapılan davranış) Yürümek ve konuşmak gibi bedenimizin bir bölümü ya da tümünü kullanarak istemli bir biçimde yaptıklarımızı ifade eder.

2. *Düşünmek*: İsteğimiz çerçevesinde ortaya çıkan düşünceler ya da rüya gibi isteğimiz dışında oluşan düşünceleri ifade eder.

3. *Hissetmek*: Öfke ya da sevinç gibi hoşça giden ya da gitmeyen birçok duyguyu üretebilme yeteneğimiz bulunmaktadır. Bu duyguları düşüncelerimiz ve davranışlarımızla başlatırız.

4. *Fizyoloji*: Herhangi bir durum karşısında terlemek ya da karın ağrısı gibi istemli ya da istem dışı olarak vücut mekanizmalarının harekete geçirilmesini içerir.

Glasser'ın, bu bileşenlerin birbiriyle olan ilişkisini araba tekerleklerine benzeterek açıkladığı, öndeki iki tekerleği düşünme ve eylemde bulunmaya, arka iki tekerleği ise hissetme ve fizyolojiye benzettiği, arabanın yönünü değiştirmek için direksiyonla ön tekerlekleri çevirince arka tekerleklerin de aynı yöne doğru gideceği, bir davranışı değiştirmek için ise o davranışın eylem(davranış) ve düşünme bileşenlerini kontrol edilmesi gerektiği söylendi. Toplam davranış ile ilgili örnek durumlar grupla paylaşıldı. Ardından her grup üyesinin akademik erteleme ile ilgili yaşantısını düşünerek toplam davranış açısından değerlendirmeleri sağlandı. Bu amaçla grup üyelerine çalışma kâğıdı dağıtıldı (bkz. Form: 8) ve doldurmaları istendi. Belirli bir süre beklendikten sonra, her üyenin yaşadığı bir erteleme sorunundaki davranış, düşünce, duygu ve fizyoloji boyutunu grupla paylaşmaları istendi. Seçim yapılan davranışların duyguları ve fizyolojiyi olumlu yada olumsuz etkileyebileceği üzerinde duruldu.

Oturum boyunca yapılanlar özetlendi ve yapılan etkinlikler ile ilgili grup üyelerinden geri bildirim alındı. Ardından ev ödevi olarak, hafta boyunca grup üyelerinin akademik görevlerini yapma ya da erteleme gibi seçimler yaparken bu seçimlerin sorumluluğunu alıp almadıklarını sorgulamaları istendi. Bir sonraki oturumun günü ve saati hatırlatılarak oturuma son verildi.

Ek 1'in devamı

FORM 8:

TOPLAM DAVRANIŞ

Akademik görevlerinizi ertelediğiniz bir yaşantınızı hatırlayınız. Bu yaşantınıza ait toplam davranışın bileşenlerini bularak aşağıda yer alan boşluğa kaydediniz.

Davranış:.....
.....

Düşünce:.....
.....

Duygu:.....
.....

Fizyoloji:.....
.....

6. OTURUM:

Amaçlar:

- Ertelemenin seçim kuramı açısından değerlendirmesini yapmak
- Davranış değişimi için plan hazırlamak
- Hazırlanan planı günlük hayatta uygulamak

Kullanılan Materyaller:

- Yazı tahtası, kalem
- Çalışma kağıdı

Süre: 120 dakika

Süreç:

Bir önceki oturumda verilen ev ödevleri hakkında grup üyelerinin neler yaptıkları üzerinde konuşuldu. Ardından bu oturumun amaçları belirtilerek oturuma geçildi.

Grup üyelerinin akademik erteleme davranışını şimdiye kadar öğrenilen gerçeklik kuramı kapsamında değerlendirmeleri istendi.

- Erteleme davranışının gerçekçi bir seçim olup olmadığını değerlendiriniz.
- Erteleme davranışını sorumluluklarınız açısından değerlendiriniz.

Ek 1'in devamı

• Erteleme davranışı sonrasında ortaya çıkan sonuçlar hayatınızı nasıl etkiliyor? Yukarıdaki sorular grup üyelerine sorularak gerçekte istedikleri şeyin ne olduğunun ortaya çıkarılmaya çalışıldı. Böylece grup üyelerinin değişim için bir plan yapmaları ve bunu uygulamaya koymaları konusunda cesaret kazanmaları sağlandı. Ardından Gerçeklik terapisinin önemli kavramlarından biri olan İYDP sistemi grup üyelerine açıklandı.

- *İstekler ve ihtiyaçlar: Grup üyelerinin gerçek anlamda ne istediklerini ortaya çıkarmak için şu sorular soruldu. Akademik hayattan beklentilerin, isteklerin neler? Eğer olmak istediğin öğrenci olabilseydin kendinde neleri değiştirdin? Seni engelleyen durumlar neler?*
- *Yapma ve yön verme: Grup üyelerinin mevcut davranışlarına ve içinde bulunulan zamana vurgu yapılarak "Şu an ne yapıyorsun?" sorusu soruldu. Böylece üyelerin akademik anlamda neler yaptıkları ortaya konmaya çalışıldı. "Şimdi ve gelecekte kendin için ne görüyorsun?" sorusu ile ne yöne gittikleri ve davranışlarının onları nereye götürdüğünü fark etmeleri sağlanarak yaşamalarının genel seyrini tartışmaları sağlandı.*
- *Değerlendirme: Grup üyelerinin istekleri ve şu an yaptıkları arasındaki bağlantıyı kurmaları ve yaptıklarının onları isteklerine ulaştırıp ulaştıramayacağını sorgulamaları için şu sorular soruldu. "Mevcut davranışının seni istediğin şeye ulaştırma olasılığı nedir ve seni istediğin yöne götürmekte midir? Yaptığın ve istediğin şey arasında bir tutarlılık var mı?" Grup üyelerini davranışlarının sonuçlarıyla yüzleştirmeye çalışarak daha etkili ve gerçekçi seçimler yapmalarına yardımcı olunmaya çalışıldı.*
- *Planlama ve Etkinlik: Grup üyeleri şu anki davranışları ile istekleri arasındaki tutarsızlığın farkına vardıkları anda isteklerine ulaşması için olası davranışları keşfetmelerine yardımcı olacak şu sorular soruldu. "Bugün erteleme davranışını azaltmak için ne yapmaya karar verdin?" Grup üyelerinin olası davranışları düşünceleri için onlara zaman tanındı. Ardından "Daha memnun edici bir akademik yaşam için ne tür planlar yapabilirsin?" sorusu sorularak üyeler bir plan yapmaya teşvik edildi. Yapacakları planları basit, uygulanabilir, ölçülebilir, kısa sürede uygulanabilir ve kontrol edilebilir bir yapıda olması için grup üyelerine açıklamalar yapıldı. Tüm grup üyelerine planlarını yazabilecekleri bir çalışma kağıdı verildi ve planları yazmaları için biraz zaman tanındı. Ardından tüm grup üyelerinin planlarını grupta paylaşmaları istendi. Her üyenin planı tek tek incelenerek ideal bir plan olup olmadığı, istenilen şeye ulaşmayı sağlayıp sağlamayacağı tartışıldı.*

Planlar incelendikten sonra uygulamaya konma aşamasında uyulacak bir takım kurallar ile ilgili grup üyelerine bilgi verildi. Tüm kurallar üyelere madde madde açıklanarak planlarını uygularken mutlaka bu kuralları dikkate almaları söylendi. Bu kurallar;

1. Asla vazgeçme
2. Cezalandırma yok
3. Bahane yok
4. Kararlı ol
5. Plan yap
6. Değerler
7. Şimdiki davranışa odaklan şeklindedir.

Grup üyelerinden hazırladıkları planları bir sonraki oturuma kadar akademik hayatlarında erteleme yaptıkları durumlarda kullanmaları istendi. Planlarında aksama olan kısımlarda alternatif çözümler düşünceleri ve uygulamaları istendi. Oturumun genel bir özeti yapılarak oturum bitirildi.

Ek 1'in devamı

7. OTURUM:

Amaçlar:

- Zamanı işlevsel kullanmak
- Zaman yönetimi stratejilerini öğrenmek
- Bir gününü işlevsel olarak planlamak ve stratejileri kullanmak
- Amaç belirlemenin önemini kavramak

Kullanılan Materyaller:

- Aynı büyüklükte ve farklı renklerde plastik küpler
- Küçük boy plastik kova
- Büyük boy taşlar
- Mıdır
- Kum
- Su
- Form 9: Zaman Kullanımı Kartı
- Kalem

Süre: 120-150 dakika

Süreç:

Bir önceki oturumda neler yapıldığı grup üyelerine soruldu ve grup üyelerinin kısaca önceki oturumu özetlemeleri istendi. Ardından önceki oturumda yaptıkları planları uygulayıp uygulamadıkları ve planları uygularken kuralları göz önüne alıp almadıkları soruldu. Bugünkü oturumun amaçları söylenerek oturuma geçildi.

Grup üyelerine bir gün içinde neler yaptıkları, akademik görevlerini yapmak için zamanlarının buna yetip yetmediği, zamanlarını yönetme konusunda sorun yaşayıp yaşamadıkları soruldu.

Her grup üyesinin günlük etkinliklere ne kadar zaman ayırdıklarını düşünmeleri istendi. Ardından gönüllü öğrenciler teker teker masaya çağrıldı. Günlük her etkinliğe ne kadar zaman ayırdıklarını küplerden kule yaparak göstermeleri istendi. Her bir küpün 1 saati temsil ettiğinin düşünülmesi ve her etkinlik için ayrı renklerde küp kullanılması gerektiği belirtildi. Bu şekilde grup üyelerinin gün içinde fark edemediği zamanlarını etkinlikler arasında nasıl paylaştıklarını (uyku, yeme-ime, televizyon izleme, gezme, vb.) ve akademik görevlerine ne kadar zaman ayırdıklarını somut olarak görmeleri ve farkına varmaları sağlanmaya çalışıldı.

Üyelerin, yapılacak etkinliklerin sıralamasının önemini kavramaları için ikinci bir uygulama yapıldı. Bir kovanın içine birkaç büyük taş koyularak grup üyelerine kovanın dolup dolmadığı soruldu. Sonra dolu görünen kovaya mıcır dökülerek tekrar aynı soru üyelere yöneltildi. Ardından kovaya kum dökülerek aynı soru tekrar soruldu. En son kovaya su dökülerek kova dolduruldu. Grup üyelerine bu etkinliğin amacının ne olduğu soruldu. Gelen cevaplardan sonra bu etkinliğin iki amacının olduğu söylendi.

1. *Zamanımız ne kadar dolu görünse de aslında yapacağımız işler için ayırabileceğimiz zamanımız olduğu,*
2. *Büyük taşları yerleştirmeden küçük taşları kovaya yerleştirirsek büyükleri bir daha asla kovaya yerleştiremeyeceğizdir. Yani gün içinde yapacağımız işleri önem sırasına koyarak zamanımız içine yerleştirmenin zamanı etkin kullanmada ön şart olduğu* belirtildi.

Ek 1'in devamı

Ardından grup üyelerine zamanlarını etkin bir şekilde kullanabilmeleri için önce plan yapmaları gerektiği söylenerek "Zaman Kullanım Kartı" tüm üyelere dağıtıldı (bkz. Form:9). Grup üyelerinden günlere ve saatlere bölünmüş bu çizelgeyi aşağıda belirtilen hususlara dikkat ederek doldurmaları istendi:

- *Gün içinde yapılması gereken etkinlikleri önem sırasına göre planlayın ve zaman kullanım kartına yerleştirin.*
- *Akademik görevlerinizi planlarken öncelikle amaç belirleyin. (Akademik erteleme davranışının en önemli nedenlerinden birisinin amaç belirlemeden rast gele çalışmak olduğu belirtilir.)*
- *Amaçların kısa, açık ve kolay olmasına dikkat edin. (Bu şekilde belirlenen amaçların güdülenmeyi arttırdığı ve başarı şansının yüksek olduğu belirtilir.)*
- *Akademik görevlerinizi planlarken salam tekniğini kullanın ve bu şekilde kullanım kartına yerleştirin (Salam tekniği açıklanır: Bu teknik ise, bir konunun ya da bir ödevin ufak bölümlere ayrılarak tamamlanmasıdır. Ufak iş, birey üzerinde daha az gerginlik oluşturur ve böyle bir işte birey ertelemeye daha az meyillidir. Tüm bir salama yemek zor görünebilir. Ancak salama ince dilimlere ayırıp belli bir süre içinde yemek kolaydır ve her dilimden belli bir haz alırsınız.)*
- *Akademik görevlerinizi planlarken İsviçre peyniri tekniğini kullanın. (İsviçre peyniri tekniği: Bir peynir dilimini yapılacak önemli bir görev, peynir üzerindeki delikleri de görevi yaparken verilecek kısa molalar olarak düşünülmesi.) Verilen kısa molalarda hoşunuza giden bir şeyler yapın (çay, kahve içmek gibi).*
- *Zamanı planlarken kişilik özelliklerinizi ve hayat tarzınızı göz önünde bulundurun. Uyabileceğiniz ve size uygun bir plan yapın, yapamayacağınız hiçbir şey planınızda yer almamalı.*
- *Plan yaparken hangi etkinliğe ne kadar zaman gideceğini önceden kestirip ona göre etkinlikleri zamanlayın.*
- *Planlanmamış hiçbir şeyin (telefon görüşmesi, beklenmedik bir teklif gibi) etkinliği yerine getirmenize mani olmasına izin vermeyin.*
- *Akademik bir görevi tek başınıza yapamayacağınıza kanaat getirirseniz bu konuda size yardımcı olabilecek birinde yardım isteyin ve görevi birlikte yapın.*
- *Yaptığınız planı gerçekleştirirken kendinizi izleyin. Zamanı etkili kullanıp kullanmadığınızı kendi kendinize denetleyin.*
- *Yapılan önemli görevlerden sonra kendinizi ödüllendirin. Kendinize vereceğiniz küçük ödüller (sinemaya gitmek, arkadaşlarla kahve içmek gibi) motivasyonunuzu arttıracaktır.*

Grup üyelerinin bir sonraki oturuma kadar zaman kullanım kartlarını yukarıda belirtilen maddeleri dikkate alarak doldurmaları ve bir sonraki oturumda zamanlarını nasıl etkin kullandıklarını gruba sunmaları istendi. Oturumun nasıl geçtiğine dair grup üyelerinden geri bildirim alınarak oturum sonlandırıldı.

Ek 1'in devamı

FORM 9:

ZAMAN KULLANIMI KARTI

	Pazartesi	Salı	Çarşamba	Perşembe	Cuma	Cumartesi	Pazar
00.00							
01.00							
02.00							
03.00							
04.00							
05.00							
06.00							
07.00							
08.00							
09.00							
10.00							
11.00							
12.00							
13.00							
14.00							
15.00							
16.00							
17.00							
18.00							
19.00							
20.00							
21.00							
22.00							
23.00							

Ek 1'in devamı

8. OTURUM

Amaçlar:

- Günlük ve akademik hayatta zamanı etkin kullanmak
- Zamanı etkin kullanabilme ile ilgili yapılan planları uygulamak
- Akademik görevlerini yerine getirebilecek stratejileri kullanmak
- Olumlu ve olumsuz yönlerin farkına varıp olumlu yönlerini güçlendirmek
- Öz-yeterlik inancını arttırmak

Kullanılan Materyaller:

- Form 10: Kendini Tanıma formu

Süre: 120-150 dakika

Süreç:

Grup üyelerinden önceki oturumun özetinin yapılması istendi. Şu anki oturumun amaçları ifade edilerek oturuma başlandı. Ev ödevi olarak verilen zaman kullanım kartlarını grup üyelerinin doldurup doldurmadığı ve uygulamaya başlayıp başlamadıkları soruldu. Her grup üyesinin zaman kullanımı ile ilgili yaptığı planı gruba sunması istendi. Zaman kullanım kartları tek tek incelenerek zamanlarını işlevsel olarak planlayıp planlayamadıkları kontrol edildi. Grup üyelerinin planlarının gerçekçi, uygulanabilir olup olmadığını değerlendirmeleri istendi. Oturumun büyük bir bölümü grup üyelerinin planını ayrıntılı bir şekilde incelemeye ayrıldı. Ardından yaptıkları planları gündelik ve akademik hayatta kullanmaları gerektiği, planlarda aksama olduğu zamanlarda önceki oturumda sunulan stratejileri dikkate alarak aksamaları düzeltmeleri ifade edildi. Erteleme sorunu ile başa çıkabilmelerinde zamanlarını planlamalarının ve bunu uygulayabilmenin önemli olduğu vurgulandı. Değişim için kontrolün kendilerinde olduğu ve seçimlerin sorumluluğunun kendilerine ait olduğu tekrardan belirtildi.

Grup üyelerinin akademik hayatta olumlu ve olumsuz yönlerinin farkına varabilmeleri için "Kendini Tanıma Formunu" doldurmaları söylendi (bkz. Form:10). Akademik hayatta kendilerinde beğendikleri ve beğenmedikleri (başarılı oldukları ve olmadıkları yönlerini) özellikleri forma yazmaları istendi. Ardından "Abartma alıştırmaları" grupla yapıldı. Grup üyelerinin ikişerli olarak eşleşmeleri ve doldurdıkları formları birbirleri ile değiştirmeleri istendi. Her grup üyesi eşinin olumlu özelliklerini gruba abartarak anlattı ve eşinin beğenilen, güçlü özelliklerini daha da güçlendirmeye çalıştı. Olumsuz özelliklerini ise önemsiz bir şeyden bahsediyormuş gibi yerine alternatif önerilerde bulunarak grupla paylaştı. Bu sayede, grup üyelerinin akademik hayatta kendilerini olumlu algılamaları ve öz-yeterlik inançlarının güçlendirilmesi sağlanmaya çalışıldı.

Oturumda yapılan etkinlikler özetlenerek yapılanlar hakkında grup üyelerinden geri bildirim alındı. Zamanı etkin kullanabilme ile ilgili yaptıkları planları bir an önce uygulamaya koymaları konusunda hatırlatma yapılarak oturum sonlandırıldı.

Ek 1'in devamı

FORM 10:

KENDİNİ TANIMA FORMU

Akademik hayattaki olumlu (güçlü, başarılı) ve olumsuz (güçsüz, yetersiz) yönlerinizi düşünerek formu doldurunuz.

OLUMLU YÖNLER	OLUMSUZ YÖNLER

9. OTURUM:

Amaçlar:

- Verimli ders çalışma teknikleri hakkında bilgi sahibi olmak
- Uygun ders çalışma ortamı hakkında fikir edinmek
- Ders çalışmada dikkatin önemini kavramak

Kullanılan Materyaller:

- Yazı tahtası, kalem
- Örnek ders kitabı

Süre: 120-150 dakika

Ek 1'in devamı

Süreç:

Grup üyelerine önceki oturumda sunulan zaman yönetimine ilişkin planları uygulayıp uygulamadıkları ve uygularken zorluk yaşayıp yaşamadıkları soruldu. Ardından şimdiki oturumun amaçları açıklanarak oturuma başlandı.

Grup üyelerinin erteleme davranışını en çok sınavlara hazırlanırken ve ders çalışırken sergilediklerini ifade ettikleri hatırlatıldı. Uygun ders çalışma ortamının, dikkati yoğunlaştırmanın ve ders çalışma tekniklerini etkin kullanmanın erteleme sorunu ile baş etmede önemli unsurlar olduğu ifade edilerek bunlar tek tek ele alındı.

Grup üyelerine nasıl bir ortamda ders çalıştıkları ve bu ortamın ders çalışmanıza olumlu ve olumsuz katkılarının neler olduğu soruldu. Grup üyelerinin kendi çalışma ortamları hakkındaki paylaşımlarından sonra uygun ders çalışma ortamının nasıl olması gerektiği ve dikkat edilmesi gereken noktalar açıklandı.

- *Uygun ders çalışma ortamının havalandırılmış, sakın, sessiz, dikkat dağıtıcı unsurlardan arındırılmış, ışıklandırmanın iyi ve mümkünse hep aynı yer olmasına, masa ve sandalyenin rahat olmasına dikkat edilen bir yerdir.*
- *Kişinin dikkatini dağıtacak görsellerin, materyallerin çalışma ortamında bulunmaması gerekir.*
- *Üzerinde çalışılan masada uyumaya başladığınız anda masadan ayrılın. Çünkü masa ders çalışılan yerdir.*
- *Masanın üstünün düzenli ve çalışma sırasında gerekecek tüm ders araç ve gereçlerinin el altında olması yararlıdır.*
- *Yatarak çalışmak zihin dağılmasına yol açan faktörlerden biridir bunun için ders çalışma daima masa üzerinde olmalıdır.*
- *Çalışırken hayal kurmaya başlanılırsa hemen masa terk edilmeli ya da ders çalışma bittikten sonra belirli bir süre hayal kurmak için kişi kendine ödül verebilir.*

Bu açıklamalar dikkate alınarak grup üyelerinin kendi çalışma ortamlarını değerlendirmeleri ve uygun bir çalışma ortamı yaratmak için kendi ortamlarında neleri değiştirmeleri gerektiğini düşünmeleri ve grupla paylaşımları istendi.

Ardından derslere nasıl çalıştıkları, hangi teknikleri kullandıkları ve etkili olup olmadığı soruldu. Ders kitaplarını okuyup anlamalarına yardımcı olabilecek İSOAT yöntemi tahtada grup üyelerine örnek verilerek anlatıldı.

“İSOAT” adını; izle, sor, oku, anlat ve tekrarla kelimelerinden almış verimli okuma yöntemidir. Adımları şu şekildedir:

- *İ - İzle: Bir kitap hakkında genel bir fikir edinmek için baştan sona 3-4 dakika süreyle göz gezdirmedir. Ana ve alt başlıklar, koyu ve italik harflerle yazılmış yerler okunup incelenir. Kitabın içindekiler, kaynakça, önsöz gibi kısımları incelenerek kitap hakkında fikir edinilir.*
- *S - Sor: Kitabı veya bölümü okumadan önce “Niçin okuyorum?” sorusuna yanıt vermektir.*
- *O – Oku: Çıkarılan sorulara yanıt bulmak amacıyla eser okunur. Kitap üzerinde işaretleme yapılır, not alınır.*
- *A – Anlat: Kitap kapatılarak sadece notlara göz atılarak soruların yanıtları sesli olarak anlatılır.*
- *T – Tekrar: Bu aşamada kitapla birlikte notlar da kaldırılarak konu baştan sona anlatılır. Hatırlanmakta zorluk çekilen, eksik hatırlanan veya unutulmuş bölümler varsa sonradan tekrar bakılır.*

Ders çalışırken önemli bir tekniğin de tekrar etmek olduğu söylenerek dikkat edilmesi gereken noktalar açıklandı. *“Bir konuyu öğrenirken bilgiler önce kısa süreli hafızaya depolanır. Bunların uzun süreli hafızaya aktarılıp hatırlanabilmesi için bilginin belli aralıklarla tekrarlanması gerekir. Tekrar yapılmadığında kazanılan birçok yeni bilgi*

Ek 1'in devamı

unutulur. Bu nedenle derslere çalışırken belli aralıklarla tekrar etmek önemlidir. Ders çalışma ve tekrar programı yaparken arka arkaya gelecek derslerin mümkün olduğunca farklı olmasında yarar vardır. Yatmadan önce 10 dakika süreyle o gün çalışılan dersleri tekrarlayarak uykuya geçer ve sabah kalkınca bir gece önce yapılan tekrar yapılırsa öğrenilenleri ya da çalışılanları korumak ve unutmamak açısından önemli bir avantaj elde edilmiş olunur.”

Ders çalışmayı ertelemenin bir nedeninin de dikkati yoğunlaştıramama olduğu söylendi. “Ders çalışırken dikkatinizi bozan içi ve dış faktörler neler? Dikkatinizi nasıl yoğunlaştırırsınız?” soruları sorularak grup üyelerinin düşüncelerini paylaşmaları istendi. Ardından dikkati yoğunlaştırmak için çalışma amacının saptanması, çalışmaya karar verilmesi, çalışılan ortamın düzenlenmesi, çalışma yöntemlerin tespit edilmesinin gerekli olduğu vurgulandı. Ayrıca psikolojik ve fiziki faktörlerin tespit edilip kontrol altına alınmasının da dikkatin yoğunlaştırmada önemli olduğu söylendi.

Oturumun sonunda grup üyeleri verimli ders çalışma ile ilgili verilen bilgileri akademik hayatlarında bir an önce uygulamaya koymaları konusunda cesaretlendirildi. Ardından artık sona doğru yaklaşıldığı ve yakında grup oturumlarının sona ereceği hakkında bilgi verilerek grup üyelerinin kendilerini sonlandırmaya hazırlamaları sağlandı.

10. OTURUM:

Amaçlar:

- Oturumları özetlemek ve grup sürecinde yaşananları gözden geçirmek
- Amaçlara ulaşip ulaşılmadığını, beklentilerin karşılanıp karşılanmadığını tartışmak
- Grup sürecinden olumlu duygularla ayrılmak
- Grubu uygun şekilde sonlandırmak

Kullanılan Materyaller:

- Kağıt, kalem, zarf
- Derecelendirme skalası

Süre: 120-150 dakika

Süreç:

Bu oturumun son oturum olduğu belirtilerek oturumda neler yapılacağı hakkında grup üyelerine bilgi verildi. Önceki dokuz oturumda neler yapıldığı oturum oturum lider ve üyeler tarafından özetlendi. Yapılan tüm oturumların amacına ulaşip ulaşmadığı değerlendirildi.

Her grup üyesinin çalışma dosyası içinden ilk oturumda doldurdıkları amaç belirleme formunu çıkarmaları ve amaçlarını gözden geçirmeleri istendi. Başlangıçta belirlenen amaçlarla son oturumda ulaştığı durum arasındaki ilişkiyi değerlendirmeleri ve grupla paylaşmaları istendi. Ardından her grup üyesinin zemine yerleştirilen 0'dan 10'a kadar olan derecelendirme skalası üzerinde kendilerini değerlendirmeleri; başlangıçtaki durumlarını sıfır kabul etmeleri ve oturumlar sonunda şu an nerde olduklarını gruba göstermeleri istendi. İlerleme varsa bu vurgulanarak üyelerin başarabilirlik inançları desteklenmeye çalışıldı. Grup üyelerinin oturumlara başlarken neler beklediği ve oturumlar sonunda beklentilerinin karşılanıp karşılanmadığı sorularak düşüncelerini grupla paylaşmaları istendi.

Ek 1'in devamı

Grup üyelerinin birbirlerine olumlu geribildirim vererek gruptan ayrılmaları için "Sevgi mektupları" adlı etkinlik yapıldı. Her üyeye kağıt, kalem ve üzerinde her bir üyenin adının yazılı olduğu zarflar dağıtıldı. Grup üyelerinden her bir üye için o kişinin beğendiği yönlerini ve o kişi ile ilgili duygu ve düşüncelerini mektup biçiminde yazdıktan sonra zarfa yerleştirmeleri istendi. İsterlerse mektuba adlarını da yazabilecekleri söylendi. Tüm mektuplar yazıldıktan sonra mektuplar sahiplerine teslim edildi. Her üye mektuplarını gruba okudu. Üyelerin olumlu geribildirim alıp vermeleri gruba aitlik duygusunu olumlu yönde etkileyeceğinden üyelerin özgüvenlerini arttırdığı düşünülmektedir.

Etkinliğin ardından grup kurallarından gizlilik ilkesinin oturumlar sona erse de devam edeceği, program sonlandırıldıktan sonra birinci ve üçüncü aylarda üç izleme çalışması yapılacağını ve bu süreçte ihtiyaç duyduklarında grup liderinden yardım alınabileceği vurgulandı. Tüm üyelere akademik erteleme ile başa çıkma eğitim programına katıldıkları, devam ettikleri ve ev ödevlerini yaptıkları, grup kurallarına uydukları için teşekkür edildi ve ikramlarda bulunuldu.

Ek 2. Gerçeklik Terapisine Dayalı Akademik Erteleme ile Başa Çıkma Eğitim Programı İlanı

Ders çalışmak yerine başka şeylerle meşgul oluyorsan,
Ödevlerini bitirmeyi son ana kadar erteliyorsan,
Ders çalışmayı ve ödevlerini ertelediğin için
rahatsızlık hissediyorsan,

Akademik Ertelemeyle Başa
Çıkma Eğitim Programı
Grubuna
katılabilirsin

*Eğitimler haftada 1 gün 2 saat şeklindedir.
Başvurular: Arş. Gör. Çiğdem BERBER ÇELİK
C Blok Kat:1 102 numara
Tel: 0 462 377 70 73



Ek 3. Araştırma İzinleri

T.C. KARADENİZ
TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
İletişim Fakültesi
Dekanlık



KARADENİZ
TECHNICAL UNIVERSITY
Faculty of Communication and Media Studies
Dean's office

Sayı / Ref. : B.30.2.KTÜ.0.15.00.00/

Konu / Subj. : Tez Çalışması Hk.

320/609

13.12.2012

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE

İLGİ: 11.12.2012 tarih ve 320/1310 sayılı yazısı.

İlgi sayılı yazınızla, Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı doktora programı öğrencisi Arş.Gör. Çiğdem BERBER ÇELİK'in isteği Dekanlığımızca uygun görülmüştür.

Bilgilerinize ve gereğini arz ve rica ederim.


Prof. Dr. Hayati AKTAŞ
DEKAN V.

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ		
Tarih:	14.12.12	
Sayı:	1573	Ek: —

Ek 3'ün devamı

T.C. KARADENİZ
TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
Mimarlık Fakültesi
Dekanlık



KARADENİZ
TECHNICAL UNIVERSITY
Faculty of Architecture
Dean's office

Sayı / Ref. : B.30.2.KTÜ.0.18.00.00/200/1348
Konu / Subj. :

19/12/2012

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE,

İlgi:11.12.2012 tarih ve 320/1310 sayılı yazınız.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı doktora öğrencisi Arş. Gör. Çiğdem BERBER ÇELİK'in tez çalışması için Fakültemiz öğrencilerinden veri toplama Dekanlığımızca uygun görülmüştür.

Gereğini bilgilerinize arz ve rica ederim.


Prof. Dr. Mustafa KANDİL
Dekan V.

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ			
Tarih:	21.12.12		
Sayı:	1624	Ek:	-

Ek 3'ün devamı

T.C. KARADENİZ
TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
Eczacılık Fakültesi
Dekanlık



KARADENİZ
TECHNICAL UNIVERSITY
Faculty of Pharmacy
Dean's Office

Sayı / Ref. : B.30.2.KTÜ.0.22.00.00/ 533

26 /12/ 2012

Konu / Subj. :

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE
Fatih Kampüsü 61335 Sığürtlü-Akçaabat-TRABZON

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı doktora programı öğrenciniz Arş.Görv. Çiğdem BERBER ÇELİK, "Akademik Erteleme Davranışını Açıklamaya Yönelik Bir Model ve Akademik Erteleme ile Başa Çıkma Eğitim Programının Etkililiğinin Sınanması" konulu tez çalışması kapsamında Fakültemiz öğrencilerinden veri toplama isteği uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof.Dr. Nurettin YAYLI
DEKAN

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ		
Tarih:	26.12.12	
Sayı:	1654	Ek: -

Ek 3'ün devamı

T.C. KARADENİZ
TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
Mühendislik Fakültesi
Dekanlık



KARADENİZ
TECHNICAL UNIVERSITY
Faculty of Engineering
Dean's office

Sayı / Ref. : B.30.2.KTÜ.0.17.00.00/ 020 / 1943
Konu / Subj. :

27/12/2012

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE

İLGİ: 11.12.2012 tarihli ve B.30.2.KTÜ.0.43.00.00/320/1310 sayılı yazınız.

İlgi yazınız gereği, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı Doktora programı öğrencisi Arş. Gör. Çiğdem BERBER ÇELİK; "Akademik Erteleme Davranışı Açıklamaya Yönelik Bir Model ve Akademik Erteleme İle Başa Çıkma Eğitim Programının Etkinliğinin Sınanması" konulu tez çalışması ile ilgili, Fakültemiz öğrencilerinden veri toplama isteği Bölüm Başkanlıklarımızın görüşü doğrultusunda Dekanlığımızca uygun görülmüştür.

Gereği için bilgilerinize arz ederim.


Prof. Dr. Alemdar BAYRAKTAR
D e k a n

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ		
Tarih:	02.01.13	
Sayı:	7	ER. —

Ek 3'ün devamı

FROM-KTU DİS HEKİMLİĞİ FAK TRABZON

+04623253017

T-830 P.001/001 F-310

T.C. KARADENİZ
TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
Dış Hekimliği Fakültesi
Dekanlık



KARADENİZ
TECHNICAL UNIVERSITY
Faculty of Dentistry
Dean's office

Sayı / Ref. : B.30.2.KTÜ.021.00.00/8
Konu / Subj. :

04.01/2013

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜ MÜDÜRLÜĞÜ

İLGİ: 11.12.2012 tarih ve 1310 sayılı yazınız.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı doktora programı öğrenciniz Arş.Gör.Çiğdem BERBER ÇELİK'in ilgi yazınız da belirtmiş olduğunuz tez konusuna ilişkin çalışma yapma isteği dekanlığımızca uygun görülmüştür.

Bilgilerinize rica ederim.

Prof.Dr.Hasan DİNÇ
Dekan

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ			
Tarih:	04.01.13		
Sayı:	37	OK	-

Ek 3'ün devamı

**T.C. KARADENİZ
TEKNİK ÜNİVERSİTESİ**
TIP FAKÜLTESİ
DEKANLIĞI



**KARADENİZ
TECHNICAL UNIVERSITY**
FACULTY OF MEDICINE
DEAN'S OFFICE

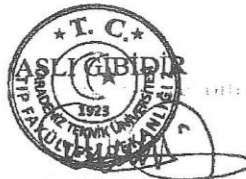
FAKÜLTE YÖNETİM KURULU TOPLANTI TUTANAĞI

Toplantı Tarihi : 02.01.2013
Toplantı Sayısı : 1
Toplantı Yeri : Dekanlık Toplantı Salonu

KARAR 6 : KTÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nden gelen 11.12.2012 tarih ve 1310 sayılı ve doktora öğrencisi Araş. Gör. Çiğdem BERBER ÇELİK'in; Fakültemiz öğrencilerinden veri toplama isteği ile ilgili yazı ve ekleri görüşüldü.

Yapılan görüşmeler sonunda; gereği düşünüldü.

KTÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı Doktora Öğrencisi Araş. Gör. Çiğdem BERBER ÇELİK'in "Akademik Erteleme Davranışını Açıklamaya Yönelik Bir Model ve Akademik Erteleme İle Başa Çıkma Eğitim Programının Etkinliğinin Sınanması" konulu tez çalışması kapsamında Fakültemiz öğrencilerinden veri toplama isteğinin etik ve bilimsel yönden bir sakıncası olmadığından uygun görüldüğüne ve bu kararımızın KTÜ Eğitim Bilimleri Enstitü Müdürlüğü'ne sunulmasına oy birliği ile karar verildi.



03.01.2013
Mehmet ÇOBAN
Fakülte Sekreteri

Ek 3'ün devamı

T.C. KARADENİZ
TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi
Dekanlık



KARADENİZ
TECHNICAL UNIVERSITY
Faculty of Economics and Administrative Sciences
Dean's Office

SAYI : B 30 2 KTÜ 0 13 00 00-500/1067
KONU:

19.12.2012

KTÜ- EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İLGİ: 11.12.2012 gün ve 320/1310 sayılı yazımız.

İlgi yazı ile istenilen, Enstitünüz doktora programı öğrencilerinden Arş.Gör.Çiğdem BERBER ÇELİK'in, Fakültemiz öğrencilerinden tez çalışması kapsamında veri toplama isteği Dekanlığımız tarafından uygun görülmüştür.

Bilgi ve gereğini rica ederim.


Prof. Dr. Mustafa KOSEOĞLU
DEKAN

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ			
Tarih:	02.01.13		
Sayı:	8	Ek	—

Ek 3'ün devamı

T.C. KARADENİZ
TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
Fen Fakültesi
Dekanlık



KARADENİZ
TECHNICAL UNIVERSITY
Faculty of Sciences
Dean's Office

Sayı / Ref. :B30.2.KTÜ.0.10.00.00/639
Konu / Subj :

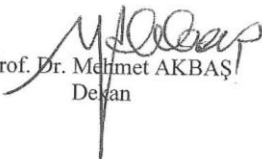
19/Aralık/2012

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: 11.12.2012 tarih ve 320/1310 sayılı yazı.

Enstitünüz öğrencilerinden Arş. Gör. Çiğdem BERBER ÇELİK'in tez çalışması ile ilgili talebiniz Dekanlığımızca uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi arz ederim.


Prof. Dr. Mehmet AKBAŞ
Dekan

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ		
Tarih:	24.12.12	
Sayı:	1635	Ek: —

Ek 3'ün devamı

**T.C. KARADENİZ
TEKNİK ÜNİVERSİTESİ**
Orman Fakültesi
Dekanlık



**KARADENİZ
TECHNICAL UNIVERSITY**
Faculty of Forestry
Dean's Office

Sayı / Ref. : B.30.2.KTÜ.0.26.00.00/ 20-2137
Konu / Subj. :

19/12/2012

EĞİTİM BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İLGİ: 11.12.2012 günlü ve B.30.2.KTÜ.0.43.00.00/320/1310 sayılı yazınız.

Enstitünüz öğrencilerinden Arş.Gör.Çiğdem BERBER ÇELİK'in hazırladığı bir tez çalışması kapsamında Fakültemizin öğrencilerinden veri toplamak istediği ilgi yazınızda belirtilmektedir.

Adı geçen öğrencinizin Fakültemize bağlı bölümlerde söz konusu çalışmayı yapması Dekanlığımızca uygun görülmektedir.

Bilgilerinize arz ederim.


Prof. Dr. Emin Zeki BAŞKENT
DEKAN

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ		
Tarih:	25.12.12	
Sayı:	1646	Ek: —

Ek 3'ün devamı

**T.C. KARADENİZ
TEKNİK ÜNİVERSİTESİ**
Fatih Eğitim Fakültesi
Dekanlık



**KARADENİZ
TECHNICAL UNIVERSITY**
Fatih Faculty of Education
Dean's Office

Sayı / Ref. : B.30.2.KTÜ.0.12.00.00/ 320/ 3665
Konu / Subj. : Tez Çalışması

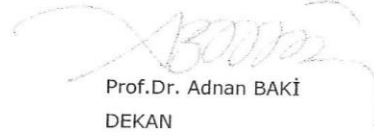
Trabzon, 13.12.2012

K.T.Ü EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İLGİ: 11.12.2012 tarih ve B.30.2.KTÜ.0.43.00.00/320/1310 sayılı yazınız.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı doktora öğrencisi Arş. Gör. Çiğdem BERBER ÇELİK'in, "Akademik Erteleme Davranışını Açıklamaya Yönelik Bir Model ve Akademik Erteleme İle Başa Çıkma Eğitim Programının Etkinliğinin Sınanması" konulu tez çalışmasını bizzat kendisinin yapması koşuluyla Dekanlığımızca uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.


Prof. Dr. Adnan BAKI
DEKAN

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ			
Tarih:	14.12.12		
Sayı:	1574	Eki:	—

Ek 4. Veri Toplama Araçları

Bu araştırma doktora tez çalışması adına yürütülmektedir. Ölçme araçlarında sorulan sorulara gerçek düşüncelerinizi yazmanız araştırmanın amacına ulaşması açısından önem taşımaktadır. Bu nedenle sorulara eksiksiz ve samimi cevaplar vermenizi rica ederim.

*Katılımınız için teşekkür ederim.
Arş. Gör. Çiğdem BERBER ÇELİK*

DOĞRU KODLAMA	YANLIŞ KODLAMA
<input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>

Kuşun kalem kullanınız

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1- Cinsiyet	Kız <input type="radio"/> Erkek <input type="radio"/>	4- Fakülte	5- Sınıf Düzeyi																																																		
2- Yaş	3- Genel Akademik Not Ortalamamız	<input type="radio"/> Falihi Eğitim Fakültesi <input type="radio"/> Tıp Fakültesi <input type="radio"/> Diş Hekimliği Fakültesi <input type="radio"/> Eczacılık Fakültesi <input type="radio"/> İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi <input type="radio"/> İletişim Fakültesi <input type="radio"/> Mimarlık Fakültesi <input type="radio"/> Mühendislik Fakültesi <input type="radio"/> Fen Fakültesi <input type="radio"/> Orman Fakültesi	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 6- LGS Eğitsel Alanı <input type="radio"/> Sözel <input type="radio"/> Sayısal <input type="radio"/> Eğit Ağırlık																																																		
<table border="1"> <tr><td>0</td><td>0</td></tr> <tr><td>1</td><td>1</td></tr> <tr><td>2</td><td>2</td></tr> <tr><td>3</td><td>3</td></tr> <tr><td>4</td><td>4</td></tr> <tr><td>5</td><td>5</td></tr> <tr><td>6</td><td>6</td></tr> <tr><td>7</td><td>7</td></tr> <tr><td>8</td><td>8</td></tr> <tr><td>9</td><td>9</td></tr> </table>	0	0	1	1	2	2	3	3	4	4	5	5	6	6	7	7	8	8	9	9	<table border="1"> <tr><td>0</td><td>0</td><td>0</td></tr> <tr><td>1</td><td>1</td><td>1</td></tr> <tr><td>2</td><td>2</td><td>2</td></tr> <tr><td>3</td><td>3</td><td>3</td></tr> <tr><td>4</td><td>4</td><td>4</td></tr> <tr><td>5</td><td>5</td><td>5</td></tr> <tr><td>6</td><td>6</td><td>6</td></tr> <tr><td>7</td><td>7</td><td>7</td></tr> <tr><td>8</td><td>8</td><td>8</td></tr> <tr><td>9</td><td>9</td><td>9</td></tr> </table>	0	0	0	1	1	1	2	2	2	3	3	3	4	4	4	5	5	5	6	6	6	7	7	7	8	8	8	9	9	9		
0	0																																																				
1	1																																																				
2	2																																																				
3	3																																																				
4	4																																																				
5	5																																																				
6	6																																																				
7	7																																																				
8	8																																																				
9	9																																																				
0	0	0																																																			
1	1	1																																																			
2	2	2																																																			
3	3	3																																																			
4	4	4																																																			
5	5	5																																																			
6	6	6																																																			
7	7	7																																																			
8	8	8																																																			
9	9	9																																																			

Sizi ne kadar yansıtıyor?

AEÖ

	1- Hiç	2- Çok Az	3- Biraz	4- Çoğunlukla	5- Tamamen	Hiç	Çok Az	Biraz	Çoğunlukla	Tamamen
1						1	2	3	4	5
2						1	2	3	4	5
3						1	2	3	4	5
4						1	2	3	4	5
5						1	2	3	4	5
6						1	2	3	4	5
7						1	2	3	4	5
8						1	2	3	4	5
9						1	2	3	4	5
10						1	2	3	4	5
11						1	2	3	4	5
12						1	2	3	4	5
13						1	2	3	4	5
14						1	2	3	4	5
15						1	2	3	4	5
16						1	2	3	4	5
17						1	2	3	4	5
18						1	2	3	4	5
19						1	2	3	4	5

AOİÖ

	1-Tamamen Uygun	2-Oldukça uygun	3-Kararsızım	4-Biraz Uygun	5-Hiç Uygun Değil	Tamamen Uygun	Oldukça Uygun	Kararsızım	Biraz Uygun	Hiç Uygun Değil
1						1	2	3	4	5
2						1	2	3	4	5
3						1	2	3	4	5
4						1	2	3	4	5
5						1	2	3	4	5
6						1	2	3	4	5
7						1	2	3	4	5
8						1	2	3	4	5
9						1	2	3	4	5
10						1	2	3	4	5
11						1	2	3	4	5
12						1	2	3	4	5
13						1	2	3	4	5
14						1	2	3	4	5
15						1	2	3	4	5

Ek 4'ün devamı

SKÖ								
Lütfen aşağıdaki sıfatların her birinde sizi en iyi yansıtan sayıyı bularak kodlayınız.								
1	Yetersiz	1	2	3	4	5	6	Yeterli/üstün
2	Beceriksiz	1	2	3	4	5	6	Becerikli
3	Başarısız	1	2	3	4	5	6	Başarılı
4	Sevilmeyen biri	1	2	3	4	5	6	Sevilen biri
5	İçe dönük	1	2	3	4	5	6	Dışa dönük
6	Yalnız	1	2	3	4	5	6	Yalnız değil
7	Dışta bırakılmış	1	2	3	4	5	6	Kabul edilmiş
8	Sabırsız	1	2	3	4	5	6	Sabırlı
9	Hoşgörüsüz	1	2	3	4	5	6	Hoşgörülü
10	Söyleneni yapan	1	2	3	4	5	6	İnişiyatif sahibi
11	Korkak	1	2	3	4	5	6	Cesur
12	Kendine güvensiz	1	2	3	4	5	6	Kendine güvenli
13	Çekingen	1	2	3	4	5	6	Atılgan
14	Dağınık	1	2	3	4	5	6	Düzenli
15	Pasif	1	2	3	4	5	6	Aktif
16	Kararsız	1	2	3	4	5	6	Kararlı
17	Antiempatik	1	2	3	4	5	6	Sempatik
18	Boyun eğici	1	2	3	4	5	6	Hakkını arayıcı

Sizi ne kadar tanımlıyor ?						GÖYÖ				
						Hiç	Çok Az	Biraz	İyi	Çok İyi
1- Hiç	2- Çok Az	3- Biraz	4- İyi	5- Çok İyi						
1	Planlar yaparken, onları hayata geçirebileceğimden eminimdir.					1	2	3	4	5
2	Sorunlardan biri bir işe zamanında başlamamamdır.					1	2	3	4	5
3	Eğer bir işi ilk denemede yapamazsam başarıya kadar uğraşırım.					1	2	3	4	5
4	Belirttiğim önemli hedeflere ulaşmada, pek başarılı olamam.					1	2	3	4	5
5	Her şeyi yarım bırakırım.					1	2	3	4	5
6	Zorluklarla yüz yüze gelmekten kaçınırım.					1	2	3	4	5
7	Eğer bir iş çok karmaşık görünüyorsa onu denemeye bile girişmem.					1	2	3	4	5
8	Hoşuma gilmeyen bir şey yapmak zorunda kaldığımda onu bitirinceye kadar kendimi zorlarım.					1	2	3	4	5
9	Bir şey yapmaya karar verdiğimde hemen işe girerim.					1	2	3	4	5
10	Yeni bir şey denerken başlangıçta başarılı olamazsam çabucak vazgeçerim.					1	2	3	4	5
11	Beklenmedik sorunlarla karşılaştığımda kolayca onların üstesinden gelemem.					1	2	3	4	5
12	Bana zor görünen yeni şeyleri öğrenmeye çalışmaktan kaçınırım.					1	2	3	4	5
13	Başarısızlık benim azmimi artırır.					1	2	3	4	5
14	Yeteneklerime her zaman çok güvenmem.					1	2	3	4	5
15	Kendine güvenen biriyim.					1	2	3	4	5
16	Kolayca pes ederim.					1	2	3	4	5
17	Hayatta karşıma çıkacak sorunların çoğuyla baş edebileceğimi sanmıyorum.					1	2	3	4	5

ODKÖ						Hiç uygun değil	Uygun değil	Biraz uygun	Uygun	Tamamen uygun
1- Hiç uygun değil	2- Uygun değil	3- Biraz uygun	4- Uygun	5- Tamamen uygun						
1	Önemli olmadığını bilsem de başkalarının hakkımda ne düşündüğü beni endişelendirir.					1	2	3	4	5
2	İnsanların benimle ilgili olumsuz izlenimleri olduğunu bilsem bile bunu umursamam.					1	2	3	4	5
3	Çoğu zaman, insanların benim kusurlarımı fark edeceklerinden korkarım.					1	2	3	4	5
4	Başkalarının beni onaylamayacağından korkarım.					1	2	3	4	5
5	Diğer insanların bende bir kusur bulacaklarından korkarım					1	2	3	4	5
6	Diğer insanların hakkımdaki düşünceleri beni rahatsız etmez.					1	2	3	4	5
7	Birileriyle konuşurken, benim hakkımda ne düşünecekleri ile ilgili endişelenirim.					1	2	3	4	5
8	Genellikle başkaları üzerinde nasıl bir izlenim bıraktığımla ilgili olarak endişe duyarım.					1	2	3	4	5
9	Eğer birisi benimle ilgili bir değerlendirmede bulunursa, bu beni çok fazla etkilemez.					1	2	3	4	5
10	Bazen diğer insanların hakkımda ne düşündükleri ile ilgili olarak fazla endişelendiğimi düşünüyorum.					1	2	3	4	5
11	Çoğunlukla yanlış bir şey yapacağım ya da söyleyeceğim diye endişelenirim					1	2	3	4	5

9. ÖZ GEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİLERİ

1984 yılında Trabzon'da doğdu. İlköğrenimini Prof. İhsan Koz İlköğretim Okulu'nda, ortaöğrenimini Kanuni Anadolu Lisesi'nde tamamladı. 2006 yılında KTÜ Fatih Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği programından birincilikle mezun oldu. Aynı yıl Trabzon'un Of ilçesi Eskipazar İlköğretim Okulu'na sınıf öğretmeni olarak atandı. 2008 yılında Rize Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümüne araştırma görevlisi olarak geçiş yaptı. 2010 yılında KTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı'nda yüksek lisans eğitimini tamamlayarak bilim uzmanı unvanını aldı. Aynı yıl doktora eğitimine başladı. Yabancı dili İngilizce olup evli ve bir çocuk annesidir.

İLETİŞİM BİLGİLERİ

Adres : Çiğdem BERBER ÇELİK, KTÜ Fatih Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü,
61335, Söğütlü, Akçaabat, Trabzon

E-Posta : ccelik@ktu.edu.tr

Tel : 0462 377 70 73