



**ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNDE ÇOCUKLUK  
DEPRESYONU İLE AKADEMİK MOTİVASYON VE  
AKADEMİK ERTELME ARASINDAKİ  
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

**Önder KARADENİZ**

**Yüksek Lisans Tezi  
Eğitim Bilimleri  
Anabilim Dalı  
Dr. Öğrt. Üyesi Şükrü DÜZGÜN  
2020  
(Her Hakkı Saklıdır)**

T.C  
BAYBURT ÜNİVERSİTESİ  
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

**ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNDE ÇOCUKLUK DEPRESYONU İLE  
AKADEMİK MOTİVASYON VE AKADEMİK ERTELME ARASINDAKİ  
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

(Childhood Depression Between Academic Motivation and Academic Deference in  
Secondary School Students Investigation of Relationship)

Yüksek Lisans Tezi

Önder KARADENİZ

Danışman: Dr. Öğrt. Üyesi Şükrü DÜZGÜN

İkinci Danışman: Doç. Dr. İsmail Seçer

Bayburt

Ocak, 2020

## KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Dr. Öğretim Üyesi Şükrü DÜZGÜN danışmanlığında, 172112001 Numaralı Önder KARADENİZ tarafından hazırlanan “Ortaöğretim Öğrencilerinde Çocukluk Depresyonu ile Akademik Motivasyon ve Akademik Erteleme Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı bu çalışma 06.02.2020 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

**Başkan** : Dr. Öğretim Üyesi Şükrü DÜZGÜN

İmza: .....

**Jüri Üyesi** : Doç. Dr. İsmail SEÇER

İmza: .....

**Jüri Üyesi** : Doç. Dr. Yüksel EROĞLU

İmza: .....

**Jüri Üyesi** : Dr. Öğretim Üyesi Metin KAYA

İmza: .....

**Jüri Üyesi** : Dr. Öğretim Üyesi İsmail AY

İmza: .....

Bu tezin Bayburt Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddelerinde belirtilen şartları yerine getirdiğini onaylarım.

...../...../.....

Doç. Dr. Fatih GÜRBÜZ  
Enstitü Müdür Vekili

## ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “Ortaöğretim Öğrencilerinde Çocukluk Depresyonu ile Akademik Motivasyon ve Akademik Erteme Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı çalışmanın tarafımdan bilimsel etik ilkelere uyularak yazıldığını ve yararlandığım eserleri kaynakçada gösterdiğimi beyan ederim.

05/01/2020

Önder KARADENİZ

## TEŞEKKÜR

Akademik yaşantımda ve bu araştırma s¼recinde bana vakit ayıran, her zaman destekleyici ve anlayışlı yaklaşımıyla beni motive eden, fikir ve önerileriyle karşılaştığım g¼çl¼klerle baş etmemde bana yol g¼steren, sabırlı ve ilgili yaklaşımı ile desteğini ve g¼venini s¼rekli hissettiğim, vizyonunu her zaman ¼rnek aldığım hocam Doç. Dr. İsmail SEÇER'e, ve çalışma s¼resince beni bilgi ve tec¼besi ile y¼nlendiren danışman hocam Dr. ¼đrt. Üyesi Ő¼kr¼ D¼ZG¼N'e, bilgi alışverişinde bulunduğum değerli meslektaşlarıma, uygulamalarımı yaparken katkı sağlayan ¼đrencilere teőekk¼r¼ bir borç bilirim.



ÖZ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNDE ÇOCUKLUK DEPRESYONU İLE  
AKADEMİK MOTİVASYON VE AKADEMİK ERTELEME ARASINDAKİ

İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Önder KARADENİZ

Ocak 2020, 86 sayfa

Bu araştırmada akademik motivasyon ile akademik erteleme arasındaki yordayıcı ilişkilerin belirlenmesi ve depresif belirtilerin akademik motivasyon ile akademik erteleme üzerindeki ilişkiye aracılık edip etmediğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada ilişki tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli en az iki veya daha çok değişken arasındaki ilişkinin derinlemesine incelendiği araştırmalardır. Bu doğrultuda çocukluk depresyonu, akademik motivasyon ve akademik erteleme arasındaki ilişkileri yordayıcı ve aracılık ilişkilerini belirlemek amacıyla yapısal eşitlik modeli kullanılmıştır. Araştırmanın hedef evreni ortaöğretim öğrencileridir. Araştırma sürecinde örneklem grubunu oluşturmak amacıyla bu evrenden küme, büyüklüğe orantılı ve uygun örnekleme yöntemleri kullanılarak toplam 861 kişiden oluşan bir örneklem ile araştırma süreci yürütülmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak çocuklar için depresyon ve anksiyete ölçeğinin depresyon alt boyutu, akademik güdülenme ve akademik erteleme ölçeği ile kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Araştırmada ortaöğretim öğrencilerinde akademik motivasyonun, akademik ertelemeyi negatif yönde ve anlamlı düzeyde yordadığı, depresif belirtilerin akademik ertelemeyi negatif yönde ve anlamlı düzeyde yordadığı ve depresif belirtilerin akademik motivasyon ile akademik erteleme arasındaki ilişkiye kısmi aracılık ettiği bulgusuna ulaşılmıştır. Sonuç olarak depresif belirtilerin akademik motivasyon ile akademik erteleme arasındaki ilişkiye kısmi aracılık ettiği belirlenmiştir. Elde edilen bulgulardan hareketle akademik erteleme davranışlarının ortaya çıkmasında akademik motivasyonun önemli bir koruyucu değişken olduğu ve depresif belirtilerin bu iki değişken arasındaki ilişkiyi önemli oranda şekillendirdiği söylenebilir. Bu kapsamda önleyici ve rehabilite edici uygulamaların planlanması ve yürütülmesi noktasında elde edilen bu bulguların göz önünde bulundurulmasının uygulamaları daha etkili kılacağı düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Akademik erteleme, çocukluk depresyonu, akademik motivasyon, yapısal eşitlik modeli, aracılık ilişkisi.

## ABSTRACT

### MASTER'S THESIS

#### INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN CHILDHOOD DEPRESSION, ACADEMIC MOTIVATION AND ACADEMIC PROCRASTINATION IN SECONDARY SCHOOL STUDENTS

Önder KARADENİZ

January 2020, 86 pages

In this study, it is aimed to determine the predictive relationships between academic motivation and academic procrastination and to investigate whether depressive symptoms mediate the relationship between academic motivation and academic procrastination. In the research, correlational survey model was used. Correlational survey model is the research that examines the relationship between at least two or more variables in depth. In this respect, structural equality model was used to determine the relationships between childhood depression, academic motivation, and academic procrastination. The target population of the research is secondary school students. In order to form the sample group in the research process, the research process was conducted with a sample of 861 individuals from this population using cluster, proportional to size and appropriate sampling methods. Depression sub-dimension of children's depression and anxiety scale, academic motivation and academic procrastination scale and personal information protocol were used as data collection tools in the study. It was emerged as a result of the study that academic motivation predicts academic procrastination negatively and significantly in secondary school students, depressive symptoms predict academic procrastination negatively and significantly and that depressive symptoms partially mediate the relationship between academic motivation and academic procrastination. In conclusion, it was determined that depressive symptoms partially mediate the relationship between academic motivation and academic procrastination. Based on the findings, it can be said that academic motivation is an important protective variable in the emergence of academic procrastination behaviors, and depressive symptoms significantly shape the relationship between these two variables. In this context, it is thought that considering the findings obtained in the planning and execution of preventive and rehabilitative practices will make the applications more effective.

**Keywords:** Academic procrastination, childhood depression, academic motivation, structural equation model, mediation relationship.

## İÇİNDEKİLER

ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI.....	i
TEŞEKKÜR.....	ii
ÖZ .....	iii
ABSTRACT .....	iv
TABLOLAR DİZİNİ.....	vii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	viii
<b>BİRİNCİ BÖLÜM</b>	
Giriş .....	1
Problem Durumu .....	1
Araştırmanın Amacı .....	8
Araştırmanın Önemi .....	8
Varsayımlar .....	10
Sınırlılıklar.....	10
Tanımlar .....	10
Çocukluk depresyonu.....	10
Akademik motivasyon. ....	11
Akademik erteleme. ....	11
<b>İKİNCİ BÖLÜM</b>	
Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi ve İlgili Araştırmalar .....	12
Depresyon Nedir? .....	12
Çocukluk depresyonu.....	13
Motivasyon Nedir? .....	19
Akademik motivasyon. ....	20
Erteleme Nedir ve Etiyolojisi .....	24
Ertelemenin tarihçesi.....	25
Ertelemenin boyutları.....	26
Erteleme oluşum süreci ve döngüsü.....	28
Ertelemenin türleri. ....	29
İlgili Araştırmalar .....	35
Çocukluk depresyonu, akademik motivasyon ve akademik güdülenme ile ilgili yurtiçi ve yurt dışında yapılan araştırmalar. ....	35
<b>ÜÇÜNCÜ BÖLÜM</b>	
Yöntem .....	43



Araştırma Deseni .....	43
Araştırmanın Evren ve Örnekleme.....	44
Veri Toplama Araçları.....	45
Çocuklar için depresyon ve anksiyete ölçeği.....	45
Akademik motivasyon ölçeği.....	46
Akademik erteleme ölçeği.....	47
Kişisel bilgi formu. ....	47
Veri Analizi ve İşlem.....	47
<b>DÖRDÜNCÜ BÖLÜM</b>	
Araştırma Bulguları .....	49
<b>BEŞİNCİ BÖLÜM</b>	
Sonuç, Tartışma ve Öneriler.....	55
Sonuç ve Tartışma .....	55
Ortaöğretim öğrencilerinde akademik motivasyonun akademik ertelemenin anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığının tartışılması.....	55
Ortaöğretim öğrencilerinin çocukluk depresyonu ile akademik erteleme puanlarına ilişkin elde edilen bulguların ve çocukluk depresyonun, akademik ertelemenin anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığının tartışılması. ....	57
Ortaöğretim öğrencilerinde akademik motivasyon ile akademik erteleme arasındaki ilişkide çocukluk depresyonunun aracı rolüne ilişkin elde edilen bulguların tartışılması. ....	58
Öneriler.....	61
<b>KAYNAKÇA.....</b>	<b>63</b>
<b>EKLER .....</b>	<b>76</b>
EK-1. Ölçekler.....	76
EK 2. İzin Belgeleri.....	80
<b>ÖZGEÇMİŞ .....</b>	<b>86</b>

## TABLolar DİZİNİ

Tablo 1. Araştırma Grubunun Cinsiyet Dağılımları .....	44
Tablo 2. Araştırma Grubunun Yaş Dağılımları .....	45
Tablo 3. Araştırma Grubunun Sınıf Düzeyi Dağılımları .....	45
Tablo 4. Araştırma Sürecinde Kullanılan Ölçeklerden Elde Edilen Puanlara İlişkin Normallik Değerleri .....	48
Tablo 5. Ortaöğretim Öğrencilerinde Akademik Motivasyon ile Akademik Erteleme arasındaki İlişkiler .....	49
Tablo 6. Ortaöğretim Öğrencilerinde Çocukluk Depresyonu İle Akademik Erteleme Arasındaki İlişkiler .....	50
Tablo 7. Model 1' e İlişkin Uyum İndeks Değerleri .....	51
Tablo 8. Model 2' ye İlişkin Uyum İndeks Değerleri .....	52
Tablo 9. Model 3' e İlişkin Uyum İndeks Değerleri .....	53

## ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Akademik erteleme davranışı boyutları.....	26
Şekil 2. Erteleme döngüsü (Jane B. Burka,, Lenora M. Yuen. Procrastination: Why You Do It, What to Do About It Now (Da Capo Press, 2008,), 9-13'den uyarlandı).....	29
Şekil 3. Akademik erteleme davranışı temel özellikleri. ....	32
Şekil 4. Akademik motivasyon ile akademik erteleme arasındaki ilişki. ....	51
Şekil 5. Akademik motivasyon, depresif belirtiler ve akademik erteleme arasındaki ilişki. ....	52
Şekil 6. Kısmi aracı modele ilişkin t standart değerleri. ....	53



# BİRİNCİ BÖLÜM

## Giriş

### Problem Durumu

Ortaöğretim dönemi, öğrencilerin gerek hayata ve gerekse üniversite yaşamı ve mesleğe hazırlanma süreçlerini içeren önemli bir yaşam evresidir. Bu evre hem ergenlik döneminin gelişimsel sorunları ve buna bağlı olarak ortaya çıkan çatışmaların aşılması gereken bir evredir hem de yetişkinliğe ilk adım olan üst öğrenim kurumlarına ve bir mesleğe hazırlanma bakımından aşılması gereken çok sayıda gelişim görevine sahiptir. Bu yönüyle bireyin yaşam boyu süreçlerini en fazla etkileyen ve şekillendiren bir gelişim evresi olarak da düşünülebilir. Bireyin söz konusu bu evredeki gelişimsel süreçleri başarıyla tamamlaması ve yaşamsal rollerini edinerek hayata, yetişkinliğe ve mesleğe hazırlanabilmesi önemli bir motivasyon gerektirmektedir.

Yapılan alan yazın taramasında çok sayıda motivasyon tanımları ile karşılaşılmış ve bu tanımlarda ortak unsurlara yer verilmesine rağmen motivasyon için kesin bir çerçeve olmadığı belirlenmiştir. Motivasyon Schunk, Meece ve Pintrich (2013) tarafından kişiyi bir davranışa yönlendiren, davranışın düzeyini belirleyen ve davranışın devam ettirilip tamamlanmasını sağlayan bir güç olarak tanımlanmıştır. Fidan (1996) ise motivasyonu, bireyin amaçlarına ulaşmak için gerekli davranışları sergileyebilmesi ve bireyi eyleme geçiren, enerji veren, duyuşsal bir yoğunluğa sebep olan ve eylemlerini yönlendiren itici güç olarak tanımlanmaktadır. Tuzcuoğlu (2014) ise motivasyonu, bireyin amaçladığı durum ve davranışlara ulaşmak için itici bir güç olduğunu ifade etmektedir. Motivasyon çok sayıda konu ile ilişkisi olan bir kavram olarak ön plana çıkmaktadır. Akademik motivasyon ön plana çıkan kavramlardan biridir. Akademik motivasyon, akademik görevler için gerekli enerjinin sağlanması ve bu yönde eylemde bulunmaya iten güç olarak tanımlanmaktadır (Bozanoğlu, 2004).

Motivasyonun bireyin akademik yaşamı üzerinde çeşitli etkileri bulunmaktadır. Fortier vd. (1995) tarafından yapılan araştırmada ortaöğretim öğrencilerinde motivasyonun akademik yaşam üzerindeki etkisi incelenmiş ve bireyin motivasyonu ile akademik başarısı arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Yüksek motivasyon düzeyine sahip öğrencilerin aynı zamanda yüksek akademik başarıya sahip olduğu bulunmuştur. Motivasyonun, öğrencinin akademik yaşamı üzerindeki etkisini ele alan başka araştırmada ise motivasyon ile akademik

başarı arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuş ve öğrencilerin yeterli motivasyon düzeyine sahip olması durumunda aynı zamanda kendisini akademik alanda daha yeterli hissetmesini sağlamaktadır (Ahmed, & Bruinsma, 2006). Goodman vd. (2011) yaptığı çalışmada öğrencilerin motivasyon düzeylerinin, akademik hedeflere ulaşmak için gösterilen çaba ile ilişkili olduğu bulunmuştur. Ayrıca motivasyonun akademik başarıyı yordamada en önemli etkenlerden biri olduğu sonucuna ulaşmıştır. Motivasyonun, öğrencileri akademik yaşamda daha aktif bir pozisyona getirdiğini yaptığı çalışmada ortaya koyan Parkel ve Engel (1983) ayrıca akademik yaşamda öğrencinin derslere karşı ilgili, ders sürecini pekiştirebilmesi için motivasyonun olması gerektiğini belirtmiştir. Yağcı (1999) tarafından ortaöğretim öğrencileri üzerine yapılan araştırmada, motivasyonun bireylerin akademik başarıları üzerinde etkisi incelenmiş ve motivasyon düzeyleri yüksek olan öğrencilerin, yükseköğretime geçiş için girdikleri sınavlardan yüksek puanlar aldığı sonucuna ulaşmıştır. Motivasyonun akademik yaşama etkisinin incelendiği bir başka araştırmada ise motivasyonun, öğrencinin okula uyum sağlamasını, öğrencilerin öğretmenlere güvenle yaklaşmasını sağladığı ve akademik başarı göstermesinde etkili olduğu bulunmuştur (Lee, 2007). Akbay (2009) öğrencilerin motivasyon düzeylerinin yüksek olması durumunda, öğrencilerin akademik olarak yükselebile inanclarının ve uğraşlarının arttığını belirtmekle birlikte öğrencilerde akademik anlamda öz yeterlilik inancının da arttığını ortaya koymuştur. Şeker (2016) öğrencilerin motivasyon düzeyleri ile akademik öz yeterlilik düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak için yaptığı çalışmada bireylerin motivasyonları ile akademik öz yeterlilik düzeyleri arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Motivasyon düzeyi yeterli olan bir öğrencinin aynı zamanda akademik öz yeterlilik düzeyinin de iyi olduğu ve öğrencinin akademik alanda başarı göstereceği ortaya koyulmuştur. Öğrencilerdeki motivasyon artışı, öğrencilerin buldukları eğitim kurumundan daha fazla haz almasını sağladığını belirten Yüksel (2004) motive olmuş öğrencide gözlenen bazı akademik davranışları aşağıda belirtmiştir:

- Eğitim kurumuna karşı pozitif düşünce taşıma ve eğitim kurumunu tatmin edici bulma,
- Zor akademik görevleri başarma ve bundan yakınmama,
- Çok az sayıda disiplin problemine neden olma,
- Sunulan bilgiyi sağlıklı ve derinlemesine işleme.

Sonuç olarak motivasyonun, öğrencinin akademik yaşamı üzerindeki etkisini ortaya koyan araştırmalar incelendiğinde yüksek oranda motivasyonun, öğrencinin akademik yaşamı üzerinde rolünün olduğu görülmektedir. Bu araştırmalar gerçekleştirildiği eğitim kurumlarının farklı kademelerinde (ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim) görülmektedir. Araştırma

sonuçları ise motivasyon düzeyi yüksek olan öğrencilerin akademik yaşamlarında başarılı olduklarını göstermektedir (Uyulgan, & Akkuzu, 2014).

Bununla birlikte motivasyonun düşük olması öğrencinin akademik yaşamı üzerinde bir takım olumsuz etkiler bırakmaktadır. Bunlar arasında özellikle öğrencinin akademik başarısının düşmesi üzerindeki olumsuz etkisi dikkat çekmektedir. Dörnyei ve Ushiod (2011) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada düşük motivasyonu olan öğrencilerin öğrenmek için yeterince çaba göstermeme, ders materyallerini getirmeme, derse odaklanış birliği yapmama ve sınıf düzenini bozma gibi davranışları sıklıkla gösterdikleri belirlenmiştir. Yıldırım (2011) düşük amama, kendi kapasitelerine inanmama, verilen bilgilerin önemsiz olduğunu düşünme, motivasyona sahip öğrencilerin akademik başarısızlık yaşadıklarını ortaya koymuş ve motivasyon eksikliği olan öğrencilerde başarısız olma kaygısının arttığını ve öğrencinin öz yeterlilik inancının olumsuz etkilendiğini belirlemiştir. Lagault vd. (2006) yaptığı bir araştırmada ise düşük motivasyon düzeyine sahip öğrencilerin yaratıcılık düzeylerinin de diğer öğrencilere kıyasla daha sınırlı kaldığını belirlemiştir.

Bireyin motivasyonunu düşük olmasının olası sonuçları arasında akademik erteleme davranışının da önemli bir yer tuttuğu düşünülmektedir. Erteleme davranışı yaygın bir şekilde her yaş grubunda ve hatta her meslek grubunda bile gözlenebilen bir davranış problemi olarak düşünülebilir (Burka, & Yuen, 2008; Steel, 2007). Erteleme, bireyin harekete geçerek yerine getirmesi gereken görevlerini sürekli olarak aksatması ve bundan dolayı bireyin belirgin bir rahatsızlık duyması olarak da tanımlanabilir (Solomon, & Rothblum, 1984). Milgram, Mey-Tal ve Levison'a (1998) göre erteleme, bireyin genellikle sorumluluğunu veya görevini yerine getirmeyi ileri bir tarihe bırakmaya çalışma eğilimidir. Neenan (2008) ise ertelemeyi yerine getirilmesi gereken görevlerin geciktirilmesi ve bu geciktirilmeden dolayı bireyin istenmeyen durumlarla karşı karşıya kalması olarak tanımlamaktadır. Verilen tanımlarda görev ve sorumlulukların sürekli olarak ileri bir tarihe ertelenmesi belirgin olarak ön plana çıkmaktadır. Erteleme davranışı ilgili alan yazında iki kategoride ele alınan bir davranış problemi olarak görülmektedir. Bunlar; kişilik özellikleri ve durumsal erteledir. Buna göre kararlar ve sıradan işleri erteleme kişilik özelliği olarak kabul edilirken, akademik süreçlere ilişkin erteleme davranışı ise durumsal erteleme olarak sınıflandırılmıştır (Ferrari, & Pychyl, 2007).

Akademik erteleme, öğrencilerin akademik yaşamla ilgili çeşitli görevlerini (sınavlara çalışma, ödev hazırlama, proje hazırlama ve sunma, sınav tarihlerine başvurma vb.) daha önce belirlenmiş olan bir tarihten daha ileri bir tarihe sürekli olarak geciktirmesi şeklinde tanımlanmaktadır (Rothblum, Solomon, & Mrakami, 1986; Solomon, & Rothblum, 1984). Bir başka deyişle akademik erteleme, bireyin yerine getirmesi gereken akademik sorumluluğunu

son tarihin hemen öncesinde yapması veya bu sorumluluktan kaçarak başka faaliyetlere zaman harcaması gibi davranışları içermektedir (Schouwenberg, & Lay, 1995). Sonuç olarak akademik erteleme davranışının öğrencinin akademik süreçlerde çeşitli zorluklarla karşılaşmasına ve bunlara bağlı bir takım problemler yaşamasına zemin hazırlayan önemli bir etmen olduğu söylenebilir.

Wesley (1994) ortaöğretim öğrencilerinin akademik görevlerinin sıklıkla ertelenmesi durumunda bu ertelemenin çeşitli akademik sorunlara yol açacağını ve bu sorunların ileride olası üniversite yaşantısını da olumsuz etkileyeceğini ileri sürmüştür. Bu anlamda akademik erteleme davranışının ilişkili olduğu kavramları ele alan çalışmalar akademik motivasyonun erteleme davranışının önemli bir belirleyicisi olduğuna işaret etmektedir. Başka bir deyişle motivasyonun düşük olması akademik erteleme davranışının ana belirleyicilerinden birisi olarak görülmektedir (Senecal, Koestner, & Vallerand, 1995; Cohen, & Ferrari, 2008). Bu sonuçları destekleyen başka çalışmalar da bulunmaktadır. Örneğin Stell (2007) tarafından yapılan bir meta-analiz çalışmasında, erteleme davranışının güçlü ve kararlı yordayıcılarından birisinin bireyin sahip olduğu motivasyon düzeyi olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular bireyin sahip olduğu motivasyon düzeyinin akademik erteleme davranışının ana sebeplerinden biri olduğu şeklinde değerlendirilebilir.

Akademik motivasyon ve akademik erteleme kavramlarının öğrencinin akademik süreçleri üzerinde belirgin bir etkiye sahip oldukları ifade edilmektedir. Bununla birlikte gerek akademik erteleme davranışı gerekse de akademik motivasyon üzerinde doğrudan ve dolaylı olarak etkiye sahip olabileceği düşünülen ana değişkenlerden birisi olarak çocukların içinde bulunmuş olduğu psikolojik uyum düzeyleri gösterilebilir. Morris (2002) Karen Horney'in nevrozlar kuramından yola çıkarak bireylerin küçük yaşlardan itibaren bakımlarını gerçekleştiren ebeveyn veya onun yerine alan kişilerden yeterli bakımı ve desteği görmemeleri durumuna bağlı olarak ortaya çıkan kaygının nevrotik eğilimlerin ve dolayısıyla da psikolojik uyumunun üzerinde belirgin bir etki yarattığını ileri sürmüştür. Psikolojik uyum kavramının önemli değişkenlerinden birisi olarak gösterilen kaygı, bireyin içsel veya dışsal uyarıcılar karşısında yaşadığı fiziksel, bedensel ve bilişsel değişiklikler ile birlikte ortaya çıkan uyarılmışlık hali (Taş, 2005) veya bireyin kendisinin zarar göreceğine ilişkin olarak hissettiği duygusal süreç (Ötkem, 1981) olarak tanımlanmaktadır. Psikolojik uyumun bir diğer yansıması ise depresyon olarak ele alınmaktadır. Depresyon, bireyin devam eden mutsuzluk ve kederli hali, ilgi duyulan etkinlikleri yapmaktan keyif alamama, içsel sıkıntı ve bununla birlikte bireyde oluşan rasyonel olmayan düşünce tarzı, enerji yoksunluğu, dikkat güçlüğü, yeme ve uyku düzeninde oluşan değişikliklere neden olan ruhsal bozukluk olarak tanımlanmaktadır (Kuehner,

2003). Psikolojik uyumu oluşturan son kavram olan ve insan yaşamında psikolojik uyumun sağlanmasında önemli bir noktayı teşkil eden stres ise, bireyin kendisinden veya ilişkili olduğu süreçlerden kaynaklanan, aşmakta güçlük çektiği, zorlandığı ve bireyin bedensel ve ruhsal sınırlarını tehdit eden örüntülerin tümü (Lazarus, 1985) ya da bireyin sosyal, duygusal ve zihinsel işleyişini bozan ve bireyin bozulan bu işleyişini yeniden yapılandırmasına yönelik davranışta bulunmasını güçleştiren fiziksel, zihinsel ve psikolojik tepkiler (Budak, 2003) şeklinde tanımlanmaktadır. Sonuç olarak bireyin kaygı, depresyon ve stres durumlarına ilişkin olarak ortaya koyduğu belirtilerin onun günlük yaşantısı, kişiler arası ilişkileri ve mesleki ve akademik işlevsellik gibi süreçleri üzerinde ciddi düzeyli bir sekteye uğratma durumunun ortaya çıkmaması ve bireyin bunlarla etkin başa çıkma yaklaşımları sergilemesi durumu psikoloji uyumu ifade etmektedir denilebilir. Buna karşın, bu olumsuzlukların bireyin günlük yaşantı ve aktiviteleri üzerinde bir baskı yaratması ve bireyin bu süreçlerle başa çıkmakta zorlanması psikolojik uyumun bozulmasına işaret etmektedir denilebilir. Psikolojik uyumun bozulmasının ise gerek çocuk gerekse yetişkinlerin akademik ve mesleki alanlarda önemli problemler ile yüz yüze gelmelerine zemin hazırlayabileceği değerlendirilmektedir.

Psikolojik uyumun bozulması durumunda ortaya çıkan sorunlar arasında bireyin yaşamını çok yönlü sekteye uğratan sorunlar arasında önemli yer tutan ve çağın vebası olarak tanımlanan depresyon önemli bir yer tutmaktadır. Bireyin yaşamında belli bir zaman diliminde etkili olan ve temel olarak 'çökkünlük' durumu olarak ifade edilen Depresyon, Öztürk ve Uluşahin (2011) tarafından bireyin yaşamında sorun, mutsuzluk, üzüntü, anksiyete durumlarını içeren halsizlik ve yorgunluk belirtileri ile kendini gösteren bir bozukluk olarak tanımlanmaktadır. Bu belirtiler ile birlikte fizyolojik ve psikolojik enerji kaybının artması ile başlayan devinimsel ve zihinsel anlamda yavaşlamaya sebep olan bir duygu durum bozukluğu olarak da ele alınmaktadır. Depresyon, bireyde mutsuzluk, umutsuzluk, isteksizlik ve haz alamama durumlarının baskın olduğu, bireyin dikkat problemi, enerji yoksunluğu, yeme ve uyku sorunları yaşadığı ve fizyolojik aktivite azlığı belirtilerini içeren toplum genelinde yaygın olan bir rahatsızlık olarak ifade edilmektedir (Mete, 2008). Depresyon problemi yaşayan bireylerin diğer insanlara karşı güven duygusu azalmakta ve onlara karşı duyarsızlaşan bir tutum geliştirebilmektedirler. Depresyon bireyin sadece tek bir yaşam alanını etkileyen basit bir rahatsızlık olarak görülmemektedir. Seçer (2015) depresyonun biyolojisi, tedaviye verdiği yanıt, genetiği ve prognozu açısından karmaşık ve heterojenik bir yapı gösteren psikolojik bir durum olduğunu belirtmiştir. Dolayısıyla depresyon hem ortaya çıkaran nedenler bakımından hem de etkilediği süreçler bakımından çok yönlü ve karmaşık bir problem alanı olarak düşünülebilir.



Yetişkinlik yaşamına özgü bir problem alanı olarak görülen depresyon, çocuklar arasında da yaygın görülen sorunlar arasında gösterilmektedir. İlgili araştırmalar incelendiğinde, çocuklarda görülen depresyonun, yetişkinlik depresyonuna benzemekle birlikte çocuklara özgü bir takım davranış ve tepkilerinde ortaya çıktığı ileri sürölmektedir. Gelişim süreçleri içerisinde bulunan çocukların yaşayacağı olası bir depresyonun ilk etkisinin büyüme ve gelişme anormallikleri olduğu ve gelişim gecikmelerine zemin hazırlayabileceği söylenebilir. Bununla birlikte çocukların hayatında önemli bir yer tutan okul ve akademik süreçler düşünöldüğünde olası bir depresyon durumunun bu süreçler üzerinde önemli bir baskı yaratmasının yüksek olasılık içerdiği düşünölmektedir. Yapılan araştırmalar çocukluk döneminde görülen akademik başarısızlık, okul fobisi, oyun ve etkinliklere karşı ilgisizlik, içe kapanma, yalnız olduğunu düşünme, saldırgan davranışlar gibi belirtilerin çocukluk depresyonu ile yakından ilişkili olduğunu göstermiştir (Cash, 2004). Tamar ve Özbaran (2004) çocuklarda görülen uyku sorunları, iştah sorunları, saldırgan tutum, oyunlara karşı ilgisizlik, dikkat eksikliği, fiziksel hareketlerde yavaşlama gibi belirtilerin yetişkinlik depresyonundan farklılaştığını belirtmiştir.

Çocukluk depresyonunun öğrencilerin okul yaşamı üzerinde de belirgin bir bozulmaya sebep olabileceği düşünölmektedir. Psikolojik uyum üzerinde belirgin etkisi olan kavramlar üzerine yapılan çalışmalar değerlendirildiğinde anksiyete, öznel iyi oluş, öz yeterlilik, sınav kaygısı, stres gibi kavramların akademik motivasyon üzerinde önemli bir etkiye sahip oldukları görölmüştür. Fernandes ve Silveira (2012) yaptıkları çalışmada akademik motivasyonun ve anksiyetenin, öğrencilerin akademik başarısı üzerindeki etkisi incelenmiş ve elde edilen sonuçlara göre anksiyete ile akademik motivasyon arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca öğrencilerin anksiyete düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı olarak dışsal motivasyonun önemli bir etkisinin olduğu belirlenmiştir. Motivasyon kaynaklarının, öğrenci tutumu üzerinde anlamlı etkiye sahip olup olmadığını inceleyen Emmett'in (2013) ulaştığı sonuçlara göre motivasyon kaynaklarının sağlanması ve kullanılması sonucu öğrencilerin derslere karşı olumlu tutumlarının artacağını belirlenmiştir. Eryılmaz (2010) ise çocuk ve ergenler üzerinde gerçekleştirdiği çalışmada öznel iyi oluş ve motivasyon arasındaki ilişkiyi incelemiş ve ulaşılan sonuçlara göre çocuk ve ergenlerde öznel iyi oluş ile motivasyon arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulmuştur. Başka bir araştırmada ise Erkan (1991) ortaöğretim öğrencilerinde akademik güdülenme ile sınava hazırlanma, akademik başarı ve sınav kaygısı arasındaki ilişkileri incelemiş ve akademik motivasyon ile akademik başarı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuş ve akademik motivasyon, sınav kaygısının anlamlı bir yordayıcısı olduğu görölmüştür. Benzer alışma yürüten ve bu sonuçları destekleyen bir başka araştırma Aydın (2010) tarafından yapılmış ve akademik motivasyon, öz yeterlilik ve sınav

kaygısı kavramlarının akademik başarının ve dolayısıyla da akademik güdülenme süreçlerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur.

Diğer yandan alan yazı incelendiğinde öğrencilik yaşamının önemli sorunları arasında son yıllarda gösterilen ve çok sayıda araştırmaya konu olan akademik erteleme davranışının ortaya çıkmasında da depresyon, akademik motivasyon, kaygı, öz saygı, öz düzenleme, akılcı olmayan inançlar, okul tükenmişliği gibi kavramların ön plana çıktığı belirlenmiştir. Söz konusu değişkenler göz önünde bulundurulduğunda psikolojik uyumu etkilemesi muhtemel olan bu değişkenlerin akademik erteleme davranışı üzerinde belirgin bir etki oluşturdukları söylenebilir. Bu görüşü destekler nitelikte Senecal vd. (1995) tarafından yapılan bir çalışmada depresyon, anksiyete, öz saygı, akademik motivasyon ve akademik erteleme davranışı arasındaki ilişkiler ele alınmış ve depresyon, anksiyete ve öz saygının hem akademik motivasyon üzerinde hem de akademik erteleme süreci üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Orpen (1998), Balkıs vd. (2006) ve Kapan (2009) tarafından gerçekleştirilen çalışmalarda da akademik motivasyonun akademik erteleme davranışı üzerinde belirgin bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Akademik erteleme üzerine yapılan bazı çalışmalarda bu problemin kronikleşen bir nitelik kazanabileceğini de ortaya koymuştur. Başka bir deyişle belli bir okul kademesinde ortaya çıkan erteleme davranışının önlenememesi durumunda üst öğrenim kurumlarına ve yetişkinlik yıllarına da transfer edilebileceği ve daha farklı sorunları tetikleyebileceği belirlenmiştir. Çakıcı (2003) tarafından yapılan bir çalışma ortaöğretim sürecinde ortaya çıkan erteleme davranışının üniversite yıllarına da transfer edildiğini ve üniversite yıllarında ertelemenin daha da arttığı belirlenmiştir.

Yukarıda alan yazına ilişkin olarak verilen bilgiler doğrultusunda ortaöğretim öğrencilerinin akademik yaşamlarının gerektirdiği rol ve sorumlulukları yeterince yerine getirebilmeleri ve bu bağlamda aşmaları gereken engeller ile mücadele edebilmeleri noktasında sahip oldukları motivasyon düzeyinin önemli bir destekleyici niteliğe sahip olduğu ve bu motivasyon düzeyinin düşmesinin akademik ertelemeyi tetikleyebileceği ve bunun da öğrencilerin okul yaşantılarında ciddi düzeyli problemlere kapı aralayabileceği düşünülmektedir. Buna ek olarak öğrencilerin sahip olduğu motivasyonun akademik erteleme davranışlarının ortaya çıkması noktasında doğrudan bir role değil de psikolojik uyumun bozulması ve buna bağlı olarak ortaya çıkan stres, anksiyete ve depresif belirtilerin sonucu olarak bu etkinin şekillendiği düşünülmektedir. Başka bir deyişle psikolojik uyum düzeyinde ortaya çıkan olumsuzluğun öğrencilerin motivasyonları ve erteleme benzeri davranışları sergilemeleri arasında aracı bir işlev görebileceği düşünülmektedir. Aracılık ilişkisi olarak tanımlanan bu durum motivasyon ve erteleme arasındaki ilişkinin ana belirleyicisinin psikolojik

uyumsuzluk olabileceği anlamına gelmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin yaşamlarını ve akademik süreçlerini etkileme gücü bulunan motivasyon, erteleme ve psikolojik uyumsuzluk davranışları arasındaki ilişkilerin belirlenmesinin alan yazın ve önleme yaklaşımlarının geliştirilmesine katkı sağlanması bakımından önemli bir adım olabileceği değerlendirilmektedir.

### **Araştırmanın Amacı**

Yukarıda ilgili alan yazına ilişkin olarak verilen bilgiler ve dikkat çekilen hususlar doğrultusunda bu araştırma sürecinde çocukluk depresyonu ile akademik motivasyon ve akademik erteleme davranışı arasındaki ilişkilerin incelenerek olası yordayıcı ve aracılık ilişkilerinin belirlenmesinden hareketle akademik erteleme ve önleme süreçlerine yönelik bilgi birikimine katkı sağlanması ve bu yolla özellikle sahada alan uzmanı olarak çalışanlara, psikolojik danışmanlara/rehber öğretmenlere, ebeveynlere ve eğitimcilere yönelik olarak müdahale önerilerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır.

Bu amaç doğrultusunda araştırma sürecinde aşağıda verilen sorulara cevap aranmıştır:

1. Akademik motivasyon ile akademik erteleme arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Akademik motivasyon, akademik ertelemenin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?
3. Çocukluk depresyonu ile akademik erteleme arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Çocukluk depresyonu akademik ertelemenin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?
5. Çocukluk depresyonu akademik motivasyon ve akademik erteleme arasındaki ilişkide aracı bir role sahip midir?

### **Araştırmanın Önemi**

Akademik erteleme son yıllarda üzerinde sıkça çalışma yapılan ve öğrencilik yaşamını tehdit eden önemli problem durumlarından biridir. Kavram bireyin eğitim, kişisel ve psiko-sosyal yaşamını ciddi oranda etkilemekle birlikte kavramı ele alan ve inceleyen çalışmalar sınırlılık göstermektedir. Akademik ertelemenin faktörlerle olan ilişkisini ele alan çalışmalar giderek artmakla birlikte araştırmanın konusunu teşkil eden çocukluk depresyonu, akademik motivasyon ve akademik erteleme arasındaki ilişkilerin ilgili literatürde henüz yeterli düzeyde ele alınmadığı gözlenmiştir. Araştırma sürecinde öncelikle çocukluk depresyonunun, akademik erteleme üzerindeki etkisi incelenecektir. İlgili literatür incelendiğinde ortaöğretim öğrencilerinde bu yöndeki çalışmaların sınırlı olduğu gözlenmiştir. Çocukluk depresyonunun, akademik erteleme üzerinde yordayıcı bir etkisinin belirlenmesi durumunda çocukluk depresyonunun önlenmesine ve olumsuz etkilerinin azaltılmasına yönelik uygulamalara ilişkin ilgili zeminin hazırlanması alana önemli bir katkı sağlanacağı düşünülmektedir.

İkinci olarak da akademik motivasyonun, akademik erteleme üzerindeki etkisinin incelenmesinin amaçlanmıştır. Bu bakımdan akademik motivasyon düşüklüğünün, akademik ertelemeyi olumsuz etkilediğinin belirlenmesi durumunda bu yönde gerekli zeminin oluşturularak önlemlerin oluşmasına katkı sağlanması ve buna dönük uygulamaları doğrudan ve dolaylı etkileyebilecek süreçleri yönlendirme olasılığının bulunması nedeniyle de araştırma fikrinin özgün değer taşıdığı düşünülmektedir. Ayrıca araştırma sürecinde algılanan akademik motivasyonun, çocukluk depresyonu ile akademik erteleme arasındaki ilişkiye aracılık edip etmediğinin incelenecek olması özellikle akademik ertelemenin önlenmesine yönelik uygulamaların ve akademik erteleme yaşayan öğrencilere yönelik düzeltici ve rehabilite edici uygulamaların çeşitlendirilmesine yönelik önerilerin geliştirilmesine olanak sağlayacağı düşünülmektedir.

Sonuç olarak bu çalışmadan elde edilmesi muhtemel bulguların öğrencilik yaşamını tehdit eden önemli bir problem olan akademik ertelemeye ilişkin önleme zemininin oluşmasına katkı sağlayabileceği ve bu zeminden hareketle önleyici ve iyileştirici çalışmalara yönelik bilgi birikimine katkı sağlayacak olabilmesi, elde edilecek olan bulguların önem taşıdığı düşünülmektedir.

Araştırma süreci başarıyla sonlandırılıp ve beklenen sonuçların elde edilmesi durumunda ayrıca aşağıda belirtilen durumların sağlanabileceği düşünülmektedir.

1. Bu araştırma sürecinde çocukluk depresyonu, akademik motivasyon ve akademik erteleme arasındaki ilişkilerden hareketle ortaöğretim kademesinde önleyici ve koruyucu rehberlik hizmetlerinin sağlanması ve müdahale uygulamalarının geliştirilmesi açısından farklı perspektiflerin gelişmesine katkı sağlanabileceği düşünülmektedir.
2. Özellikle çocukluk depresyonunun, akademik erteleme üzerinde ki yordayıcı rolünün belirlenmesi durumunda akademik erteleme davranışının önlenmesi noktasında ilgili kişilere ( eğitimciler, alan uzmanları, psikolojik danışman/rehber öğretmenler, ebeveynler vs.) yönelik etkili çözüm önerilerinin ve uygulamaların geliştirilebilmesi noktasında önemli bir bilgi zemini sağlayacağı düşünülmektedir.
3. Araştırmadan elde edilecek olan bulguların akademik erteleme olarak tanımlanan problemin ilgililer tarafından daha iyi anlaşılmasına ve neden sonuç ilişkilerinin belirlenmesine yönelik yeni araştırmalara yol açacak olması nedeniyle de önemli olduğu düşünülmektedir.

4. Son olarak bu araştırmada ulaşılacak sonuçların bundan sonra yapılabilir olacak olan araştırma süreçlerine yönelik ilgili zeminin oluşmasına da katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

### **Varsayımlar**

Bu araştırma sürecinde aşağıda belirtilen varsayımların karşılandığı kabul edilmiştir.

1. Araştırma sürecinde kullanılan örneklem sayısının araştırma evrenine genelleme yapılabilmesi için yeterli olduğu,
2. Çalışılan örneklem genişliğinin % 99 güven aralığında araştırma evrenini temsil ettiği,
3. Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin veri toplama araçlarını içtenlikle ve doğru bir şekilde cevaplandırdığı,
4. Kullanılan ölçme araçlarının ölçülmek istenilen psikolojik yapıları ölçmede yeterli olduğu varsayılmıştır.

### **Sınırlılıklar**

1. Bu araştırmanın bulguları Erzurum İlinin, merkez ilçelerinde (Yakutiye, Palandöken ve Aziziye) ve 2018-2019 eğitim öğretim yılında ortaöğretimde öğrenim görmekte olan öğrenciler ve bunlar arasından ulaşılan örneklem sınırlı olacaktır.
2. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, kullanılan ölçme araçlarından elde edilen veriler ile sınırlı olacaktır.
3. Araştırmanın sonuçları, kullanılan araştırma yönteminden elde edilen bulgular ile sınırlı olacaktır.

### **Tanımlar**

Bu çalışmada yer alan kavramlar aşağıdaki anlamlarda kullanılmıştır.

#### **Çocukluk depresyonu.**

Çocukluk depresyonu, çocukların yaşamında hayati etkiler oluşturan olumsuz, kaygılı ve çökkün ruh durumunun patolojik adı şeklinde tanımlanabilmektedir (Ekşi, 1999). Özdoğan (2000) çocukluk depresyonunu, sosyal aktivitelere karşı isteksizlik, uyumaya ve pasif olarak zamanı geçirmeye karşı aşırı istek, akran ilişkilerinden uzak durma, dikkatini sağlayamama, benlik değerinin olumsuzlaşması, yaşamın değersiz olduğu ve intihar etme hakkında artan bilişler olarak tanımlamaktadır.

### **Akademik motivasyon.**

Motivasyon, bireyi davranışa sevk eden ve davranışı yönlendiren içsel uyarılma durumu ya da bir başka şekilde bireyin enerjisini belirli bir amaca yönlendiren davranışları için gösterilen bilinçli veya bilinçsiz gerekçeler olarak tanımlanmaktadır (Budak, 2000). Motivasyon bireylerin davranışlarına etki eden ve yönlendirilmesini sağlayan önemli bir faktördür. Bu faktör etkisini bireyin pek çok yaşam alanında gösterebilmektedir. Bu alanlardan birisi de akademik yaşam alanıdır. Bireyin akademik yaşamı boyunca bulunduğu eğitim kademesindeki okuluna devam etmesi, akademik başarıyı sağlaması (sınavlara, derslere çalışma ve sınıfını geçebilme), ödevlerini yapması, verilen görevleri yerine getirmesi gibi çeşitli sorumlulukları bulunmaktadır. Bireyin bahsedilen sorumlulukları yerine getirmeye yönelik içsel uyarılma şeklinde ifade edilebilecek akademik motivasyon ise bireylerin okuluna devam etme, derslere katılma, öğrenmelerini gerçekleştirme, ödevlerini yapma ve akademik başarıyı sağlama konusunda ciddi ve önemli bir kavramdır (Wentzel, & Wigfield, 2009).

### **Akademik erteleme.**

Erteleme, bireyin yerine getirmesi gereken bir görevin veya sorumluluğun, ileri bir zamana bırakması halinde neticesinin daha kötü olacağını bilmesine rağmen, bilerek ve isteyerek görev ve sorumluluğunu ileri bir zamana bırakması, vaktinde ve önem kriterine göre sıraladığı bir görevi makul bir gerekçe olmaksızın ileri bir zamana bırakma alışkanlığı, şeklinde tanımlanabilir (Haycock, McCarty, & Skay, 1998; Knaus, 2002). Erteleme bireyin birçok yaşam alanını etkileyen önemli bir kavramdır. Bu alanlardan birisi de akademik alandır. Akademik alanda görülen erteleme davranışı yani akademik erteleme, öğrencinin plan ve programını oluşturduğu davranışının ileri bir zamana bırakması, görev ve sorumluluklarını erteleme eğilimi olarak tanımlanmıştır (Lay 1986; Akt., Çam, 2013). Öğrencinin, derslerine çalışma, ödevlerini yapma, sınavlarına çalışma, dönem sunum ve proje ödevlerini teslim etme ve okul ile ilgili vazifelerini gelecek bir zamana bırakması ve bırakma eğiliminde olmasıdır (Solomon, & Rothblum, 1984).

## İKİNCİ BÖLÜM

### Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi ve İlgili Araştırmalar

#### Depresyon Nedir?

Günümüzde psikolojik sorunlar giderek ciddi bir şekilde artış göstermektedir. Bireylerin demografik, kültürel, dini ve sosyal yaşam tarzları birbirinden farklı olmasına rağmen, bireylerin çoğu yaşamlarının belli dönemlerinde psikolojik sorunlar ile karşılaşabilmektedir. Bireylerin karşılaştıkları bu sorunlar, bireyin yaşamını ciddi oranda bozabilmektedir. Bu psikolojik sorunlar arasında bulunan ve en yaygın görülen bozukluklardan birisi de depresyondur. Depresyonun oluşum süreci, seyri ve çözümü karmaşık ve zorlu bir yapıdadır. Ancak bu noktada önemli olan husus depresyonun bir sendrom şeklinde olmasıdır. Tek başına depresif duygu durumu yansıtmayan depresyon birçok belirti ve bulguların toplamı şeklindedir.

Depresyonun çeşitli tanımları bulunmaktadır. Çeşitli sebeplerden dolayı bireylerde görülen depresyon, üzüntü ve keder durumunun hâkim olduğu normal olmayan bir duygudurumu ifade etmekte kullanılmaktadır (Türkçapar, 2013). Fırat (2015) göre depresyon, bireyin yaşamını olumsuz etkileyen, bireyin kendisini değersiz, suçlu, umutsuz, mutsuz, zevk alamama, yalnızlık gibi duyguların ve intihar düşüncelerinin esas olduğu bir ruhsal rahatsızlık olarak tanımlamıştır. Mete (2008) ise depresyonu, bireyin kendisinin üzüntülü, umutsuz, karamsar ve isteksiz şekilde hissetmesi ve bireyde meydana gelen unutkanlık, dikkatsizlik, enerji kaybı, yeme ve uyku sorunları gibi belirtiler ile ortaya çıkan yaygın bir bozukluktur. Depresyon bireyin yaptıktan zevk aldığı durumlardan uzaklaşması, ilgisini yitirmesi ve depresif duruma sahip olmasını belirten psikolojik bir problemdir. Bununla birlikte depresyon durumunda bireyin genel enerji durumunun azaldığı, bedensel ve zihinsel işlevlerinde bir yavaşlamanın görüldüğü bir psikolojik rahatsızlıktır. Ayrıca depresyon, çocukların yaşamında çok önemli ve yaşamlarını olumsuz etkileyebilecek etkiler yaratan olumsuz, çökkün ve kaygılı ruh durumunun patolojik adı şeklinde tanımlanabilmektedir (Ekşi, 1999). Nurcombe vd. (1989) tarafından depresyon, duygu durumu, bir nesne yitimine karşı ruhsal bir süreç, depresif belirtilerin toplamı, depresif belirtilere sahip kişilerin belirgin grubunun sınıflandırılması ya da bedensel ve biyokimyasal temele dayanan bir depresif bozukluk olarak kullanıldığı belirlenmiştir (Güvercin, 2006) .

## **Çocukluk depresyonu.**

İnsan yaşamı boyunca her dönemde depresyon görülebilmektedir. Depresyon duygudurumu belirtileri, gelişimin ilk dönemi olan bebeklikten gelişimin son dönemi olan yaşlılığa kadar insan yaşamının her döneminde görülebilmektedir. Bir bebeğin çeşitli yoksunluk durumlarından dolayı girdiği depresyon durumu ile bir ergenin duygu durumunda görülen olumsuz değişimler ve bozulmalar ve yetişkin bireyin yaşadığı depresyonun kendine özgü belirtiler olmaktadır. Bireylerin gelişim süreçleri boyunca çeşitli depresyon dönemleri bulunmaktadır. Bunlar; bebeklik ve izleyen dönemde, çocukluk döneminde, ergenlik döneminde, yetişkinlik ve yaşlılık dönemlerinde yaşanan depresyonlardır. Çocuk döneminde yaşanan depresyonun, yetişkinlerde olduğu gibi geniş bir alan içinde değerlendirilebilir. Bu değerlendirmeler sonucu çocukta görülen depresyonun uygun seviyeden yaşamı riske sokabilecek bir seviyeye kadar uzanabilmektedir (Tan, 2008). Kendine özgü özellikler barındıran bu ruhsal durumun doğal bir temeli vardır ve genellikle tedavi edilebilir. Ancak çocukluk depresyonu yaşayan bireyler bazı duygularını (hüzün, sinirlilik, ümitsizlik vs.) sıra dışı yaşayabilirler. Yaşanan bu durum bireyin akademik yaşamını, ebeveyn ilişkilerini, akran ilişkilerini ve sosyal aktivitelerini olumsuz bir şekilde etkilemektedir.

Yapılan çalışmalar incelendiğinde, çocukların depresyon yaşayabilecekleri ve çocuklukların bundan olumsuz bir şekilde etkilenebileceklerine dair çalışmalar 1970 yılından sonra gerçekleştirildiği görülmektedir (Malmquist, 1971; Pearce, 1977; Poznansky, & Zrull, 1970; Weinberg vd. 1973). Çocukluk dönemi depresyonu ile ilgili çalışmalara geç kalınmasının sebepleri arasında, ilk yaşlarda çocuklarda gelişimini tamamlamamış süper egonun depresyon oluşumuna izin vermeyeceği şeklinde düşünülüyor olmasıdır (Şenol, Şener, & Karacan, 1996). Ayrıca çocukların kişiliklerinin tam anlamıyla oluşmamış olması dolayısıyla yetişkinlerde görülen depresyonda ortaya çıkan semptomların ve yaşayabilecekleri duyguları (üzüntü, değersizlik, öfke, ümitsizlik vs.) yaşayamayacakları düşüncesidir (Wasserman, 2011). Bu düşünce, Avrupa Psikiyatri Birliğinin 1970 yılında Stockholm'daki 4. Toplantısı'nda değiştirilerek çocukluk dönemindeki depresyonun, çocuk ve ergen psikolojik bozukluklarının önemli bir kısmını temsil ettiği kabul edilmiştir (Weller, & Weller, 1991).

Çocukluk depresyonu, Amerikan Çocuk ve Ergen Psikiyatri Akademisi-AACAP (2013)'ne göre çocukların öğrenme yaşantılarını ve davranışlarını olumsuz etkileyen, bununla birlikte çocukta umutsuzluk, üzüntü, uyku ve yeme problemleri, evden ve okuldan kaçma girişimleri, ilişki kurmada güçlük, intihar düşüncesi, madde kullanımı ve zevk alınan etkinliklere karşı ilgisizlik gibi belirtiler ile ortaya çıkan bir bozukluk olarak ifade edilmiştir.



Çocukluk depresyonunda dikkat edilmesi gereken bir diğer önemli noktası çocuğun içinde bulunduğu aile yapısıdır. Çocuğun depresyon yaşamasına etki eden ve önemle dikkat edilmesi gereken aile bileşenleri incelendiğinde temel iki aile tipi ortaya çıkmaktadır. İlki bulunalım ve çökkün duygudurum belirtiler sergileyen çocuk, aile bireyleri tarafından istenilmeyen olumsuz davranışlar sergileyen kişi olarak görülmektedir. İkinci aile yapısı ise çökkün ve bunalım duygudurum belirtileri gösteren çocuk, olumsuz davranışlar sergileyen aile ile sorunlu bir ilişki içine girerek ebeveynlerinden bağımsızlaşması engellenmektedir (Ekşi, 1999).

Çocukluk döneminde görülen depresyon, oyun dönemi ve okul dönemi depresyonu olarak farklı iki şekilde ele alınarak incelenmektedir. Farklı şekillerde incelenmesinin nedeni ise, bu iki dönemde görülen depresyonun nedenlerinin, belirtilerinin ve müdahalelerinin birbirinden farklılık göstermesinden kaynaklanmaktadır (Kaplan, & Sadock, 1988). Oyun çağı döneminde çocuğun yaşayabileceği depresyonun nedenleri arasında anne yoksunluğu, ilgisiz ve kayıtsız ebeveyn tutumlarına dayandırılırken, okul çağı döneminde çocuğun yaşayabileceği depresyonun nedenleri ise olumsuz ebeveyn tutumları, sosyal yaşamda yaşanan başarısızlık, akademik problemler, çaresizlik ve umutsuzluk duygularının yoğun bir şekilde yaşandığı yönünde düşünülmektedir (Ryder, 1995).

### ***Çocukluklarda görülen depresyonun belirtileri.***

Çocuklarda depresyon durumunu ortaya çıkartan birçok sebep bulunmaktadır. Depresyon durumu çocuğun içinde bulunduğu gelişim dönemi ile orantılı belirtiler ortaya koymaktadır. Örneğin; çocuklar altı yaşına kadar dili etkili kullanıp kendilerini rahat bir şekilde ifade edemedikleri için bu dönemde görülen depresyon belirtileri daha çok çocuğun çevreye uyumu, beden dili ve beslenme durumu gibi belirtiler ile kendini göstermektedir. Diğer yandan Weller vd. (1996) tarafından yapılan bir çalışmada birincil bakıcılarından ayrılma durumu sonucu depresyon yaşayan çocuklarda geri çekilme davranışı, çevreye ilgisizlik, yeme ve uyku sorunları gibi belirtiler gözlemlenmiştir.

Zamanlarının büyük çoğunluğunu okulda geçiren çocukların, sergiledikleri davranış ve tutumları öğretmenler tarafından gözlemlenebilmektedir. Bu dönemde çocukluk depresyon belirtileri gösteren çocuklar öğretmenleri tarafından fark edilebilirler. Belirtiler fiziksel, davranışsal ve psikosomatik belirtiler şeklinde ortaya çıkabilmektedir. Belirtilerin incelenmesi, çocukta depresif belirtilerin gözlemlenmesi, değerlendirilmesi ve bu duruma eşlik eden davranışlar şeklindedir (Ahmed, & Khoosal, 2009). Bu bağlamda çocuğun tüm davranışlarına dikkat edilmeli ve belirtilerin sağlıklı bir şekilde analiz edilip ortaya koyulması gerekmektedir.

Çocuğun depresyon bozukluğuna sahip olup olmadığının anlaşılabilmesi için DSM V' te ve ICD 10' da belirtilen tanı ölçütlerinin karşılanması gerekmektedir (APA, 2013).

**A.** İki haftalık dönemde kişinin işlevsellik seviyesinde bir değişiklik olmasıyla beraber aşağıda sıralanan semptomlardan beş ya da daha fazlasının yaşanmış olması; en az birinin depresif ruhsal durum veya ilgi eksikliği veya keyif alamama olması gerekmektedir.

1. Hastanın kendisinin veya çevresinin gözlemleri ile belirlenen, hemen her gün tüm gün süren depresif ruh hali.
2. Hemen her gün, gündelik aktivitelerin çoğuna karşı gün boyu süren bir ilgisizlik
3. Rejim yapmamasına rağmen ciddi boyutta kilo alma ya da verme, iştah değişiklikleri
4. Uyku problemleri, aşırı ya da eksik uyku
5. Hemen her gün gözlemlenebilen mümkün olduğunca hareket etmeme hali
6. Hemen her gün halsizlik, yorgunluk veya enerjisizlik
7. Hemen her gün önemsizlik, suçluluk hissi
8. Hemen her gün konsantrasyon yetersizliği ve kararsızlık
9. Devamlılık gösteren ölüm ve intihar düşünceleri, planları ya da teşebbüsü

**B.** Bu semptomların, klinik açıdan belirgin bir sıkıntıya ya da toplumsal-mesleki alanlarda ya da önemli diğer işlevsellik alanlarında bozulmaya neden olması.

**C.** Madde kullanımı ve genel tıbbi durumun etkileri ekarte edilmiş olmalı

**D.** Yaşa bağlı durum ekarte edilmeli.

Ayrıca çocukluk depresyonu yaşayan birey büyük bir üzüntü, ilgisizlik, acizlik, moral bozukluğu ve depresif hisseder. Bütün bu duyguları yaşayan çocuk boşluğa düşerek hayal kırıklığı yaşaması olasıdır. Depresyonla beraber çocukta birçok belirti ortaya çıkabilmektedir. Bu belirtiler;

- İlgi kaybı yaşanması,
- Halsizlik durumu,
- Sürekli yorgunluk hissi oluşması,
- Bir etkinliğe başlama ve devam etmede zorluk çekme,
- İşlev kaybı,
- Uyku bozuklukları,
- Kararsızlık yaşama,
- Kendine özgüven ve özsaygıda azalma,
- İştah durumunu azalması ya da artması ve buna bağlı olarak kiloda değişme,

- Enerji kaybının yaşanması,
- Düşüncede yavaşlama durumu,
- Bir şeye dikkatini vermede güçlük yaşama,
- Aşırı pişmanlık ve suçluluk hissi duyma,
- Karamsarlık, umutsuzluk, tekrarlayan ölüm düşünceleri ya da intihar girişimlerinde bulunma şeklinde ifade edilmektedir (Türkçapar, 2013).

Çocukluk döneminde görülen depresyonda, yetişkinlik depresyonuna göre bazı değişiklikler bulunmaktadır (Weismann vd., 1999). DSM-V tanı kriterlerinde çocuk ve yetişkinlere depresyon tanısı koyabilmek için farklı kriterler kullanılmaktadır. Çocukluk ve yetişkinlik dönemleri arasında bulunan yaş ve gelişimsel farklılıklar dikkate alınarak tanı kriterlerinde değişikliğe gidilmiştir. Yetişkinlik depresyonu tanı kriterleri arasında bulunan kilo alamama, çocukluk depresyonu tanı kriteri olarak belirli kilo kaybı şeklindedir. Diğer yandan distimi bozukluğu tanısı belirlenmesi için yetişkinlerde belirlenen süre iki yıl şeklinde iken çocukluk dönemi için bu süre bir yıl olarak kabul edilmektedir. Ayrıca yetişkinlerde görülen delüzyon gibi bazı psikolojik belirtiler yerine çocuklarda daha çok sosyal ilişkilerden çekilme, etkinliklere karşı duyarsızlaşma ve psikosomatik şikâyetler daha gözlenmektedir (Karaçetin, 2010).

### ***Çocukluk depresyonunun yaygınlığı.***

Gelişen ve değişen yaşam şartları, teknolojinin çok hızlı bir şekilde ilerlemesi, karmaşıklaşan duygu ve düşünce sistemleri bireylerin depresyon yaşama ihtimallerini her geçen gün arttırmaktadır. Fommonne vd. (2001a), çocukluk çağında yaşanan depresyonun, ilerleyen süreçte yetişkinlik depresyonu için önemli bir alt zemin hazırladığını belirtmiştir.

Çocuk ve ergenlerde depresyon yaygınlığını açıklamak için çeşitli araştırmalar yapılmıştır; Costello vd. (2006) 13 yaşından küçük ve 13-18 yaş aralığında bulunan çocuklar olmak üzere 2 grupta gerçekleştirdiği çalışmada birinci grup çocuklarda depresyon görülme oranını %2.9, ikinci grup çocuklarda depresyon görülme oranı ise %5.7 olarak tespit etmiştir. Aynı çalışmada cinsiyet faktörüne göre görülme oranları ise kızlarda %5.9, erkeklerde ise %4.6 şeklindedir. Ülkemizde gerçekleştirilen bir başka araştırmada 12-16 yaş aralığında bulunan çocuklarda depresyon görülme oranı %9.9 olarak bulunmuştur (Bodur, & Küçükkendirci, 2009). Kanada' da yaş ortalaması 15 olan ve 12.771 birey üzerinde gerçekleştirilen çalışmada çocuklarda depresyon görülme oranı kızlarda %8.6 erkeklerde ise %2.6 şeklinde bulunmuştur. Daha düşük yaş seviyelerine sahip olan okulöncesi eğitim kademesinde gerçekleştirilen

çalışmada 1427 çocuktan 16' sının (%1.2) depresyon yaşadığı görülmüştür (Doménech-Llaberia vd., 2009).

Araştırmacılar depresyon yaşayan çocukların sayısının giderek arttığını ve bunun böyle devam etmesi durumunda çocuklarda intihar ve madde kullanımı oranlarının da artabileceğini belirtmektedir. Bu doğrultuda çalışma yapan Fommonne vd. (2001b) çocukluk döneminde depresyonun artması ve önüne geçilmemesi durumunda yetişkinlik döneminde intihar eğilimlerinin de artacağını ve bu noktada çocukluk dönemi depresyonunun önemli bir faktörü olduğu belirtmiştir.

### ***Çocuklukta görülen depresyonun nedenleri.***

Çocukluk depresyonuna neden olabilecek faktörler hakkında çok sayıda araştırma yapılmıştır. İncelenen çalışmalarda çocuklarda depresyonun ortaya çıkması tek bir neden ile açıklanamamakla birlikte çocuğun çevresel durumları, biyolojik durumları, genetik durumları ve psiko-sosyal durumları depresyonun nedenleri arasında büyük bir oran şeklinde değerlendirilmektedir. Ayrıca bireylerde çoğunlukla birincil bozukluk olarak beliren depresyon, diğer psikolojik bozukluklara da eşlik eden ikincil bir durum olarak görülebilmektedir (WHO, 2004).

Araştırmalar incelendiğinde özellikle ailesel depresyon özelliği bulunan ailelerin çocuklarında depresyon görülme riski daha fazladır. Ayrıca ebeveyn-çocuk çatışmaları da çocukluklar için depresyon yaşama nedenleri arasında önemli bir etkiye sahiptir. Weismann vd. (2006), tarafından yapılan bir çalışmada annede bulunan depresyon belirtilerinin çocukta da görülebileceği ve annenin yaşayabileceği depresyon riskinin, çocuğunun da yaşama ihtimali olduğunu belirtmiştir. Eberhart (2006) çocukluk depresyonunun olası nedenleri olarak bireyin öz saygısının düşük olması, başarısızlık ve bireyin kendini fiziksel olarak olumsuz algılaması olduğunu belirtmiştir.

### ***Biyolojik nedenler.***

Depresyonun biyolojik nedenlerine dair ilk çalışmalar 1950 yılında gerçekleşen verem (tüberküloz) tedavisinde tesadüfi olarak ortaya çıkan duygudurum arttırıcı etkilerinin bulunması ve bunun nedeninin sinir sistemindeki enzimlerin inhibisyonu olduğunun fark edilmesiyle ilgilidir (Albayrak, & Ceylan, 2004). Çocukluk depresyonunun biyolojik nedenleri hakkında araştırma yapan Çelik ve Helvacı (2016), depresyonun bireyde bulunan serotonin ve noradrenelin hormonal enerji ileticilerin, sinir sistemindeki hücreler arasındaki boşluklarda yeteri kadar bulunmamasından dolayı kaynaklandığını belirtmiştir. Bir başka biyolojik neden olarak belirtilen etken ise bireyin sinir sisteminde bulunan hipokampus ve sol beyin yarım küre

kabuğunun yeterli boyutlarda olmadığından dolayı bireyin depresyon yaşaması şeklindedir (Tan, & Erol, 2008).

#### *Kalitsal nedenler.*

Bireylerin yaşam süreçleri boyunca herhangi bir çevre durumunun etkisi olmaksızın depresyon belirtileri gösterdikleri bilinmektedir. Bu durum depresyon hakkında kalıtsallık veya bireyin yapısal özelliklerin etkisinin olduğunu ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda depresyonun genetik risk etmenleri bulundurup bulundurmadığını belirlemek için tek yumurta, çift yumurta ve ayrı kardeşlerden yola çıkılarak araştırmalar yapılmıştır. İncelenen araştırmalarda, tek yumurta ikizlerin birinde depresyon görülme durumunda, diğer tek yumurta ikizinde de depresyon problemi yaşama oranı %50 olduğu, bu durumun gerçekleştiği çift yumurta ve ayrı kardeşlerde ise bu oranın %25 olduğu ortaya konmuştur (Tan, & Erol, 2008). Alanyazında incelenen araştırmalarda çocuklarda depresyon durumunun genetik nedenlerden dolayı ortaya çıkma durumu %40 olduğu ve çevresel faktörlerin bu duruma etkisinin %60 olduğu belirlenmiştir (Albayrak, & Ceylan, 2004). Ayrıca yapılan başka bir araştırmada ise majör depresyon bozukluğuna sahip bireylerin ilk derece akrabalarının da depresyona yatkınlık noktasında risk grubunda olabilecekleri ve evlat edinilmesine rağmen biyolojik ebeveynlerinin depresyon olması durumunda çocuğun da yaşama riskinin fazla olduğu bulunmuştur (Elder, & Mosack, 2011). Dolayısıyla literatüre kazandırılan bu çalışmalar depresyon bozukluğunda genetik geçişlerin önemli olduğunu göstermektedir.

#### *Psikososyal nedenler.*

Çocukluk depresyonunun nedenleri arasında bazı psikososyal etkenler de bulunmaktadır. Sosyal bir varlık olan insan, yaşamını devam ettirebilmesi için bazı ihtiyaçlarını giderebilmesi gerekmektedir. Bu temel ihtiyaçlarını gidermekte karşılaşılan zorluklar, bireyde psikolojik ve bedensel problemlere sebep olmaktadır. Bu etkenler bireyin yaşadığı psikolojik stres, travma ve madde kullanımı şeklinde ifade edilebilmektedir (Albayrak, & Ceylan, 2004). Diğer yandan çocukta depresyona yol açabilecek diğer psikolojik sebepler; yalnızlık, sosyal destek yoksunluğu, sosyal ilişki problemleri, sevilen birinin kaybı, kronik hastalıklar şeklinde sıralanabilir. Ancak bu sebepler depresyon için özgül durumlar değildir. Önemli ve dikkat edilmesi gereken husus kişilik özellikleridir.

#### ***Çocukluk depresyonunun yetişkinlik depresyonundan farkı.***

Yapılan araştırmalar çocuklarda depresyon probleminin yaygın olduğu belirtmektedir. Çocukluk depresyonu, yetişkinlik depresyonundan yaş ve gelişim dönemi açısından bazı noktalarda farklılaşmaktadır. Yetişkin bireyler yaşayabilecekleri depresyon gibi bir durumu,

kendileri fark edebildikleri için sorun daha hızlı anlaşılabilmekte ve çözülmektedir. Ancak çocuklarda görülen depresyon sonucu, çocukta meydana gelen duygulanım ve davranışlarda ki değişiklik çocuk tarafından hemen fark edilmeyeceğinden, çocuğun çevresindeki yetişkinler tarafından fark edilene kadar yardım arayışı gecikebilmektedir. Diğer yandan bireyin dil gelişiminden dolayı altı yaşına kadar etkili bir şekilde kullanıp kendini ifade edememesi, çocukluk depresyonunun belirtilerini farklılaştırmaktadır.

Çocukluk depresyonu nedenleri arasında, birincil bakıcılardan kaynaklanan olumsuz durumlar bulunurken, yetişkinlik depresyonu için böyle bir neden söz konusu değildir. Çocukluk depresyonu yaşayan bireyin belirtileri arasında bulunan sessizlik, isteksizlik, oyun oynamama, uyku ve yeme sorunları, yetişkinlik depresyon belirtileri ile benzer olmasına rağmen çocuklarda görülen aşırı enerjik olma, baş ağrısı, karın ağrısı, kusma ve bedensel şikayetler gibi belirtiler yetişkinlik dönemi depresyon belirtileri arasında bulunmamaktadır. Ayrıca çocuklarda ayrılma anksiyetesi, fobiler ve davranışsal sorunlar görülebilirken yaşı artan bireylerde ise depresif duygudurum artışı, psikoz ve öz yıkım belirtilerin daha baskın olduğu bulunmuştur (Birmaher vd.,1996).

Çocukluk depresyonu yaşayan bireyin bulunduğu duygudurum göz önüne alındığında, birey çeşitli alanlarda zorluklar yaşayabilmektedir. Bu alanlar akademik alan ve sosyal alan olarak temel iki kategoriye ayrılmaktadır (Miller, 2002). Çocukluk depresyonu yaşayan bireyde görülen akademik zorluklar, sınıf içinde motivasyonun düşmesi, dikkat eksikliği, ödevlerini yapma başarısızlık, dersleri dinleme ve anlama kapasitesinin düşmesi, okuldan bir yarar beklememe, okuldan kaçma şeklinde sıralanabilir. Diğer yandan sosyal alanda yaşanan zorluklar, sosyal faaliyetlerde bulunma isteğinin azalması, akran ilişkilerinden çekilme, arkadaşlık kuramama ve devam ettirememe, empati kurabilme özelliğinin olumsuz etkilenmesi şeklinde karşımıza çıkmaktadır (Miller, 2002). Ancak yetişkinlik depresyonunda bireyin yukarıda belirtilen alanlarda ve belirtilen zorluklarla karşılaşmamaktadır.

### **Motivasyon Nedir?**

Motivasyon sözcüğünün türediği ‘motiv’ kelimesi, ‘hareket ettirme’ anlamına gelen Fransızca bir kelimedir. Türkçe’ de ise Türk Dil Kurumu tarafından motivasyon kavramı ‘isteklendirme’ olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2018). Alan yazında motivasyon sözcüğü güdülenme olarak da adlandırılabilir. Motivasyon kavramının literatürde çok sayıda farklı tanımları bulunmaktadır. Örneğin; Kumcağız (2016) motivasyonu, bireyi harekete geçiren itici güç olmasıyla birlikte davranışın enerjisini ve şiddet derecesini belirlediğini ifade etmiştir. Schunk (2013) motivasyonu davranıştan önce gelen ve davranışı belirten bir güç olduğunu belirtmiştir. Ormrod (2013) ise motivasyonu, bireyi davranışa sevk eden ve bireyin

başladığı işi devam ettirmesini sağlayan güç olarak belirtmiştir. Motivasyonun, bireylerin belirledikleri hedeflere ulaşabilmek amacıyla istekli davranmaları olduğunu belirten Fidan (1997) ayrıca motivasyonun, bireylerin kendi belirledikleri davranışlar doğrultusunda hareket etmesini sağlayan güdü topluluğu olduğunu ifade etmiştir.

Uzun yıllar boyunca araştırmalar yapan bilim insanları bireylerin belli durumlarda gösterdikleri tepkinin veya sergiledikleri davranışların kaynak ve nedenlerini bulmaya çalışmışlardır. İlk çalışmalar sonucunda bireylerin belli durumlara karşı ortaya koydukları bu tepki ve davranışlar ihtiyaç, dürtü ve içgüdü gibi kavramlar ile açıklanmaya çalışılmıştır (Özbay, & Erkan, 2018). Bütün insan ve hayvan davranışlarının kökeninin güdüler oluşturmaktadır. Bir canlıda güdülerin organizmayı uyarması sonucu, organizmanın harekete geçip davranış sergilemesi gözlemlendiği vakit motivasyondan söz edilebilmektedir. Motivasyon karmaşık ve zor bir konu alanı olmakla birlikte her insan ve hayvan davranışlarının temelinde bir güdülenme olduğu açıktır (Cüceloğlu, 2017).

Motivasyon kavramı insan yaşamında önemli bir etkiye sahip olmakla beraber bireyin yaşamındaki pek çok faktörle de ilgilidir. Bu faktörlere ilişkin yapılan çalışmalara baktığımızda Barrett vd. (2005) tarafından gerçekleştirilen çalışmada bireyin kişilik yapısı, geçmiş yaşantıları, benlik algısı, fiziksel durumu, sosyo-ekonomik durumu ve çevresel durumlar motivasyon kavramı ile ilişkilidir. Motivasyon ile ilgili yapılan ilk çalışmalarda, motivasyonun temel dürtüler (açlık, susuzluk, uyku, cinsellik) gibi kavramlarla ilişkiliyken günümüzde ise motivasyon kavramı ile bireylerin bilişsel özellikleri arasındaki ilişkiler incelenmiş ve bu doğrultuda motivasyon kavramının eğitim ile ilişkisi öne çıkmıştır. Yazıcı (2015) motivasyonun, öğrenmeyi etkileyen en önemli kavramlardan biri olduğunu belirtmiştir.

### **Akademik motivasyon.**

Motivasyon kavramı, bireylerin hemen hemen her alanındaki davranışlarını etkileyebilmektedir. Bu alanlardan biri de bireyin akademik yaşam alanıdır. İlgili alanyazın incelendiğinde motivasyonun, bireyin eğitim yaşamında öğrenciyi hedeflerine doğru yönlendirip, yol alması için harekete geçirdiği bilinmektedir. Akademik yaşam sürecinde düşük motivasyon, bireyi olumsuz etkileyen ve akademik süreci sekteye uğratan bir faktör olarak görülmektedir (Grunschel, Schwinger, Steinmay, & Fries, 2016). Söz konusu motivasyon türü öğrencilerin eğitim yaşamları başladığında ortaya çıkmakta ve öğrencilere eğitim çalışmaları için destekleyici güç kazandırmaktadır (Bacanlı, & Şahinkaya, 2011). Öğrencilerin eğitim kurumlarına karşı olan ilgi ve istekleri onların başarılı olmasını sağlamakla birlikte süreç içinde bu ilgi ve isteklerini devam ettirecek en önemli kavramlardan biri motivasyondur (Akt., Uylgan, & Akkuzu, 2014). Eğitim kurumlarında bazı öğrencilerin akademik problemlerle

karşılaştıklarında pes edip, kaçma davranışını tercih ettikleri gözlemlenirken, bazı öğrencilerin ise bu problemleri çözmeye gayret ettikleri görülmektedir. Akbaba (2006) öğrenciler arasında görülen bu farkın nedenlerinden birisinin motivasyon olduğunu söylemiştir. Öğrenci akademik yaşamı süresince başarı elde etmişse eğitim ile ilgili süreçlere yeterli düzeyde motive olabilmektedir. Ancak öğrenci akademik yaşamı süresince eğitim yaşamına motive değilse belirlenen hedeflere ulaşamamaktadır. Dolayısıyla bu durum da öğrencinin başarısız olmasına sebep olmaktadır (Bandura, 1982).

Fidan (1996) akademik motivasyonu, öğrencinin akademik yaşamında sergilediği davranışın yönü, derecesi ve tutarlılığını belirleyen önemli güç kaynaklarından biri olarak tanımlamıştır. Uyulgan (2014) ise akademik motivasyonu öğrencilerin, akademik yeterlikleri ve akademik yaşamları ile ilgili olduğunu belirtmektedir. Diğer yandan bireylerin akademik yaşamlarında eğitim kurumlarına devam etme, derslere çalışma, sınavlara çalışma, ödev yapma dönem projesi yapma ve teslim etme gibi birçok yerine getirilmesi gereken akademik işleri bulunmaktadır. Bu akademik işleri yerine getirmeye yönelik enerji ve güç şeklinde tanımlanabilecek akademik motivasyon, öğrencilerin eğitim gördükleri eğitim kurumlarına devam etmesini, derse hazırlıklı gelmesi ve katılmasını, öğrenmelerini gerçekleştirmesini ve akademik başarılarını etkileyen önemli bir faktördür (Wentzel, & Wigfield, 2009). Ayrıca akademik motivasyon, öğrencilerin eğitim gördükleri eğitim kademesine karşı ilgi ve isteklerini arttırarak akademik başarı göstermesinde en önemli etkenlerden biridir (Uyulgan, 2014).

Akademik motivasyonun temelleri ve nedenleri çeşitli kuramlar açısından farklılık göstermektedir. Ancak söz konusu kavramın daha iyi açıklanabilmesi için bazı teoriler konulmuştur (Bozanoğlu, 2004). Örneğin: özerklik teorisi, hedef teorisi, beklenti-değer teorisi, öz-yeterlilik teorisi. Çalışmamızda ele aldığımız akademik motivasyonu kavramına en iyi açıklamaları Özerklik Teorisi sunmaktadır (Clark, Middleton, Nguyen, & Zwick, 2014).

Deci ve Ryan (2000) özerkliği, bireyin çeşitli seçenekler karşısında tercih yapması ve tercihlerinden deneyim elde etmesi olarak tanımlamıştır. Hedeflerini belirleyen birey bu hedefler doğrultusunda kendisini motive etmekte ve hedeflerine ulaşabilmesi için çeşitli sorumluluklar üstlenmektedir (Akt., Yurt, & Bozer, 2015). Ayrıca ülkemizde ve dünyada öğrencilerin akademik motivasyon düzeylerinin ölçülmesi için kullanılan akademik motivasyon ölçekleri çoğunlukla özerklik teorisine dayanmaktadır. Ülkemizde yaygın bir şekilde kullanılan özerklik teorisine dayanan akademik motivasyon ölçeklerine örnek olarak: Karagüven, 2012; Yurt, & Bozer, 2015; Kara, 2008; Karataş, & Erden, 2012 verilebilir.



### ***Özerklik teorisi.***

Yukarıda belirtildiği gibi motivasyonda özerklik teorisi, bireyin kişisel olarak hedeflerini belirlemesi ve bu hedeflere motive olması şeklindedir. Bu doğrultuda Deci ve Ryan (2000) her insanın çeşitli öncelikleri olduğunu ve davranışlarını bu önceliklere göre belirleyip sürdürdüğünü ifade etmektedir. Motivasyon ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde bireyler önceliklerini çevrelerine göre değil kişisel öz isteğine göre düzenlemektedirler. Dolayısıyla içsel uyarılma durumu davranışları etkilemektedir. İçten gelen bu uyarılma isteğinin yerine getirilmesi için bireyin bazı psikolojik ihtiyaçlara sahip olması gerekmektedir. Bunlar; yeterlik, özerklik ve bağlılıktır. Bu üç ihtiyacın sağlıklı ve yeterli düzeyde yerine getirilmesi durumunda bireyin motive olma durumu kolaylaşmaktadır (Deci, & Ryan, 2000). Vallerant (1992) motivasyon sürecinin daha açık bir şekilde anlaşılması noktasında, Özerklik Teori' sinin belirttiği üzere akademik motivasyonun; içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk olmak üzere üç yapıdan oluştuğunu belirtmiştir.

### ***İçsel motivasyon.***

İçsel motivasyon, bireyin sergilediği eylemin sebebi bireyin kendisinden, içsel süreçlerden kaynaklanmaktadır. Bu motivasyon şekli bireyin ihtiyaçlarının eksikliğinden kaynaklanmaktadır (Wu, 2003). Bireyin merak, ilgi ve yetenekleri bu ihtiyaçların başında gelmektedir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde bireyin içsel motivasyonu ile akademik başarı arasında pozitif yönde ilişki bulunmuş ve ilişki anlamlı olarak değerlendirilmiştir (Lin vd., 2003). İçsel motivasyon sürecinde, bireyin kendisinin tatmin olma hissine ulaşabilmesi için belirlediği hedeflere yönelik harekette bulunur (Akbaba, 2006). Eğer birey üstlendiği sorumluluğu, çevreden alabilecek ödül veya teşvik için değil de kendisi için yerine getiriyorsa o bireyin için içsel motivasyona sahip olduğu söylenebilmektedir (Bacanlı, 2012). Örneğin; bireyin üstlendiği bir sorumluluğu ailesinin isteği, teşviki veya kazanacağı ödül için değil de bireyin kendisini yeterli görme ve tatmin hissi yaşamak için yerine getirmesi veya doğa şekillerine ilgi ve merak duyan öğrencinin ebeveynlerden herhangi bir uyarıcı almamasına rağmen Coğrafya dersine çalışması.

Özerklik teorisine göre içsel motivasyon üç temel başlık altında incelenmektedir. İlki 'bilmeye yönelik içsel motivasyon' ; bireyin merak, keşfetme ve öğrenme arzusundan kaynaklı bir işi yerine getirmesini sağlayan motivasyon türüdür. İkincisi, 'başarmaya yönelik içsel motivasyon' ; bireyin üstlendiği işi başarılı bir şekilde yerine getirmesi sonucu tatmin duygusu için gerçekleştirilen motivasyon türüdür. Son içsel motivasyon türü olan 'uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon' ise bireyin bir işi yalnızca ilgisini çektiği için yerine getirmesini ifade eden motivasyon türüdür.

### *Dışsal motivasyon.*

Dışsal motivasyon, bireyin sergilediği eylemin sebebi bireyin dışında, yani çevresel faktörlerden kaynaklanmaktadır. Diğer bir ifadeyle birey çevresel bir uyarıcı sonucu eyleme geçmektedir. Dışsal motivasyonda bireye verilen pekiştireçler, bireyin cesaretlendirilmesi ve desteklenmesi gibi faktörler dışsal motivasyon kaynakları olarak kabul edilir (Wu, 2003). Dışsal motivasyona sahip birey ‘teşvik, takdir, ödül, ceza, baskı’ gibi çevresel faktörlerden dolayı motive olmaktadır (Kumcağız, 2016). Diğer bir ifadeyle yerine getirdiği sorumluluğu kendisi için değil de başkalarının yönlendirmesi sonucu, başkası için yerine getirmesidir (Duy, 2015). Örnek verecek olursak; öğrencinin, okul ödevini yapması için ebeveynlerinin ‘ödevini yaparsan bisikletini sürebilirsin’ söylemesi sonucu öğrencinin ödevini yapması.

Özerklik teorisine göre dışsal motivasyon, dört temel başlık altında incelenmektedir. İlki ‘dış düzenleme dışsal motivasyon’ ; bu motivasyon türünde birey cezadan uzaklaşmak ve ödüle ulaşmak için davranışını gerçekleştirmektedir. İkincisi ‘belirlenmiş dışsal motivasyon’ ; başkasının tepkisi için yerine getirilen davranışın ilerleyen süreçte bireyin, kendi davranışımı gibi algıladığı motivasyon türüdür. Üçüncüsü ‘içe yansıyan dışsal motivasyon’ ; çevresel etmenlerden dolayı istenilen davranışı sergileyen birey, ilerleyen süreçte bu davranışı benimsemesi şeklinde ifade edilmektedir. Son dışsal motivasyon türü olan ‘bütünleşmiş dışsal motivasyon’ ise bireyin sergilediği davranış, hem çevresel etmenlerden hem de bireyin kendi öz isteğinden dolayı gerçekleşmektedir (Yurt, & Bozer, 2015).

### *Motivasyonsuzluk.*

Motivasyonsuzluk, bireyin herhangi bir duruma karşı motive olmama olmamasıdır. Motivasyonsuzluk durumunda birey gerek içsel gerekse dışsal olarak güdülenemez. Bundan dolayı birey yetersizlik duygusu yaşayabilir ve gerçekleşen durumlar üzerinde kontrolü kaybetme düşüncesi geliştirebilir (Vallerant, & Pelletier, 1992). Motivasyonsuzluk çeşitli sebeplerden dolayı ortaya çıkabilmektedir. Birey üstlendiği sorumluluğun sonuçlarını algılamayabilir, yeterli düzeyde yerine getiremeyeceği inancına sahip olabilir veya yerine getirirse bile bundan bir yarar sağlamayacağını düşünebilir. Bu durumda bireyde motivasyonsuzluk söz konusu olmaktadır (Yurt, & Bozer, 2015). Motivasyonsuzluk, bireyin motive olmadığı durumundan vazgeçmesine sebep olabilmektedir. Bireyin eğitim yaşamı sürecinde bulunduğu eğitim kurumunu terk etmesi bu duruma örnek verilebilir (Vallerand, & Ratelle, 2002).

Yapılan araştırmalar incelendiğinde genel anlamda motivasyonun çok yönlü bir etkiye sahip olduğunu ancak akademik motivasyonun daha özel bir etkiye sahip olduğunu

belirlenmiştir. Akademik motivasyon, bireyin sadece davranışını etkilememekle beraber, özellikle bireyin akademik öğrenme durumunu da önemli düzeyde etkilemektedir (Yazıcı, 2015). Akademik motivasyon düzeyi iyi olan bir öğrencinin bulunduğu eğitim kurumuna devam etme ve başarı elde etme gibi amaçları bulunmaktadır. Akademik motivasyonu düzeyi düşük olan öğrencilerde ise eğitim kurumuna devam etmede isteksizlik, okuldan kaçma, okulu terk etme ve akademik başarısızlık gibi durumlar söz konusudur. Tüm bu kavramlar ışığında çocukluk depresyonu yaşayan bireylerin, özerklik teorisi doğrultusunda akademik motivasyonları ile ilgili örnek verecek olursak; çocukluk depresyonu yaşayan bireylerin kendi çaba ve istekleri ile depresif duygudurumdan kurtulup akademik başarılar elde etmeye motive olmaları içsel motivasyona, yetişkinler tarafından sağlanan ödül (takdir, puan) ve cezadan kaçmak için performans sergilemeleri dışsal motivasyona ve son olarak motivasyonsuzluk durumları ise bireylerin gerek sosyal gerekse akademik alan ilgili hiçbir çaba göstermemeleri ve etkinliklere karşı isteksiz olmaları durumunda içten ve dıştan motive olmamasıdır.

Bireylerin eğitim yaşamları boyunca var olması gereken içsel motivasyon kaynaklı davranış sergilemesidir (Bacanlı, 2012). Dışsal motivasyon, bireylerin yaşam süreçlerinin bazı durumlarında içsel motivasyonu olumlu etkileyip, katkı sağlasa (Baltaş, 2002) bile dışsal motivasyon seviyesi yüksek olan ergenlerin akademik başarı seviyelerinin, içsel motivasyona sahip öğrencilere göre daha düşük seviyede olduğu görülmüştür (Balaban, 2002).

### **Erteleme Nedir ve Etiyolojisi**

Erteleme kelimesi Türk Dil Kurumu ([18.01.2019]) tarafından ‘tehir etmek, tecil etmek ve talik etmek’ şeklinde açıklanmıştır. İngilizce karşılığı ‘procrastination’ olan erteleme kelimesi, iki kelimedenden oluşan ve Latin kökenli bir kelimedir. ‘Pro’ kelimesi ‘ileriye’, ‘crastinus’ kelimesi ise ‘yarına ait’ anlamına gelmektedir (Ferrari vd., 1995).

Erteleme, konu alanında çalışma yapan araştırmacılar tarafından değişik şekillerde tanımlanmıştır. Erteleme; gerçekleştirilmesi düşünülen bir görevi, sonraya bırakmadan dolayı sonucunun daha olumsuz olacağını bilmesine karşın bilerek ve gönüllü geciktirmek; zamanında yapılması gereken bir görevi mantıklı bir gerekçe olmaksızın daha sonraki bir zamana bırakmaya sebep olan olumsuz bir alışkanlık; bir görevin yerine getirilmesinden kaçınma; bugün yerine getirilmesi gereken bir görevin yarına bırakılması; bireyin problem yaşayacağını bildiği halde görevlerini gerekçesiz bir şekilde erteleme eylemi; görev ve sorumlulukların zamanında yerine getirilmemesi, kararların ileri tarihlere bırakılması ve karar almayı veya bir görevi yerine getirmeyi geciktirmeye yönelik davranışsal yönelim olarak ifade edilmektedir (Haycock, McCarty, & Skay, 1998; Knaus, 2002; Milgram, Mey-Tal, & Levison, 1998; Schouwenburg vd., 2004; Solomon, & Rothblum, 1984; Steel 2007; Van Eerde, 2000).

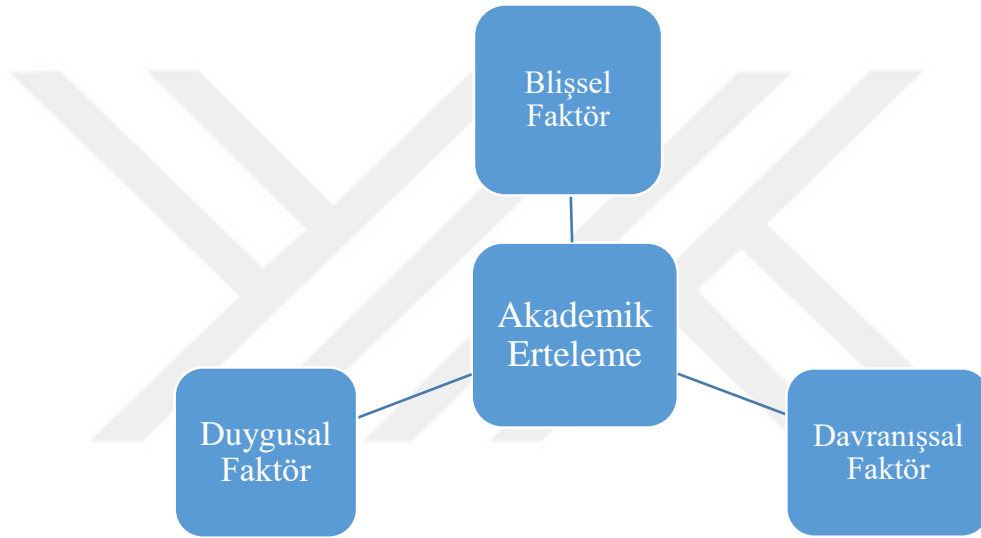
Günümüzde geciktirilen her davranışın erteleme ile ilişkisinin olmadığını belirten Deniz, Traş ve Aydoğan (2009) ulaşmak istenilen bilgi veya hedefler konusunda gösterilen gecikmelerin stratejik bir role sahip olabileceğini belirterek bunları erteleme kapsamının dışında tutmuştur. Steel ve Klingsieck (2016) eğer birey erteleme davranışı sonucunun daha olumsuz bir şekilde sonuçlanacağını bilmesine rağmen gerçekleştiriyorsa amaca yönelik, fonksiyonel ve pozitif gecikmenin erteleme davranışı olarak nitelendirilmeyeceğini belirtmektedir. Ayrıca çalışma hazırlıklarının olduğu, bilgilerin toplanması, analiz edilmesi ve benimsenmesinin gerektirdiği durumlarda stratejik gecikmelerin gerçekleştirilmesinin avantajlı yanlarının olduğunu belirtmiştir. Ancak görevleri yerine getirme sürecindeki gecikme planlanmamışsa, erteleme davranışı olarak ifade edilebilir. Basit bir kaçınma eylemi olarak ifade edemediğimiz erteleme davranışı; bireyin kişisel ve toplumsal hayatta algılarını, duygularını, düşüncelerini, duygularını ve davranışlarını içinde barındırdığı süreçten meydana gelmektedir. Erteleme birey için ruhsal, duygusal ve düşünsel olarak yorucu ve stres verici olabilmektedir (Sirois, 2016). Erteleme davranışını ele alan çalışmalar incelendiğinde araştırmacıların büyük bir kısmı erteleme davranışının olumsuzluğunu ifade etmektedir.

### **Ertelemenin tarihçesi.**

Erteleme davranışı eski çağlardan medeniyetlerin var olmasıyla kendisini gösteren ve bireyleri etkileyen önemli bir problemdir (Burka, & Yuen, 2008). Erteleme davranışının kökeninin iki buçuk milyon yıl öncesine dayandığını ve uygarlıklarla eş gelişme sağladığını belirten Knaus (2000) tarım alanında ertelemenin ciddi problemlere yol açtığını belirtmiştir. Eski Roma ve Yunan uygarlıklarına ait belgelerde ve metinlerde ertelemeden söz edilmiş ve erteleme; tembellik ve günah şeklinde ifade edilmiştir (Stell, 2007). Babil Uygarlığı'nda ise Babil kralı Hamurabi, gerekçesiz gecikmelerin sebep olduğu olumsuzluklara dikkat çekmiş ve 283 kanundan birisi ile erteleme davranışını cezalandırmıştır. Uygarlıklar geliştikçe, kurumların ve insanların beklentileri arttıkça, zaman kavramı daha değerli bir hal aldıkça erteleme davranışları da artış göstermiştir. Sanayi Devrimi ile birlikte etkili zaman kullanımı ve insanların toplumsal değeri arasında gelişen ilişkiyle erteleme davranışı, batı medeniyetlerinde daha fazla ortaya çıkmıştır (Knaus, 2000). Modern dünyada sürekli gelişen teknoloji bireylerin erteleme davranışını daha kolay hale gelmekle beraber bireylerin kişisel, sosyal, akademik, mesleki hayatlarını olumsuz etkilemeye ve ertelemenin aşılması gereken ciddi bir problem olarak ortaya çıkmasına neden olmuştur.

### **Ertelemenin boyutları.**

Ertelemeyi, bireylerin sıklıkla karşılaştıkları zaman yönetimi problemi olarak ele alan Thakkar (2009) erteleme davranışı sergileyen bireyleri zaman konusunda yanlış görüşe sahip ve tembel kişiler olduklarını söylemiştir. Ancak erteleme davranışı ile ilgili yapılan araştırmalar erteleme davranışının sadece zaman yönetimi veya çalışma alışkanlığındaki olumsuzluklardan kaynaklanmadığını, gerek neden gerekse sonuçları açısından duygusal, zihinsel ve davranışsal bileşenlerin etkileşiminden oluşan karmaşık bir olgu olduğunu göstermektedir (Combs, 2012; Ferrari, 1991; Knaus, 2000; Mann, 2016; Solomon, & Rothblum, 1984). Aynı zamanda Akkaya (2007) da ertelemenin bilişsel, duygusal ve davranışsal olmak üzere üç faktöre dayalı olarak incelenmesi gerektiğini belirtmiştir.



Şekil 1. Akademik erteleme davranışı boyutları.

### ***Ertelemenin duygusal boyutu.***

Erteleme davranışı ile duygular arasındaki ilişkiyi ele alan Sirois (2016) erteleme ve olumsuz duygular arasındaki ilişkiyi karmaşık olarak nitelemiş ve bunun karşılıklı olduğunu belirtmiştir. Erteleme davranışını genellikle olumsuz algı ve duyguların tetiklediğini belirten Knaus (2002) ise bireylerin yaşayabileceği aşırı stres, kaygı, korku, yetersiz hissetme gibi durumları tetikleyici olarak nitelendirmektedir. Bu noktada yapılan çalışmalar incelendiğinde öğrencilerin yaşadıkları başarısızlık korkusu, olumsuz değerlendirilme anksiyetesi ve sınav anksiyetesi gibi durumların erteleme davranışını önemli bir derecede arttırmaktadır. Erteleme, geciktirilen görev ve sorumluluk ile ilgili zaman baskısı oluşturmakla birlikte bireyin olumsuz psikolojik sonuçlarla karşılaşmasına sebep olmaktadır (Van Eerde, 2000). Bununla birlikte çok sayıda araştırmacı erteleme davranışı ile kaygı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu belirtmiştir (Haycock, vd., 1998; Kağan, 2009). Ayrıca tanımlarda da ifade edildiği gibi ertelemenin olabilmesi için sonucunda duygusal bir olumsuzluğun hissedilmesi gerektiği ifade edilmektedir

(Milgram, 1987). Dolayısıyla bireyin yaşadığı stres, kaygı, depresyon gibi olumsuz duygusal etmenlerin erteleme için neden boyutunda olabileceği gibi ertelemenin sonucu boyutunda da var olabilmektedir (Burka, & Yuen, 2008; Custer, 2016; Kınık, 2015; Steel, 2007; Steel, & Klingsieck, 2016).

### ***Ertelemenin bilişsel boyutu.***

Bireyin sergilediği erteleme davranışının bilişsel boyutunda bireyin görevi yerine getirme ile ilgili düşüncesi ve performansı uyuşmamaktadır (Çakıcı, 2003, 7; Steel, Brothen, & Wambach, 2001; Van Eerde, 2016). Erteleme davranışında bulunan bireyler görevlerini öncelik sırasına göre sıralayabilirler. Ancak görevlerini yerine getirmek için bekleme evresinde sıraladıkları önceliklerini yapmada başarısız olurlar (Lay, 1986). Birey temel olarak bu boyutta görevini daha sonra yapacağına dair kendisine açıklamalarda bulunur. Bu açıklamalarda bireyin kendisine üstelendiği görevi sonraki süreçte daha iyi yapacağını söylemesi, bireyi geçici olarak rahatlatacağı için bu durum kişi için ödüllendiricidir. Fakat süreç ilerledikçe yaşanan bu ve buna benzer durumlar tekrar ettikçe birey daha fazla stres altında kalır ve kendisi baskı altında hisseder (Knaus, 2002). Erteleme davranışının bilişsel boyutunu anlamaya ve açıklamaya dair çok sayıda çalışma yapılmıştır. Örneğin; akılcı ve akılcı olmayan inançlar (Balkıs, Duru, & Buluş, 2013; Kağan, 2009; Solomon, & Rothblum, 1984), işlevsel olmayan inançlar (Kınık, 2015), benlik saygısı (Balkıs, & Duru, 2010; Ferrari, 1991), akademik özyeterlilik (Akbay, & Gizir, 2010; Albayrak, Yazıcı, & Reisoğlu, 2016; Kandemir vd., 2014; Şeker, 2015), bir görevin tamamlanması için ihtiyaç duyulan sürenin yanlış tahmin edilmesi (Shouwenburg, 2004a), akademik başarısızlık korkusu (Özer, & Altun, 2011; Özer, 2009); olumsuz değerlendirilme korkusu (Berber, Çelik, & Odacı, 2015; Senécal, vd., 1997), erteleme davranışı gerekçesi için kendi dışındaki faktörleri sorumlu tutma (self handicapping) (Akça 2012; Beck, Koons, & Milgrim, 2000) ve mükemmeliyetçiliktir (Flett vd., 2016; Kağan vd., 2010).

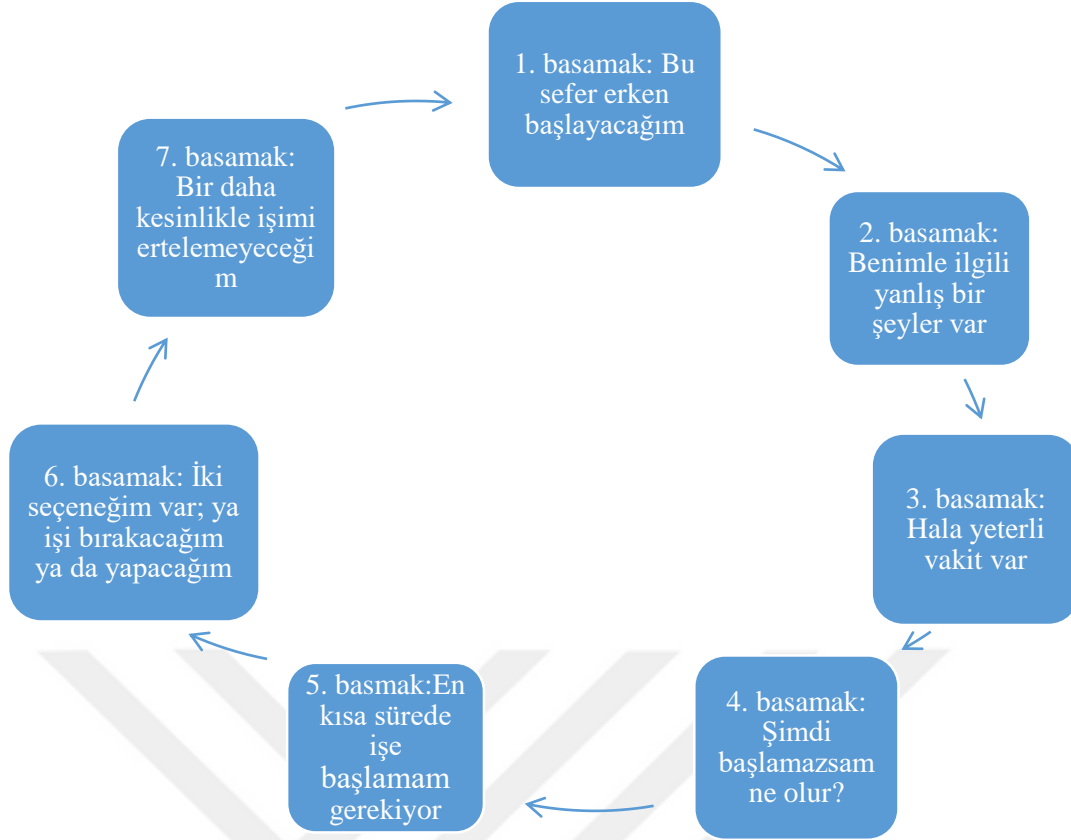
### ***Ertelemenin davranışsal boyutu.***

Ertelemeyi elen alan çalışmalara bakıldığında araştırmacılar çoğunlukla ertelemeyi belirli bir görev ya da sorumluluktan kaçma şeklinde ifade etmekle birlikte görev veya sorumluluğun yerine getirilmesi için tüketilen zaman gibi edimsel değişkenlerle (Beck, Koons, & Milgram 2000; Custe, 2016) ifade etmişlerdir. Bireyin zaman ve görev yönetim becerisi bu noktada oldukça etkilidir. Araştırmacılar ertelemenin davranışsal boyutunu açık ve anlaşılır bir şekilde ortaya koyabilmek için davranışsal yönelimli erteleme ölçekleri geliştirmişlerdir. Bu ölçekler; bireylerin planladığı zamanda görev ve sorumluluklarına başlayıp başlamadığını, çalışmalarına uzun süre ara verip vermediği veya çalışmalarını yarıda bırakıp bırakmadığı

(Schouwenburg, 2004) öğrencilere cevaplandırılması için ödev olarak verilen soruların cevaplandırılıp cevaplandırılmadığına (Lay, 1986) verilen dönem veya proje ödevlerinin istenilen (belirlenen) zamanda yerine getirilmesine (Tice, & Baumeister, 1997) fen alanında bulunan öğrenciler için laboratuvar çalışmalarının başlangıç ve bitiş tarihlerine bakarak (Senecal, vd., 1997) ertelemenin davranışsal boyutunu ortaya koymaya çalışmışlardır. Ayrıca birey, ertelemenin davranışsal boyutunda zamanında yerine getirmesi gereken görevi bir kenarı koymakla birlikte alakasız başka bir iş veya etkinliklerle uğraşmaktadır. Ertelemenin klasik göstergesi olarak davranışsal boyut çok rahatlıkla gösterilmektedir.

### **Erteleme oluşum süreci ve döngüsü.**

Erteleme davranışı sergileyen bireyler, Burka ve Yuen (2008) tarafından bir görevde başarı sağlayıp ilerlemeye çalışırken duygudurumda şiddetli değişimlerin yaşandığını ve bu durumun bireyleri yavaşlattığını belirtmektedir. Knaus (2002) ise ertelemenin sürecinin olumsuz bir his ile ya da olumsuz bir beklentiyle başladığını ve bu durumun gecikmelere, gecikmeler ise başka gecikmelere sebep olduğunu ifade etmektedir. Bireyler bir görev veya sorumluluğu yerine getirmeyi planladıklarında ve bu doğrultuda adım atmaya başladıklarında bireyde, birtakım duygu, düşünce ve davranış ortaya çıkmaktadır. Ortaya çıkan bu duygu, düşünce ve davranış sürecine ‘erteleme döngüsü’ denilmektedir. Gerçekleşen bu döngü bireylere özgü olmakla beraber farklı şekillerde yaşanabilmektedir (Burka, & Yuen, 2008). Burka ve Yuen (2008)’in ertelemeye dair yedi basamaktan oluşan döngüsü Şekil 1’ de belirtildiği gibidir.



Şekil 2. Erteleme döngüsü (Jane B. Burka,, Lenora M. Yuen. Procrastination: Why You Do It, What to Do About It Now (Da Capo Press, 2008,), 9-13'den uyarlandı)

Knaus (2002) tarafından belirtilen bu döngü, şu basamaklar ile örneklendirilebilmektedir;

1. Bireyin yerine getirmesi gereken bir görevi bulunmaktadır.
2. Bu görev birey tarafından sıkıcı, zevksiz veya karmaşık olarak algılanmaktadır.
3. Bireyin motivasyonu azaldığında görevi gözünde büyütür.
4. Birey duygudurumunda değişiklikler yaşar.
5. Odak noktasını çeşitli aktivitelere yöneltir.
6. Görevine yarın başlayacağını söyler, ancak yarın olduğunda ise çeşitli mazeretler bulur.
7. Kendisini çok baskı altında hissederse işi bitirebilir veya tamamen bırakabilir.
8. Bir sonraki görevini daha iyi yapacağına dair kendisine söz verir.
9. Daha sonra yine bir görev üstlendiğinde erteleme döngüsü tekrar eder

### Ertelemenin türleri.

Ertelemenin çeşitli boyutlardan oluşması ve alanyazında erteleme için yapılan tanımların farklılığından dolayı erteleme ile ilgili çeşitli sınıflandırmalar yapılmıştır. Bu noktada erteleme davranışının çeşitli biçimlerinin olduğu ve erteleme davranışı türler açısından farklı şekilde incelendiği görülmüştür (Balkıs, & Duru, 2015). Genel olarak Erteleme türleri;



genel erteleme, akademik erteleme, karar vermeyi erteleme, nevrotik erteleme ve Kompulsif ve işlevsel olmayan erteleme şeklinde birlikte, alanyazında yaygın bir şekilde kullanılan ve genel olarak kabul edilen sınıflandırma iki başlıktan oluşmaktadır. Birincisi, 'kişilik özelliği olarak erteleme', ikincisi ise 'durumsal erteleme' şeklindedir (Kağan, 2009; Klingsieck vd., 2013; Milgram, 1987; Milgram, MeyTal, & Levison, 1998; Schouwenburg, 2004, 4; Senecal, vd., 1997).

### ***Kişilik özelliği olarak erteleme türü.***

Steel (2007) tarafından yapılan araştırmada ertelemenin zaman ve durum kriterlerine göre kararlılık gösterdiğini, ayrıca bireyin genetik ve biyolojik yapısından etkilenebileceği sonucuna ulaşmıştır. Bireyde ortaya çıkan kişilik özelliği erteleme; genel erteleme, nevrotik erteleme (Milgram, 1987) ve kronik erteleme (Kağan, 2009; Knaus, 2000; Stainton, Lay, & Flett, 2000;) olarak da adlandırılmaktadır. Lay (1986) bireyin, hedeflerine erişmek için gerekli görev ve sorumluluklarını erteleme eğilimini kişilik özelliği olarak erteleme şeklinde ifade etmiştir. Schouwenburg (2004) ertelemenin, kronik bir durum olabileceğini belirtmiştir. Kağan (2009) kronik ertelemeyi, kişinin yaşam boyunca bireyin üstesinden gelmesi gereken ve çevresindeki sonlarla başa çıkabilme sürecinde yetersizlik, pişmanlık, çaresizlik gibi duyguları yaşamasına sebep olan olumsuz bir davranış olarak ifade etmiştir.

Kişilik özelliği olarak ertelemeyi ele alan araştırmacılar, bu erteleme türünün çeşitli özellikler ile ilişkili olup olmadığını anlamaya çalışmışlardır. Gerçekleştirilen çok sayıda araştırma sonucunda yaygın olarak kişilik özelliği ertelemenin beş faktörlü kişilik özellikleri ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. Beş faktörlü kişilik kuramı; dışadönüklük, açıklık, uyumluluk, nevrotizm (duygusal dengesizlik) ve sorumluluk niteliklerinden meydana gelmektedir (Shouwenberg, 2004). Schouwenberg ve Lay (1995) ve Steel (2007) beş faktörlü kişilik özelliklerinden sorumluluğun, erteleme sürecini açıklamada çok önemli olduğunu belirtmekle beraber düşük sorumluluk düzeyinin, erteleme eğilimi için tetikleyici nitelikte olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca nevrotizm ve dışadönüklük boyutlarını ele alan Shouwenberg ve Lay (1995) bu boyutların kişilik özelliği olarak erteleme ile ilişkili olduğunu belirtirken, Steel (2007) ise düşük düzeyde nevrotizmin kişilik özelliği olarak erteleme ile ilişkisinin olduğunu belirtmiş ve bunun dürtüsellikten kaynaklandığını kaynaklanabileceğini ileri sürmüştür. Özer (2012) nevrotizm ve erteleme arasında ilişki olduğunu ve bu ilişkinin karşılıklı birbirini yordayıcı şeklinde olduğunu belirtmiştir.

Kişilik özelliği olarak erteleme ile ilişkili olabilecek diğer kişilik özelliklerine bakıldığında; başarısız olma inancı, görev ve sorumluluktan kaçınma, karşılaşılan engeli

aşmada zorlanma, pasif ve agresif olma (Milgram, 1987); Olumsuz inançlara sahip olma ve olumsuz duyguduruma sahip olma (Stainton, Lay, & Flett, 2000) şeklinde belirtilmiştir.

### ***Durumsal erteleme türü.***

Durumsal ertelemelerde temel odak noktası, ertelemeyi başlatan veya ertelemeye sebep olan koşullardır. Durumsal erteleme, bireyin yaşamının belirli zamanlarında görülebilen ve kronik erteleme oranlar daha az ortaya çıkan erteleme davranışdır (Kağan, 2009). Bu erteleme türü bireyin sadece tek alanında görülmektedir (Doğan, Kürüm, & Kazak, 2014). Durumsal erteleme türleri arasında rutin işleri erteleme, karar vermeyi erteleme, kompulsif erteleme ve akademik erteleme bulunmaktadır (Uzun, & Demir, 2015). Bu durumsal erteleme türleri arasında en önemlisi ve bu araştırmanın da önemli bir değişkeni olan akademik ertelemedir.

### ***Akademik erteleme.***

Yukarıda da bahsedildiği gibi durumsal erteleme türlerinden biri olan akademik erteleme, günümüz eğitim kademelerinde öğrenim gören öğrenciler içinde geçerlidir. Öğrencilerin yaşayabilecekleri akademik erteleme davranışı, öğrencinin akademik, sosyal ve kişisel yaşamı için büyük önem taşımaktadır.

Akademik erteleme öğrencilerin zamanında yerine getirmesi gereken görev ve sorumluluklarını (ödev yapma, ders çalışma, sınavlara başvuru yapma vs.) geciktirmesi olarak ifade edilmektedir (Rothblum vd., 1986; Solomon, & Rothblum, 1984). Başka bir deyişle akademik erteleme, öğrencinin vaktinde sonuçlandırması gereken görevlerini geçerli bir sebep olmaksızın ileri bir tarihe bırakmasıdır (Çam, 2013). Senecal, Julien ve Guay (2003) ise akademik ertelemeyi okul görevlerine başlama veya başlanan bir okul işini geciktirme konusunda gerçekçi olmayan bir yönelim olarak ifade etmektedir.

Erteleme davranışın çeşitli boyutlardan (duygusal, bilişsel ve davranışsal) meydana geldiğini vurgulayan araştırmacılar, akademik erteleme davranışını daha çok özel ele aldıklarında; bilişsel faktörde, öğrencilerin amaçları ile rasyonel davranışları arasında tutarsızlık olduğu görülmektedir. Duygusal faktörde, öğrencilerin erteleme davranışının farkında olduklarında çeşitli duygular (suçluluk, panik, utanma, reddedilme, gerginlik v.s.) yaşadıklarını belirtmektedir. Son olarak davranışsal faktörde ise hedeflerin ve amaçların oluşturulması ve karar verme durumlarında öğrencilerin zamanı boşa harcadıklarını ifade etmektedirler (Aydoğan, & Özbay, 2012).

Diğer yandan yapılan araştırmalara incelendiğinde akademik erteleme ile ilgili dört temel özelliğin öne çıktığı bulunmuştur (Aydoğan, & Özbay, 2012) :



Şekil 3. Akademik erteleme davranışı temel özellikleri.

Sonuç olarak akademik erteleme problemi öğrencilerde sıklıkla görülebilmekle beraber öğrencinin kişisel yaşamını ve akademik başarısını olumsuz etkileyebilmektedir. Bundan dolayı öğrencilerin akademik başarısızlık yaşamamaları, okul yaşamlarının kaliteli olması ve akademik anlamda güçlüklerle karşılaşmaması için eğitim kurumlarında akademik erteleme davranışına yönelik önleme ve müdahale hizmetlerinin planlanabilmesi büyük önem taşımaktadır.

**Akademik Ertelemenin Nedenleri:** Akademik ertelemenin nedenleri incelendiğinde ilgili literatürde nedenler hakkında çok fazla sayıda bulguya ulaşılmış durumdadır. Bireylerin erteleme davranışlarına yönelik çalışma yürüten Burka ve Yuen (2008) bireyler ile yaptıkları psikolojik danışma sürecinde, bireylerin ilk olarak öğrencilik zamanında görev ve sorumluluklarını ertelediklerini söylediklerini tespit etmiştir. Bu durumun sebebi olarak çocuğun rekabetçi toplumla ilk olarak okulda tanışması ve becerilerin verilen notlar ile ifade edildiği bu dönemde başladığını ifade etmektedir. Akademik erteleme alanında gerçekleştirilen çalışmalarda öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun erteleme davranışı ortaya koyduğunu belirtmektedir. Akademik erteleme çalışmalarının büyük bir kısmı yükseköğretim öğrencilerine yönelik yapılmaktadır. Ülkemizde yükseköğretimde yapılan bir araştırmada öğrencilerin %53'ünde akademik erteleme davranışı bulunmuştur (Ulukaya, & Bilge, 2014). Ancak günümüze ortaöğretim öğrencilerinde de akademik erteleme aşılması gereken ciddi bir problem halini almıştır.

Akademik erteleme davranışının öğrenciler üzerinde yaygın olması ve onları olumsuz bir şekilde etkilemesinden dolayı akademik ertelemenin nedenlerini saptamak için çok sayıda çalışma gerçekleştirilmiştir. Çalışmalar incelendiğinde akademik erteleme davranışı çok boyutlu, karmaşık ve ilişkili olduğu çok sayıda değişken olduğu görülmektedir. İlk olarak bireyin yaşayabileceği başarısızlık korkusu akademik ertelemenin önemli nedenlerinden birisidir (Solomon, & Rothblum, 1984). Birey üstlendiği akademik sorumluluk sonucunda başarısız olacağını düşündüğünde erteleme davranışına başvurmaktadır. Bu noktada birey

başarısız olmaktan korktuğundan dolayı akademik yaşamı süreci boyunca sorumluluğunu yerine getirmede çekinmekte ve erteleme davranışına başvurmaktadır. Bireyin üstlendiği sorumluluğun birey tarafından hoş bir şekilde olarak karşılanmaması ve sorumluluğuna soğuk bir şekilde yaklaşılması bireyin akademik erteleme davranışına sebep olabilmektedir. Milgram vd. (2000) öğrencilerin kendilerine hoş gelen sorumluluklarını, hoş gelmeyen sorumluluklarına göre daha az ertelediklerini belirtmektedir. Kandemir (2012) bireyin yaşayabileceği kaygı durumları, özellikle sınav kaygısı durumu bireyde akademik erteleme davranışına yol açabileceği belirtilmiştir. Ferrari ve arkadaşları, öğrencilerin akademik erteleme davranışları ile sınav kaygısı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu bildirmiştir. Başka bir neden ise Beck vd. (2000) tarafından belirtilen bireyin kendini engelleme politikasıdır. Öğrencilerin akademik başarısızlıklarını açıklarken kendileri dışındaki faktörlere odaklanmaları için akademik erteleme davranışı gösterdiklerini söylemektedir. Bu durumda öğrenciler akademik sorumluluklarını yerine getirmekte erteleme eğilimi içinde olup akademik başarısızlıklar göstermektedir. Ayrıca akademik erteleme davranışı nedenleri arasında bireyin düzensizliği, öz düzenlemedeki aksaklıklar ve yetersizlik kavramlarının da bulunduğunu ifade etmiştir (Baumeister, Schmeichel, & Vohs, 2007). Bireyin yerine getirmesi gereken sorumluluklarını belirlemesi, sıralaması, planlaması ve uygulamaya koyma noktasında düzenleme sorunları yaşayan bireyin akademik erteleme davranışı gösterme durumu artmaktadır. Yapılan araştırmalar incelendiğinde öğrencilerde öz düzenleme kavramının, akademik erteleme davranışının anlamlı bir yordayıcısı olduğu söylenmektedir (Uzun Özer ve diğ., 2014). Diğer yandan alan yazında akademik erteleme davranışının nedenleri arasında, büyük öneme sahip olan düşük benlik saygısı, zaman yönetimi eksikliği, öz yeterlilik düşünce tarzları, sorumluluğunun bireye verdiği rahat olma durumu, mükemmeliyetçi tutum, akıl dışı inançlar (bilişsel çarpıtmalar), cinsiyet, sınıf düzeyi, odaklanma problemleri, gerçekçi olmayan beklentiler, çalışma alışkanlıkları da görülmektedir (Watson, 2001; Pfeister, 2002; Aydoğan, 2008).

Uzun Özer (2009) in ortaöğretim öğrencileri ile yaptığı çalışmada öğrencilerin büyük çoğunluğunun akademik erteleme davranışı ortaya koyduğunu gözlemlemiştir. Bir diğer çalışmada ise ülkemizdeki ortaöğretim çağındaki öğrencilerin %80' inden fazlası günlük bir saati aşan erteleme davranışı sergilediği ve okul gününde ise %40' ından fazlası iki ve daha fazla saatini erteleme davranışı sergileyerek geçirdiği belirlenmiştir (Klassen, & Kuzucu, 2009). Bu noktada ortaöğretim döneminde bulunan bireylere yönelik gerçekleştirilecek çalışmalar oldukça önemli olduğu düşünülmektedir. Çünkü bu dönemde sergilenen erteleme davranışının önlenememesi durumunda, bireyin ilerleyen yıllarda ve hayatının diğere

alanlarında erteleme davranışının gittikçe pekişip artmasına ve bunu alışkanlık haline getirmesine sebep olabilmektedir (Owens, & Newbegin, 1997).

**Akademik Ertelemen Davranışının Sonuçları:** Alan yazındaki akademik erteleme tanımlarından hareketle akademik erteleme, bireyin fiziksel ve psikolojik durumunu olumsuz etkilemekle birlikte bireyin akademik yaşamında problemlere sebep olan bir davranış eğilimidir (Sirois, & Kitner, 2015). Bu durum sonucunda olumsuz sonuçların ortaya çıkması ertelemenin tanımlanmasında belirleyici bir etkiye sahiptir.

Akademik erteleme, bireyin yaşamında ciddi ölçüde olumsuz kişisel ve sosyal sonuçlara neden olmakla birlikte uyumsuz yaşam stilini de ifade etmektedir (Ferrari vd., 1997). Söz konusu erteleme davranışı özellikle akademik alanda olduğunda düzeltilmesi güç ve ciddi problemlere sebep olduğunu söylemek mümkündür. Akademik yaşam süreci boyunca öğrencinin, yerine getirmesi gereken görevleri bulunmaktadır. Ödev yapma, derslere hazırlıklı gelme, sınavlara çalışma, dönem proje ödevlerini yapma, çeşitli sunumlar gerçekleştirme, yükseköğretim sınavlarına çalışma gibi öğrenciyi zorlayıcı bir eğitim sistemi bulunmaktadır. Zamanında yerine getirilmesi gereken tüm bu görevleri geciktirmek, öğrencinin çeşitli olumsuzluklarla karşılaşmasına sebep olmaktadır. Öğrencinin yaşadığı akademik erteleme sorununun olumsuz sonuçları arasında en önde gelen, bireyin akademik başarılarının düşük olması bulunmaktadır (Balkıs vd., 2006; Kim, & Seo, 2015; Rothblum, Solomon, & Murakami, 1986; Senécal, vd., 1995; Steel, Brothen, & Wambach, 2001; Steel, 2007). Öğrencinin karşılaşılabileceği duygusal alanla ilgili olumsuz sonuçlar ise stres ve sağlık problemleridir (Sirois, 2004). Bir başka yaşanabilecek olumsuz sonuç ise bireyin yüksek düzeyde anksiyete yaşamasıdır (Rothblum, vd.,1986). Wohl, Pychyl, & Bennett (2010) tarafından yapılan araştırmada ise akademik ertelemenin olumsuz sonucu olarak bireylerin utanç duygusu yaşayabileceği belirtilmiştir. Diğer karşılaşılan olumsuz sonuçlar arasında

Depresyon (Pychyl vd., 2000), huzursuzluk, pişmanlık, suçluluk (Burka, & Yuen, 2008; Pychyl vd., 2000), tükenmişlik (Balkıs, & Duru, 2007), düşük yaşam doyumu (Özer, & Saçkes, 2011), kendini kınama (Stainton, vd., 2000), akademik kötüye kullanımı (sahte mazeretler bulma, intihal, kopya çekme vb.) (Patrzek vd., 2015) akademik erteleme davranışının diğer olumsuz sonuçları arasında sayılmaktadır.

## İlgili Araştırmalar

### **Çocukluk depresyonu, akademik motivasyon ve akademik güdülenme ile ilgili yurtiçi ve yurt dışında yapılan araştırmalar.**

Bu bölümde çocukluk depresyonu, akademik güdülenme ve akademik erteleme arasındaki ilişkileri inceleyen araştırmalara yer verilmiştir.

#### ***Yurt içinde yapılan araştırmalar.***

Ülkemizde ruh sağlığı ile alakalı alan çalışması ilk olarak 1963 yılında Türkiye Akıl Hıfzıssıhha Cemiyeti tarafından yapıldığı görülmüştür (Ceylan, & Oral, 2001). Ancak bu çalışmanın sonuçları irdelenmemiştir.

Ülkemizde depresyon yaygınlığı konusunda Sağlık Bakanlığı' nın 7479 kişi üzerinde bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmada Uluslararası Bileşik Tanı Görüşmesinin uygulandığı 'Türkiye Ruh Sağlığı Profili' araştırmasıdır. Bu çalışmada depresyonun en yaygın ruhsal bozukluklar arasında bulunduğunu ortaya koymuştur (Erol vd., 1998). Depresyonun toplumda görülme oranına dair yapılan bir çalışmada ise depresyonun görülme oranı % 8-12 değerleri arasında değişiklik gösterdiği belirlenmiştir. Depresyon puanları yüksek olan bireylerde intihar düşüncesi ve intihar olayı yüksek oranlarda belirlenmiştir. Ancak depresyona birden fazla faktörün etki etmesi ile birlikte özellikle bilişsel, duygusal ve davranışsal faktörlerin etkili olduğu ortaya koyulmuştur (Ceylan, Özel, & Palancı, 2003).

Depresyon bozukluğuna, ailesel etmenlerin etki edip etmediği üzerine yapılan bir çalışmada, aile bireylerinde depresyon geçmişi bulunan bireylerin depresyon girme durumlarının daha yüksek olduğu ortaya koyulmuştur (Eneç vd., 2005). Kabasakal (2001) uyum problemleri olan çocukların, ebeveynlerinde olumsuz ilişkilerin, uyum problemleri yaşamayan çocukların ebeveynlerinde, olumlu ebeveyn ilişkilerinin olduğu çalışmasında belirtmektedir. Depresyon ile anne-baba tutumu arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada, demokratik tutuma sahip ebeveynlerde depresyonun yaygınlığının ve etkilerinin daha düşük olduğu ortaya koyulmuştur. Bu çalışmada 167' si kız, 233'ü erkek olmak üzere toplam 400 öğrenci üzerinde depresyon ölçeği ve anne-baba tutumu ölçeği uygulanmış ve iki durum arasında anlamlı ilişki bulunmuştur (Mutallimova, 2014). Depresyon ile ergenlerin ebeveynleri ile çatışma yaşama ve reddetme durumlarının incelendiği bir çalışmada depresyon yaşayan bireylerin ebeveynleri ile çatışma yaşama ve reddetme durumları, depresyon yaşamayan bireylere oranla daha fazla bulunmuştur (Şireli, 2012). Sosyoekonomik durumu daha düşük öğrencilerin depresyona girmeleri ve depresyona yatkınlığı sosyoekonomik durumu daha iyi

olan öğrencilere göre daha fazladır. Ebeveynlerinin eğitim düzeyleri ile depresyon arasında anlamlı bir ilişki görülmemiştir (Emiroğlu, Murat, & Bindak, 2011).

Tüzün ve Sayar (1993) okul çağındaki çocuklarda depresyon ile ilgili yaptığı bir çalışmada, okul çağındaki bireyin yaşı arttıkça depresyon ölçeğinden alınan toplam puan düzeylerinin de arttığını belirtmiştir. Ortaöğretim kademesinde bulunan öğrenciler üzerinde yapılan bir çalışmada depresyon düzeyinin cinsiyet faktörüne göre değişip değişmediğine ve sınıf düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğine bakılmıştır. Cinsiyet faktörüne göre depresyon düzeyi kız ve erkek arasında değişmediği, sınıf düzeyine göre depresyon düzeyi ortaöğretim 11. sınıf düzeyi öğrencileri ile 9. ve 10. sınıf düzeyi öğrencileri arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür (Ören, & Gençdoğan, 2007). Erim (2001) tarafından yapılan çalışmada Beck Depresyon Ölçeği kullanılmış ve araştırma sonucunda kız çocuklarının erkek çocuklara oranla daha düşük benlik değerlerine ve depresif duyguduruma sahip oldukları saptanmıştır. Ortaöğretim kademesinde yapılan depresyon incelemelerinde 12. Sınıf düzeyindeki öğrencilerde % 38 oranında depresyon görülmüştür. Cinsiyet faktörü esas alındığında kız öğrenciler erkek öğrencilere oranla daha fazla depresyon olduğu belirlenmiştir.

Ortaöğretim öğrencilerinde, akademik başarısızlıkların temelinde bulunan çocukluk depresyonuna dair yapılan çalışmalarda cinsiyet faktörü esas alındığında kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha fazla anksiyete duydukları ve kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha fazla çocukluk depresyonu puanına sahip oldukları belirtilmiştir. Ayrıca çalışmada cinsiyet, anksiyete düzeyi ve akademik başarı arasında anlamlı bir ilişkinin varlığı ortaya koyulmuştur (Bozkurt, 1998).

İlgili literatürde öğrencilerin akademik motivasyonları ile cinsiyetleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Ülkemizde yapılan çalışmada (Özer, & Motorcan, 2013) ise eğitim fakültesinde eğitimine devam eden öğrencilerden kızların, erkeklere oranla daha fazla içsel motivasyon puanına sahip olduğu ve motivasyonsuzluk puanlarının ise daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ortaöğretim öğrencileri üzerinde yapılan bir çalışmada Seyis (2011) öğrencilerin cinsiyet faktörüne göre motivasyon düzeylerinin anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını ortaya koymuştur.

Ülkemizde ortaöğretim öğrencilerinin sahip oldukları akademik motivasyon seviyeleri ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi ele alan bir çalışmada Seyis (2011) içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluğun öğrencinin başarısını ne düzeyde etkilediğini belirlemiştir. Yaptığı çalışma sonuçları sadece motivasyonsuzluğun akademik başarıyı anlamlı bir biçimde yordamadığını tespit etmiştir.

Ülkemizde gerçekleştirilen akademik erteleme davranışı ile akademik motivasyon arasındaki ilişkinin ele alındığı araştırmalar bulunmaktadır. Balkıs vd. (2006) 238 yükseköğretim öğrencisi ile yaptığı çalışmada, akademik erteleme davranışı ile akademik motivasyon arasında negatif yönlü anlamlı düzeyde bir ilişkinin bulunduğunu ve akademik motivasyonun, akademik erteleme davranışı anlamlı düzeyde yordadığı sonucuna ulaşmıştır. Yükseköğretim öğrencileri ile yapılan akademik erteleme davranışı ve akademik motivasyon arasındaki ilişkinin incelendiği bir başka çalışmada da (Kağan, 2009) benzer sonuçlara ulaşmış, akademik motivasyonun akademik erteleme davranışının önemli bir yoradıcılarından olduğu belirlemiştir. Akademik erteleme davranışı ile öz-yeterlik arasındaki ilişkide akademik motivasyonun aracılık rolünü araştıran bir başka çalışma (Katz, Elliot, & Nevo, 2014) ise ortaöğretim öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Çalışmanın sonucunda bireylerin akademik motivasyon düzeyleri düşük olduğunda öz-yeterlikleri düşük ya da yüksek de olsa akademik görevlerini yerine getirmeyi geciktirdikleri, ancak motivasyon düzeylerinin düşük olduğunda ise öz-yeterlik puanları da düşükse akademik görevlerini yerine getirmeyi daha fazla erteledikleri, öz-yeterlilik düzeyleri yüksek olduğunda ise akademik görevlerini yerine getirmeyi daha az erteledikleri sonucunu belirlemişlerdir.

Özer (2005) tarafından gerçekleştirilen araştırmada akademik erteleme davranışının yaygınlığı, nedenleri, cinsiyet farkı ve akademik başarı ile ilişkisi ele alınmıştır. Bu araştırmada 784 yükseköğretim öğrencisinin %52 gibi ciddi bir kesimin akademik erteleme davranışı sergiledikleri görülmüştür. Bulgular erkek bireylerin, kız bireylere göre daha fazla erteleme davranışı gösterdikleri ve bu davranışın en sık sergilendiği alanların ise akademik alanlar olduğunu belirlenmiştir.

Uzun (2009) 223 ortaöğretim öğrencisi ile yaptığı çalışmada, akademik erteleme davranışının sıklığı ve nedenlerini tespit etmek ve öğrencilerin umut düzeylerinin akademik erteleme davranışı üzerindeki etkisini belirlemeye çalışmıştır. Elde ettiği veriler, katılımcıların büyük bir çoğunluğunun akademik konuları genellikle ertelediklerini gösterirken, akademik erteleme davranışının cinsiyet faktörüne göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Akademik erteleme davranışının, olası nedenlerinin bireylerin akademik alanda gösterdiği başarısızlık korkusu, kararsızlık, tembellik ve risk alma davranışı olduğu belirlenmiştir. Araştırmada, ortaöğretim eğitime devam eden bireylerin durumluk umut puanlarının, akademik erteleme davranışı üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Çalışmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinde akademik erteleme nedenleri arasında, kontrol edilmeye karşı tepki sebebinin bulunmadığı görülmektedir. Klassen ve Kuzucu (2009) gerçekleştirdikleri araştırmada ergenlerde akademik erteleme davranışı ve



ilişkili motivasyonel kavramları incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma grubu 508 öğrenciden oluşan Türkiye’de bulunan bir ortaokul olarak belirlemişlerdir. Araştırma bulgularına göre, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre öz düzenlemede kapsamında daha yüksek öz yeterliğe sahip olduklarını tespit etmiştir. Fakat erteleme davranışı sıklıkları karşılaştırıldığında anlamlı bir fark gözlemlenmemiştir. Akademik öz yeterliğin, cinsiyet faktörüne göre erkeklere oranla kızlar için akademik ertelemenin en güçlü yordayıcısı olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların %83’ü, gün içinde bir ya da daha fazla zamanını ertelediğini rapor etmiş ve hem erkekler hem de kızlar için yazma eylemi ile ilgili görev ve sorumlulukların daha fazla ertelendiği bulgusuna ulaşılmıştır. Erkek öğrencilerin çoğunlukla TV seyretmek, sanal ortamda bulunmak gibi zaman geçirerek, kız öğrencilerin ise çoğunlukla kitap, dergi ve gazete okuyarak erteleme davranışında bulduklarını belirlemiştir. Çakır vd. (2014) ise ortaöğretim öğrencilerinin akademik erteleme davranışı ile okul tükenmişliği, öğrenme stilleri ve cinsiyet arasındaki ilişkiyi ele almıştır. Araştırma grubunda 241 ortaöğretim öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırma sonucunda elde ettiği sonuçlarda, aktif olmayan öğrenme stili, akademik erteleme eğilimi ve okul tükenmişliğinin faktörleri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğunu; öğrenme stilleri, ders tükenmişliği ve aileden kaynaklanan tükenmişliğin akademik erteleme davranışını ciddi ölçüde yordadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Tanrıkulu (2013) tarafından 420 ortaöğretim öğrencisi ile yapılan çalışmada, bireylerin akademik erteleme davranışları ile benlik saygısı ilişkisi sosyo-demografik özelliklere göre ele almıştır. Araştırma sonuçlarına göre bireylerin akademik erteleme davranışı ile benlik saygısı arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Balkıs (2013) 290 yükseköğretim öğrencisi ile gerçekleştirdiği çalışmada akademik erteleme davranışı ile akademik başarı, akademik yaşam memnuniyeti ve çalışma inanışları, arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

### ***Yurt dışındaki yapılan araştırmalar.***

Dünya Sağlık Örgütü (WHO) tarafından 1990-1996 yıllarını kapsayan psikolojik bozukluklarının yaygınlığının temel alındığı bir çalışma yapılmıştır. Bu çalışmanın sonucuna göre ülkemizde duygudurum bozukluklarının görülme oranı % 7.4 şeklinde belirlenmiştir. Bu oran diğer ülkelerde farklılık göstermektedir. Örneğin; Amerika Birleşik Devletleri’ nde % 25, Brezilya’ da % 17.4, Almaya’ da %9.8 şeklindedir. Depresyon oranı en yüksek olan ülke Yeni Zellanda, depresyon oranı en düşük ülke ise Taiwan olarak belirlenmiştir.

Sweeting ve West (2003) 8-11-13-15 yaşlarında bulunan çocuklarda yapılan bir araştırmada sağlık sorunları çoğunlukla 11 yaşına gelindiğinde yükseldiği görülmüştür. Sağlık sorunlarına eşlik eden ve bireyi en fazla etkileyen ruhsal bozukluk ise depresyon olarak

belirlenmiştir. Depresyon belirtileri ile mide sorunları, baş ağrıları ve dönmeleri, sağlığını kontrol etmede düşüklük, problem sınırı ile ilgili şikâyetler artmaktadır. Ayrıca kızlarda erkeklere oranla daha fazla görülmektedir. Garber ve Horowitz (2002) depresyonun cinsiyet faktörüne göre değişip değişmediğini incelediği araştırmada kız ve erkek arasında fark görülmezken Harrington (1995) kızların erkeklere oranla depresyona daha fazla eğilimli olduklarını bulmuştur. Melnyk, Brown ve Jones (2003) ergenlik döneminde depresyonun görülmesine dair yaptığı araştırmada bu dönemde depresyon yaygınlığının % 5-20 değerleri arasında değiştiğini ortaya koymuştur. Ergenlik döneminde bulunan bireylerin aile ilişkilerinin depresyon puanlarına etkisinin incelendiği bir araştırmada, ergenlik döneminde bulunan bireyin yaşadığı depresyon ile aileden algılanan sosyal destek arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ergenlik döneminde ailesinden yeterli seviyede sosyal destek görmeyen bireyin depresyon puanları, ailesinden yeterli seviyede sosyal destek gören bireylere oranla daha yüksek olduğu görülmüştür (Meadows, Brown, & Elder, 2006).

Marmorstein vd. (2004) yaptığı araştırma sonucunda çocukluk depresyonu ve diğer uyum problemleri çocuklarda tahmin edilenin çok üstünde olduğunu saptanmıştır. Diğer yandan bu çocuklarda görülen çocukluk depresyonuna, eşlik eden bir başka problem ise intihar düşüncesidir.

Chung ve Emery (2010) anne ve babası boşanmış çocuklarla yaptığı görüşmelerde, çocukların boşanmayı benimsediklerini ancak bazı psikolojik bozukluk belirtiler sergilediğini ortaya koymuştur. Bu belirtiler arasında daha çok depresyon belirtilerinin olduğu gözlemlenmiştir. Bu belirtilere ebeveynlerinin olumsuz iletişimi neden olduğu ortaya koyulmuştur. Mailer ve Lochman (2000) tarafından ailesinde boşanma durumu gerçekleşen bireylerde depresyon belirtilerine sahip olma durumu incelenmiştir. Bu araştırmada ailesinde boşanma durumu olan bireylerin kendilerini kabul etme, çevre ile ilişki kurma, sosyal becerilerde bulunma seviyelerinin düştüğü ve yüksek düzeyde depresyona sahip oldukları görülmüştür. Roseby ve Deutsch (1985) ebeveyn ayrılığı olan 9-11 yaş grubu 57 çocuk üzerinde yaptığı çalışmada Çocukluk Depresyon Ölçeği ve Devereux Elementary School Behavior Rating Scala'sı uygulanmıştır. Sonuçlar çocukluk depresyonu yaşayan bireyin akademik yaşamında problemler vardır.

Çocukluk döneminde yaşanan depresyonda akademik başarının etkisinin incelendiği bir araştırmada, çocukluk dönemi depresyonu ile düşük akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur (Undheim, & Sund, 2005). Akademik başarısızlıktan kaynaklanan depresyonun temel iki sebebinin olduğunu belirtmiştir. İlki bireyin kendisinin belirlediği amaçlara

ulaşamaması, İkincisi ise bireyin aile ve okul hedeflerine ulaşamaması şeklinde belirtilmiştir (Undheim, & Sund, 2005).

Yükseköğretimde eğitim gören bireylerde depresyon yaygınlığı ve sosyo-demografik özellikler ile ilişkisinin ele alındığı bir çalışmada, barınma durumu yükseköğretim öğrencileri için önem arz ettiği, büyük bir sorun olduğu ve barınacak yer sıkıntısı olan bireylerin daha çok depresyon yaşadığı ortaya koyulmuştur (Adewuya vd., 2006).

Goodman vd. (2011) tarafından bir Afrika ülkesinde (Güney Afrika) yükseköğretim öğrencileri üzerinde yapılan bir araştırmada, öğrencilerin akademik motivasyon düzeylerinin belirledikleri hedeflere erişmek için çaba ile doğrudan ilişkili olduğu, akademik başarıyla da dolaylı bir ilişkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Motivasyon türlerinin akademik başarıya etkisinin incelendiği bir başka araştırmada ise Hayenga ve Corpus (2010) tarafından ortaokul son sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiş ve araştırma sonucunda, akademik başarı içsel motivasyon ile pozitif yönlü, dışsal motivasyonla ise negatif yönlü bir ilişki belirlemiştir. Emmett (2013) ise ABD’ de eğitimine devam eden ortaöğretim öğrencileri ile yaptığı birebir görüşmeler neticesinde gerçekleştirdiği çalışmasında dışsal motivasyon türünün öğrencilerin tutum ve akademik başarılarını araştırmıştır. Araştırma sürecinin sonunda ulaşılan sonuçlara göre dışsal motivasyon tekniklerinin tercih edilip eğitim faaliyetlerinde kullanılması öğrencilerin olumlu tutum davranışlarını ve akademik başarılarını arttığı belirlenmiştir.

Literatürde öğrencilerin akademik motivasyonları ile cinsiyetleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu ilişkiyi inceleyen çalışmalardan biri olan (Vallerand, & Bissonnete, 1992) kız öğrencilerin motivasyon düzeylerinin erkek öğrencilerden daha olumlu bir şekilde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer bir başka araştırmada (Vallerand vd., 1992) ise kız yükseköğretim öğrencilerinin içsel motivasyon düzeyleri ile dışsal motivasyon düzeylerine ait puanlarının, erkek öğrencilerin sahip oldukları puanlara göre daha yüksek olduğu, motivasyonsuzluk türü puanları bakımından her iki cinsiyet arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir. Genel olarak akademik motivasyon ve cinsiyet faktörü arasındaki ilişkiyi ele alan çalışmaların büyük bir çoğunluğu (Vallerand, & Bissonnete, 1992; Vallerand vd., 1992; Özer, & Motorcan 2013; Eymur, & Geban, 2011) kız öğrencilerin içsel ve dışsal motivasyon düzeylerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Buna karşın öğrencilerin cinsiyet faktörü ile motivasyonsuzluk kavramı arasındaki ilişkide puanların anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığına dair bulguların (Eymur, & Geban, 2011; Vallerand, & Bissonnete, 1992) birbirinin desteklemediği görülmektedir.

Alanyazına bakıldığında akademik motivasyon ile akademik erteleme değişkenleri arasındaki ilişkilerin de ele alındığı görülmektedir. Bu çalışmalardan Senècal, Koestner ve

Vallerand (1995) çalışmalarında akademik erteleme ile anksiyete, depresyon, öz-saygı ve akademik motivasyon arasındaki ilişkileri incelenmiştir. Çalışma sonuçları, akademik erteleme ile içsel motivasyon arasında negatif yönlü, dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk arasında ise pozitif yönlü ilişki olduğunu belirlemiştir. Gerçekleştirdikleri regresyon analizi verilerine göre anksiyete, depresyon ve öz-saygının birlikte akademik ertelemenin %14'ünü yordadığını, motivasyon türlerinin ise %25'ini yordadığını belirlemiştir. Araştırmacılar elde ettikleri bu verilerin akademik ertelemenin ayrıca bir motivasyon problemi sayılabileceği kanısını desteklediğini belirtmişlerdir. Bu kanıyı destekleyen bir başka sonuca ise ortaöğretim öğrencileri ile yapılan çalışmada (Orpen, 1998) elde edilmiş, akademik erteleme ile içsel akademik motivasyon arasında negatif yönlü, dışsal akademik motivasyon arasında ise pozitif yönlü ilişkiler olduğu fark edilmiştir. Akademik erteleme davranışının akademik motivasyon ile ilişkisini ele alan Borsota (2001) bu araştırmasını 305 yükseköğretim öğrencisi ile gerçekleştirmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgularda yüksek düzeyde içsel motivasyona sahip bireylerin daha düşük akademik erteleme davranışına başvurduklarını, yüksek düzeyde motivasyonsuzluğa sahip bireylerin yüksek düzeyde akademik erteleme davranışı sergiledikleri bulgusuna ulaşılmıştır.

Sonuç olarak akademik motivasyon ile akademik erteleme ilişkisini araştıran incelemelerde çoğunlukla akademik ertelemenin yordayıcılarının tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bireylerin akademik motivasyon düzeylerinin akademik erteleme davranışını yordamadaki etkisi incelenmiş ve çoğunlukla araştırmalar yükseköğretim öğrencileri ile yapılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular birlikte değerlendirildiğinde ise yükseköğretim öğrencilerinin akademik erteleme davranışı ve akademik motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkilerin belirleyen araştırmalar akademik motivasyonun akademik ertelemenin anlamlı negatif yönlü bir yordayıcısı olduğunu göstermektedir. Özellikle içsel ve akademik motivasyonu yüksek düzeyde olan bireylerin daha az akademik erteleme davranışına başvurdukları (Borsota, 2001; Orpen, 1992; Senècal, Julien, & Guay, 2003) görülmektedir.

Hüseyin ve Sultan (2010) öğrencilerin akademik erteleme olası nedenlerini ve erteleme davranışının öğrenme üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Araştırma grubu 500 yükseköğretim öğrencisi ve 40 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgular, öğrencilerin sağlık problemleri, sosyal problemler, ilgi ve motivasyon eksikliği, tembellik, eğitimcilere karşı olumsuz tutum, eğitim kurumundaki rehberlik hizmeti eksikliği, eğitimcilerden alınan olumsuz geri bildirim, koordinasyon eksikliği, zaman yönetimi ile ilgili duyulan stres, akranlarıyla eğlenme ve iletişime zaman ayırma isteği gibi sebeplerden dolayı erteleme davranışına başvurdukları bulmuştur. Singapur ve Kanada'daki ortaöğretim öğrencilerle yapılan

kültürlerarası bir çalışmada (Klassen vd., 2009) akademik erteleme davranışı ve ilişkili motivasyonel değişkenler ele alınmış ve 612 ortaöğretim öğrencisi araştırma grubunda yer almıştır. Akademik erteleme, sınav kaygısı ve olumsuz benlik algısı Singapurlu öğrencilerde, Kanadalı öğrencilerden daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Araştırmada, olumlu benlik algısı ve öz düzenleme için gerekli olan öz yeterlik kavramı Kanadalı öğrencilerde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Erkek öğrencilerin erteleme düzeyleri kız öğrencilere oranla daha yüksek bulunmuş ve kızların öz yeterlik puanları ve sınav kaygısı düzeyleri erkeklerden daha yüksek çıkmıştır.

Senecal, Koestner ve Vallenard'ın (1995) 498 öğrenci üzerinde gerçekleştirdiği çalışmanın elde edilen bulgularına göre erteleme davranışı ile depresyon ve anksiyete arasında olumlu yönde ve benlik saygısı ile olumsuz yönde anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Öz düzenlemenin dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk faktörleriyle erteleme davranışı arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğu, içsel motivasyon ile olumsuz yönde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca erkek öğrencilerin, kız öğrencilere oranla erteleme eğilimi düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Anksiyete, benlik saygısı ve depresyonda akademik erteleme davranışının %14 ve içsel, dışsal motivasyon ile motivasyonsuzluk faktörlerinde ise akademik erteleme davranışının % 25 olduğunu gözlemlenmiştir.

Charlebois (2007)'nin 137 öğrenci ile online yaptığı çalışmada, akademik erteleme ölçeği kullanmış ve ölçekten yüksek puan alan öğrencilerin, akademik görev ve sorumluluklarının başlangıcında, düşük puan alan öğrencilere oranla daha az erteleme davranışı sergiledikleri belirlenmiştir. Bir diğer araştırma bulgusuna göre akademik erteleme davranışında yaş faktörünün önemli olduğu ve yaşı artan öğrencilerin giderek daha fazla erteleme davranışı sergilediklerini tespit edilmiştir.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### Yöntem

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, evren ve çalışma grubu, veri toplama araçları ve toplanan verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmektedir.

#### Araştırma Deseni

Bu araştırma, ortaöğretim öğrencilerinde çocukluk depresyonu, akademik motivasyon ve akademik erteleme arasındaki yordayıcı ilişkileri inceleyen ilişkisel tarama modeli türünde bir çalışmadır. İlişkisel tarama modeli en az iki veya daha fazla değişken arasındaki değişimin varlığını ve miktarını belirlemede kullanılan bir araştırma modelidir (Tekbıyık, 2014). İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı çalışmalarda kullanılacak veriler daha çok gerçek yaşamda ve alanda çalışan bireylerden elde edilmektedir. İlişkisel Tarama modellerinde değişkenlerin her biri sembolleştirilir. Ancak ilişkisel tarama modelinde yapılan sembolleştirmeler ilişkisel analizler uygulanacak tarzda uygun bir şekilde yapılmalıdır. Değişkenlerin kendi arasında ilişkinin bulunup bulunmaması anlamlılık ifadesi ile belirtilir. İlişkinin varlığı şans faktörü dışındaki durumlardan oluşmuş ise ilişkinin bulunduğu bahsedilebilir. Değişkenler arasında herhangi bir artma veya azalma durumunda bir birliktelik varsa pozitif yönde, değişkenlerden biri artarken diğersinin azalması veya tersi durum söz konusu ise negatif yönde ilişki olduğu söylenebilir (Karasar, 1998).

Yapılacak bilimsel bir çalışmanın verilere dayalı olması gerekir. Verilerin elde edilmesinde kullanılan ölçme araçlarının geçerlilik ve güvenilirlikleri istatistik teknikleri ile sağlanmalı ve araştırma evrenini temsil eden örneklemin özenle belirlenmesi gerekir. Toplanan veriler ile geçerli ve güvenilir sonuçlar almak için path analizi, korelasyon analizi ve regresyon analizi gibi yöntemlere bakılması gerekir (Demirhan, 2015).

Araştırmanın iç geçerliliği yordanan değişkeni etkilediği düşünülen yordayan değişkenin açıklanabilirlik durumu olarak tanımlanmaktadır (Tüzün, 2010). Yani ilişkideki anlamlılığın gerçek yaşamda olup olmamasıdır. Yapılan araştırmanın amacı iç geçerliliği sağladıkça mümkün olacağından iç geçerlilik araştırmalar için son derece önem arz etmektedir. Araştırmada dikkat edilmesi gereken önemli bir diğer kavram ise dış geçerliliktir. Dış geçerlilik, araştırma bulgularının evrende genellenebilmesi ve bunun ne miktarda gerçekleştiğidir (Çakmur, 2012). Yani araştırmada kullanılan yordayan değişkenlerin, yordanan değişkenleri

tanımlayabilmesi ve bunu evren çapında genelleyebilmesidir. Araştırma süreci boyunca iç ve dış geçerliliği sağlamak amacıyla dikkat ve özenle çalışma gerçekleştirildiği söz konusudur. Araştırmada kullanılacak ölçme araçlarının güvenilirliği ve geçerliliği titizlikle kontrol edilmiştir.

### **Araştırmanın Evren ve Örneklemi**

Bu araştırma sonucunda elde edilecek bulguların dış geçerliliğini sağlamak için araştırma evreni, bazı nitelikler çerçevesinde analiz edilmiş ve belirlenecek örneklemin yeterli temsil gücüne sahip olabilmesi amaçlanmıştır. Evrenin tamamını ele almak, araştırma şartları dâhilinde imkânsız olduğundan bu süreçte aşamalı örnekleme yöntemleri kullanılarak sırasıyla *küme örnekleme, orantılı örnekleme ve uygun örnekleme* yöntemleri kullanılmıştır. Belirlenen örnekleme yöntemleri ile sırasıyla şu işlemler gerçekleştirilmiştir. Öncelikle evreni oluşturan ortaöğretim eğitim kurumları, bazı niteliklere göre kümelere bölünmüştür. İkinci aşamada, belirlenen kümelerin evrendeki temsil yeterliliklerini sağlamak için oransal değerleri belirlenmiştir. Son aşamada ise uygun örnekleme yöntemi ile bireylere ulaşılarak hedeflenen örneklem büyüklüğüne erişilmesi amaçlanmıştır.

Araştırma evreni 2018-2019 eğitim öğretim yılında Erzurum' un merkez ilçelerinde ( Yakutiye, Palandöken ve Aziziye) Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde bulunan ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören 20500 öğrenciden oluşmaktadır. Örneklem grubu araştırma evreninden % 99 güven aralığında belirlenen toplam 643 olarak hesaplanmış ancak olası kayıp veri ve uç değerler göz önünde bulundurularak bu rakamın % 20 üzerine çıkmıştır. Olası sağlıklı veri, kayıp veri, boş madde bırakılma, uç nokta değeri ve normallik analizleri kademesinde veri setinde bulunmaması gereken hatalar dikkate alınarak araştırma sürecinde toplam 921 öğrenciye ulaşılmış ancak 861 kişiye ait verilerin analize uygunluk taşıdığı belirlenmiş ve analizler bu bireylerden toplanan veriler ile yürütülmüştür. Araştırma grubuna ilişkin demografik bilgiler Tablo 1 ve 2'de verilmiştir.

Tablo 1. *Araştırma Grubunun Cinsiyet Dağılımları*

<b>Cinsiyet</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
<b>Kız</b>	360	41.8
<b>Erkek</b>	501	58.2
<b>Toplam</b>	861	100

Tablo 1 incelendiğinde örneklem grubunun % 41.8' i kız öğrencilerden ve % 58.2' si erkek öğrencilerden oluştuğu görülmektedir.

Tablo 2. Araştırma Grubunun Yaş Dağılımları

Yaş	F	%
14	51	5.9
15	222	25.8
16	243	28.2
17	245	28.5
18	100	11.6
<b>Toplam</b>	<b>861</b>	<b>100</b>

Tablo 2 incelendiğinde örneklem grubunun % 5.9' u 14 yaş, % 25.8' i 15 yaş, % 28.2' si 16 yaş, % 28.5' i 17 yaş ve % 11.6' sı 18 yaş öğrencilerden oluştuğu görülmektedir.

Tablo 3. Araştırma Grubunun Sınıf Düzeyi Dağılımları

Sınıf Düzeyi	F	%
9. Sınıf	286	33.2
10. Sınıf	266	30.9
11. Sınıf	221	25.7
12. Sınıf	88	10.2
<b>Toplam</b>	<b>861</b>	<b>100</b>

Tablo 3.3 incelendiğinde örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin % 33.2' si 9. Sınıf, % 30.9' u 10. Sınıf, % 25.7' si 11. Sınıf ve % 10.2' si 12. sınıfta öğrenim gördüğü belirlenmiştir.

### Veri Toplama Araçları

#### **Çocuklar için depresyon ve anksiyete ölçeği.**

Çocuk ve ergenlerde depresyon ve anksiyete bozukluklarını belirlemek amacıyla Ebustani vd. (2012) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin Türk kültürüne uyarlaması Ay, Seçer ve Şimşek (2017) tarafından yapılmış ve psikometrik özellikleri dikkatle incelenmiştir. Depresyon ve anksiyete olarak iki alt boyuttan oluşan ölçek toplam 25 madde olup 4' lü likert şeklindedir ve bireyin kendisine geri bildirimine dayalıdır. Depresyon alt boyutuna ilişkin 10 madde ve anksiyete alt boyutuna ilişkin 15 madde bulunmaktadır. Ölçeğin alt boyutlarından alınan toplam puan yüksekliği bireyin psikolojik olarak sağlıklı bir durumunu belirtmektedir. Ölçeğin Türk kültürüne uyarlama çalışmasında 2 pilot çalışma yapılmıştır. Birinci pilot çalışmada madde uyumları, ikinci pilot çalışmada ise iç tutarlılık ve madde toplam korelasyonları ele alınarak incelenmiştir. Yapılan analiz işlemleri neticesinde ölçeğin iç tutarlılık değerinin .92 ve madde



toplam korelasyon bulgularının ise .3 ile .81 değerleri arasında değiştiği görülmüştür. Ayrıca doğrulayıcı faktör analizi yöntemi ile çoklu uyum indeksleri esas alınarak ölçeğin uyumunun gerçekleşip gerçekleşmediği belirlenmeye çalışılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi, literatürde bulunan modelin uyum gösterip göstermediğini inceleyen ileri bir istatistik tekniğidir (Çokluk vd., 2010). Bu ileri analiz sonucu ulaşılan uyum indeksleri, RMSEA: .071, RMR: 065, SRMR: .070, NFI: .97, CFI: .98 biçimindedir. Güvenirliliği sağlamak için yapı geçerliği, iç tutarlılık ve yarı yarıçap güvenilirlik analizleri doğrulayıcı faktör analizi ile yapılmıştır. Ayrıca ölçüt ile ilgili geçerlilik çalışması yapılmıştır. Başvurulan uzman görüşlerine göre, ölçeğin yapı geçerliği basit doğrulayıcı faktör analizi ile kontrol edilmiş ve ölçeğin iki faktörlü yapısına uygun modelin kullanılan örneklem ile uyum gösterdiği belirlenmiştir (Ay, Seçer, & Şimşek 2017).

Yapılan tüm analizler sonucunda kullanılan Çocuklar için Depresyon ve Anksiyete Ölçeğinin uyum derecesinin yeterli seviyede olduğu ve ölçeğin faktör yapısı Türk kültür örneğinde de aynı şekilde korunduğu görülmüştür (Seçer, 2013).

#### **Akademik motivasyon ölçeği.**

Ortaöğretim öğrencileri için akademik güdülenme ölçeği Bozanoğlu (2004) tarafından öğrencilerinin akademik güdülenme düzeylerini ve bireyler arasında bulunan farklılıkları belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek toplamda 20 maddeden oluşup sadece 4. madde tersine puanlanmaktadır. Ölçek 5' li likert tipi derecelendirme şeklindedir. 5' li likert tipinde ifade edilen 1 'kesinlikle uygun değil', 2 'uygun değil', 3 'kararsızım', 4 'uygun' ve 5 'kesinlikle uygun' ifadelerini barındırmaktadır. Bireylerin ölçekteki tüm maddeleri cevaplaması durumunda elde edecekleri en yüksek puan '100' olup bu durum bireyin akademik motivasyon düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir. Alınabilecek en düşük puan ise '20' olup bu durum bireylerin akademik motivasyon düzeylerinin düşük olduğunu belirtmektedir.

Akademik motivasyon ölçeğinin yapı geçerliğini tespit etmek için yapılan faktör analizi sonucu elde edilen üç faktör bulunmaktadır. Bunlar: kendini aşma, bilgiyi kullanma ve keşiftir. Ölçeğin kapsam geçerliliğini belirlemek amacıyla iki grup üzerinde t testi karşılaştırılması yapılmıştır. Ölçülen özellik bakımında farklı olan bu iki grubun ölçek puanları açısından aynı farklılığı belirtip belirtmediğini anlaşılması için gruplar t testi ile karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonucunda ölçek puanlarının birbirinden farklılaştığı görülmüştür (Bozanoğlu, 2004). Ölçeğin güvenirliliği sağlaması üzerine yapılan çalışmalarda 101 ortaöğretim öğrencisinin katıldığı test-tekrar test yöntemi tercih edilmiş ve iki sonuç arasında korelasyon katsayısının .87 olduğu bulunmuştur. Bir başka güvenilirlik çalışması olan Crobach Alfa iç tutarlılık katsayılarının aynı gruplar fakat farklı zaman dilimleri için .77-.85 değerleri arasında,

farklı gruplarda ise .77-.86 değerleri arasında değişiklik gösterdiği belirtilmektedir (Bozanoğlu, 2004).

Akademik motivasyon ölçeği ile ilgili yapılan tüm analiz çalışmaları ve sonucunda elde edilen değerler doğrultusunda ölçeğin, güvenilirlik ve geçerlilik ölçütlerini sağladığı görülmüş ve bu araştırmada kullanılması için uygun olduğu görülmüştür.

### **Akademik erteleme ölçeği.**

Akademik erteleme ölçeği öğrencilerin akademik süreçlerde göstermiş oldukları tipik erteleme davranışlarını belirlemek üzere McCloskey ve Scielzo (2015) tarafından geliştirilmiş ve bu araştırma kapsamında lise öğrencilerinde kullanılmak üzere Türk kültürüne uyarlaması yapılmıştır. Ölçeğin uyarlama süreci öncelikle dil geçerliğinin sağlanmasına yönelik adımlarla başlamıştır. Farklı dil uzmanları ve Türkçe dil uzmanlarından alınan dönütlerle ölçeğin dilsel eşdeğerliğinin sağlandığının belirlenmesinden sonra iki farklı pilot uygulama yapılarak madde toplam korelasyon değerlerinin uyumu incelenmiştir. Bu kapsamda 5 maddede gözlenen uyumsuzluktan hareketle madde toplam korelasyon değerleri doğrultusunda ölçekten çıkarma işlemi uygulanmıştır. Pilot uygulamalardan sonra doğrulayıcı faktör analizi ile ölçeğin model uyumu incelenmiş ve bu analiz sürecinde yalnızca bir maddenin yetersiz faktör yükü nedeniyle ölçekten çıkartılmasına karar verilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizleri toplam 19 madde ve iki alt boyuttan oluşan ölçek formunun iyi uyum verdiğini göstermiştir ( $X^2/sd=.06$ , RMSEA.053, RMR.052, CFI.97, IFI.97, GFI.90). Geçerlik analizlerinden sonra güvenilirlik analizleri için iç tutarlık analizi ve iki yarı güvenilirlik analizi uygulanmıştır. Bu doğrultuda iç tutarlık katsayısının ölçek toplamı için .81 olduğu ve iki yarı güvenilirlik analizlerinin ise .75 olduğu bulunmuştur. Elde edilen bulgular doğrultusunda akademik erteleme ölçeğinin Türkiye’de lise öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarını ölçmek üzere kullanılabilecek güvenilirliği ve geçerliği bulunan bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

### **Kişisel bilgi formu.**

Araştırmacı tarafından örneklemin bazı bireysel özellikleri hakkında bilgi elde etmek amacıyla araştırmacı tarafından bazı demografik özellikleri belirlemek amacıyla oluşturulmuş ve kullanılmıştır.

### **Veri Analizi ve İşlem**

Araştırma sürecine öncelikle Erzurum İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınarak başlanmıştır. Veri toplama süreci araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırma sürecinde uygulanan ölçekler dikkatle incelenerek ciddi oranda boş bırakıldığı tespit edilen ve

özensiz doldurulduğu belirlenen ölçme araçları veri setinin dışında tutulmuştur. Bu kapsamda veri setinden toplam 15 katılımcıya ait ölçekler analiz dışı bırakılmıştır. Daha sonra işleme alınan ölçekler bilgisayar ortamına aktarılmış ve en fazla % 2' ye kadar olan kayıp ve boş bırakılan veriler aritmetik ortalama ile doldurulmuştur (Tabachnick, & Fidell, 2013). Katılımcıların araştırma sürecinde kullanılan ölçeklere verdikleri yanıtları bakımından homojen bir dağılım gösterip göstermediklerini tespit etmek için homojenlik analizleri uygulanmıştır. Ayrıca homojenlik analizlerine ek olarak veri setinin tek değişkenli ve çok değişkenli normallik analizleri de yapılarak normal dağılım özelliği ele alınarak incelenmiştir. Bu kapsamda öncelikle uç değerlerin belirlenmesi için Z puanı, Mahalanobis ve Cook's uzaklık değerleri ve basıklık-çarpıklık değerleri incelenerek uç değerler tespit edilmiştir. Uç değer analizi kapsamında sağlıklı veri seti için uç değer taşıdığı belirlenen toplam 44 katılımcıya ait veriler veri setinden çıkartılmıştır. Uç değer analizleri yapıp veri setinin temizlenmesinden sonra histogram ve Komogorov-Smirnov analizleri ile veri setinin normalliğine bakılmış ve tek değişkenli ve çok değişkenli normalliğin sağlandığı görülmüştür. Veri setinin parametrik koşullar için gözden geçirilerek 861 katılımcıya ait veriler üzerinden araştırmanın sorularına cevap aranmıştır. Araştırma kapsamında veri setinin parametrik koşulları sağladığı sebebiyle veri analizleri SPSS 22.000 paket programları aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Veri analizi sürecinde korelasyon analizi ve yapısal eşitlik analizi teknikleri kullanılmıştır.

Tablo 4. *Araştırma Sürecinde Kullanılan Ölçeklerden Elde Edilen Puanlara İlişkin Normallik Değerleri*

	<b>X</b>	<b>Ss</b>	<b>Medyan</b>	<b>Mod</b>	<b>Çarpıklık</b>	<b>Basıklık</b>
<b>Depresyon</b>	21.37	5.28	21.00	19.00	.443	-.287
<b>Keşif</b>	17.95	4.08	18.00	18.00	-.476	-.163
<b>Bilgiyi Kullanma</b>	14.48	3.56	14.00	14.00	.410	-.364
<b>Kendini Aşma</b>	22.92	5.59	23.00	22.00	-.256	-.108
<b>Ert1</b>	26.64	6.49	27.00	29.00	-.345	-.382
<b>Ert2</b>	21.27	3.08	21.00	20.00	-.322	-.264

Tablo 4 incelendiğinde bağımlı ve bağımsız değişkenlere ait elde edilen verilerin normallik bakımından gerekli şartları sağladığı ve bu bağlamda aritmetik ortalama, mod ve medyan değerlerinin birbirine çok uzak değerlerde olmadığı ve skewness ve kurtosis değerlerinin de kabul edilebilir sınırlar içerisinde olduğu söylenebilir (Tabachnick, & Fidell, 2013). Gözlenen bu değerlerden hareketle veri setlerinin normal dağılıma sahip olduğu görüldüğü için araştırma sorularına cevap bulunurken parametrik test tekniklerinin kullanılması uygun görülmüştür.

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### Araştırma Bulguları

Bu bölümde araştırma boyutunda cevap aranan alt problemlere dair yapılan analizler ve bu bağlamda ulaşılan bulgulara yer verilmiştir.

#### BULGULAR

**Alt Problem 1.** *Akademik motivasyon ile akademik erteleme arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?*

Ortaöğretim öğrencilerinde akademik motivasyon ile akademik erteleme arasında anlamlı ilişkilerin olup olmadığını belirlemek için Pearson Momentler Çarpım Korelasyonu analizi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5. *Ortaöğretim Öğrencilerinde Akademik Motivasyon ile Akademik Erteleme arasındaki İlişkiler*

	Keşif	Bilgiyi Kullanma	Kendini Aşma
Dışsal Faktörler	.383**	-.365**	.473**
İçsel Faktörler	.292**	-.165**	.341**

\* $p < .05$ , \*\*  $p < .01$

Tablo 5 incelendiğinde dışsal faktörler alt boyutu ile keşif alt boyutu arasında  $r(861) = .383$ ,  $p < .01$  ve kendini aşma alt boyutu arasında  $r(861) = .473$ ,  $p < .01$  pozitif yönlü buna karşın dışsal faktörler alt boyutu ile bilgiyi kullanma alt boyutu arasında  $r(861) = -.365$ ,  $p < .01$  negatif yönlü ve anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir.

İçsel faktörler alt boyutu için keşif alt boyutu ile arasında  $r(861) = .383$ ,  $p < .01$  ve kendini aşma alt boyutu ile arasında  $r(861) = .473$ ,  $p < .01$  pozitif yönlü buna karşın dışsal faktörler alt boyutu ile bilgiyi kullanma alt boyutu arasında  $r(861) = -.365$ ,  $p < .01$  negatif yönlü ve anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir.

Korelasyon analizleri sonucunda akademik erteleme ile akademik motivasyonun alt boyutlarından keşif alt boyutu ile kendini aşma alt boyutu arasında pozitif; bilgiyi kullanma alt boyutu ile negatif yönlü anlamlı ilişkilerin olduğu söylenebilir.

**Alt Problem 2.** *Çocukluk depresyonu ile akademik erteleme arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?*

Ortaöğretim öğrencilerinde çocukluk depresyonu ile akademik erteleme arasında anlamlı ilişkilerin olup olmadığını belirlemek için Pearson Momentler Çarpım Korelasyonu analizi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. *Ortaöğretim Öğrencilerinde Çocukluk Depresyonu İle Akademik Erteleme Arasındaki İlişkiler*

	Depresyon
Dışsal Faktörler	-.397**
İçsel Faktörler	-.158**

\* $p < .05$ , \*\*  $p < .01$

Tablo 6 incelendiğinde dışsal faktörler alt boyutu ile depresyon alt boyutu arasında  $r(861) = -.397$ ,  $p < .01$  negatif yönlü ve anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir.

İçsel faktörler alt boyutu ile 1 depresyon alt boyutu arasında  $r(861) = -.158$ ,  $p < .01$  negatif yönlü ve anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir.

Korelasyon analizleri sonucunda çocukluk depresyonu ile akademik erteleme arasında genel anlamda negatif yönlü anlamlı ilişkilerin olduğu söylenebilir.

**Alt Problem 3.** *Çocukluk depresyonu akademik motivasyon ve akademik erteleme arasındaki ilişkide aracı bir role sahip midir?*

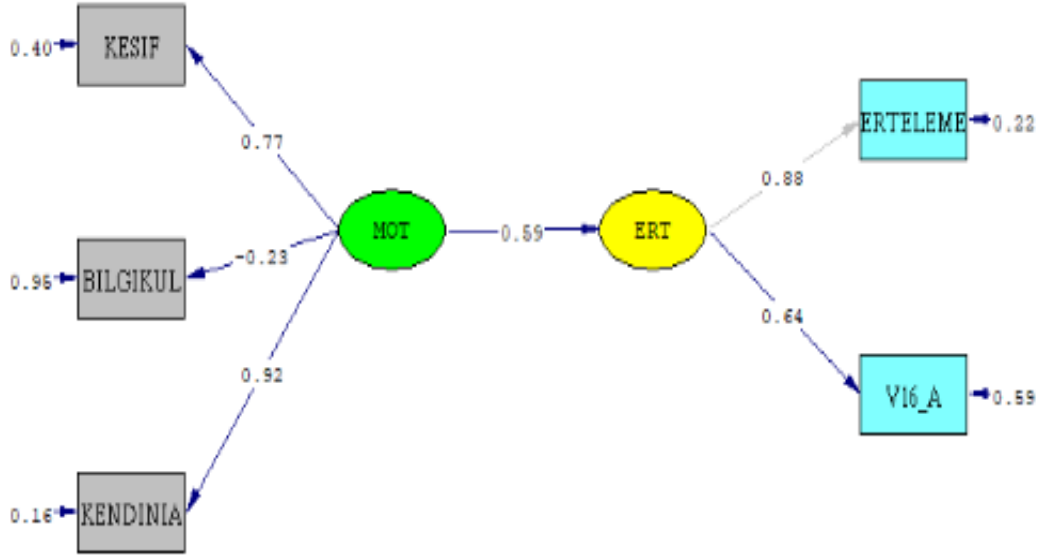
Ergenlerde akademik motivasyon ile akademik erteleme davranışı arasındaki yordayıcı ilişkide depresif belirtilerin aracı bir rolünün olup olmadığını analiz etmek amacıyla Yapısal Eşitlik Modeli Kullanılmıştır. Bu amaçla 3 farklı model kurgulanmış ve analiz edilmiştir.

**Model 1.** Akademik motivasyon akademik ertelemeyi yordamakta mıdır?

**Model 2.** Akademik motivasyon ile çocukluk depresyonu birlikte akademik ertelemenin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

**Model 3.** Depresif belirtiler akademik motivasyon ile akademik erteleme arasındaki ilişkide kısmi veya tam aracı bir role sahip midir?

Model 1 kapsamında örtük değişkenli yapısal eşitlik modeli elde edilen bulgular Şekil 4’de verilmiştir.



Chi-Square=9.31, df=4, P-value=0.00000, RMSEA=0.052

Şekil 4. Akademik motivasyon ile akademik erteleme arasındaki ilişki.

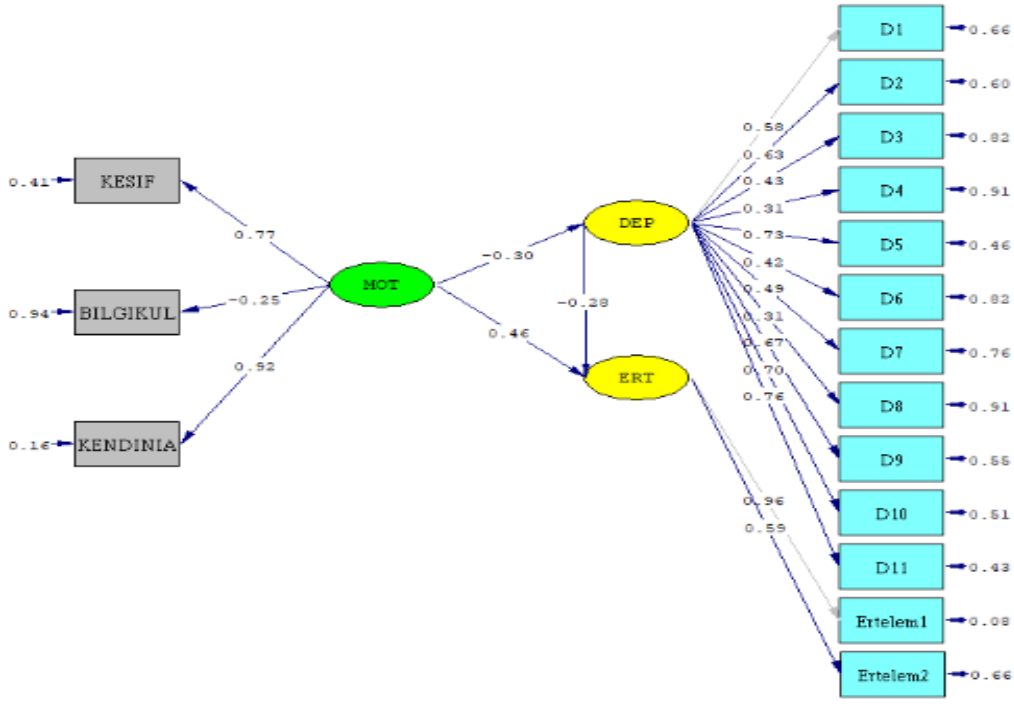
Model 1 doğrultusunda kurgulanmış olan Yapısal eşitlik modeline ilişkin olarak Şekil 1’de verilmiş olan Path Diagramı incelendiğinde kurgulanan modelin onaylandığı görülmektedir. Kurgulanan modele ilişkin uyum indeks değerleri Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Model 1’ e İlişkin Uyum İndeks Değerleri

X <sup>2</sup> /Sd	RMSEA	RMR	SRMR	NFI	CFI	GFI
2.32	.052	.057	.051	.94	.94	.90

Tablo 7’ye bakıldığında uyum indekslerine ilişkin veriler göz önünde bulundurulduğunda modelin doğrulandığı ve iyi uyum verdiği söylenebilir.

Şekil 4 incelendiğinde akademik motivasyonun akademik erteleme davranışı üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu gözlenmektedir. Diagram incelendiğinde motivasyonun alt boyutları olan keşif ve kendini aşma akademik ertelemeyi pozitif yordarken bilgiyi, kullanma alt boyutu akademik ertelemeyi negatif yönlü olarak yordamaktadır. Model 1’in doğrulanmasından hareketle Model 2 ve Model 3’ün test edilmesine olanak sağlanmıştır. Model 2’de modele depresif belirtiler değişkeni eklenmiş ve test edilmiştir. Kurgulanan model ve buna ilişkin bulgular Şekil 5’de verilmiştir.



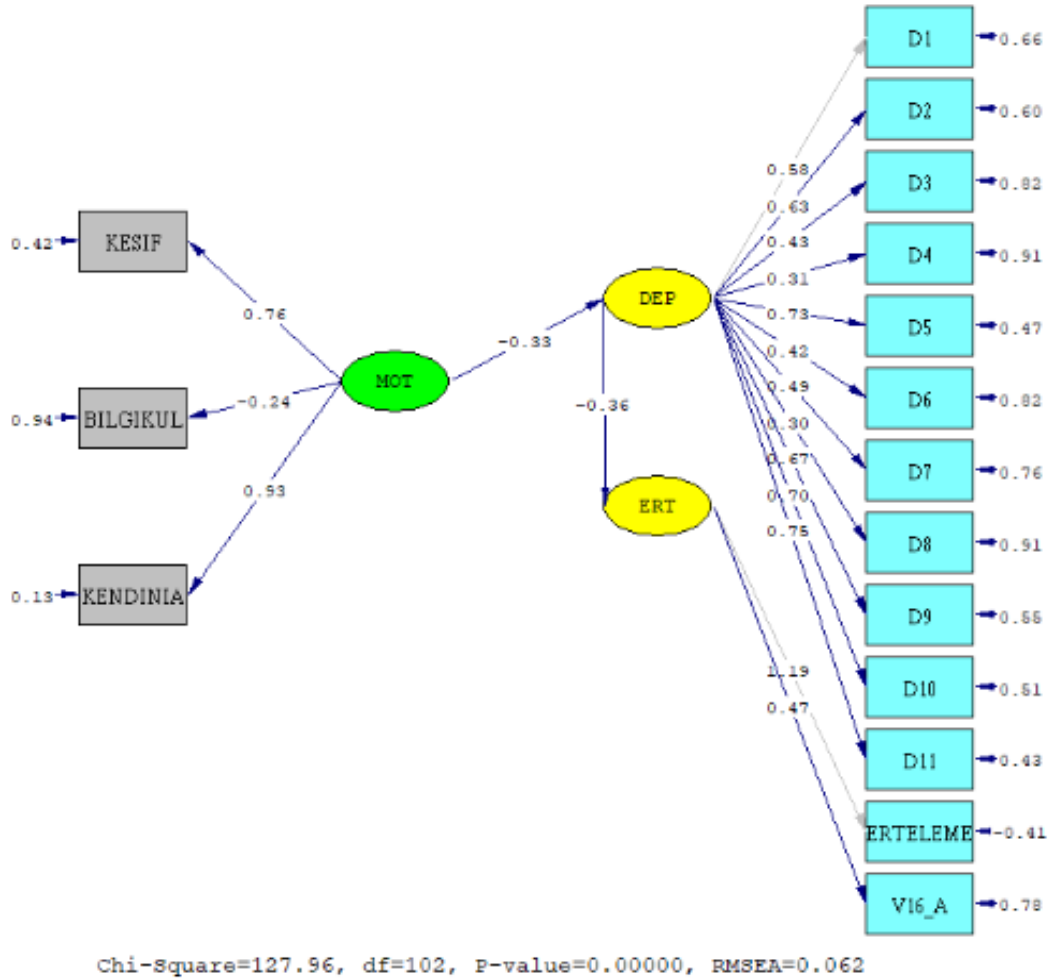
Şekil 5. Akademik motivasyon, depresif belirtiler ve akademik erteleme arasındaki ilişki.

Model 2 olarak kurgulanan ve Model 1'e depresif belirtilerin de yordayıcı değişken olarak eklenmesi ile test edilen modelin doğrulandığı görülmektedir.

Tablo 8. Model 2'ye İlişkin Uyum İndeks Değerleri

X <sup>2</sup> /Sd	RMSEA	RMR	SRMR	NFI	CFI	GFI
2.32	.052	.057	0.51	.94	.94	.90

Buna göre akademik motivasyon akademik ertelemeyi pozitif yönde ve depresif belirtileri negatif yönde yordamaktadır. Depresif belirtiler ise akademik ertelemeyi negatif yönde yordamaktadır. Depresif belirtilerin modele dahil edilmesinden sonra akademik motivasyon ve erteleme davranışı arasındaki ilişki de belirgin bir azalma gözlenmektedir. Buna göre Model 1 incelendiğinde akademik motivasyonun akademik erteleme üzerindeki yordama katsayısının % 34 olduğu bulunmuş olmasına karşın Model 2'de depresif belirtilerin modele dahil edilmesinden bu katsayının % 21'e düştüğü gözlenmiştir. Akademik motivasyon ile akademik erteleme arasındaki ilişki katsayısında depresif belirtilerin modele dahil edilmesinden sonra meydana gelen bu değişim ve azalma durumu söz konusu iki değişken arasında depresif belirtilerin kısmi veya aracı role sahip olabileceğini düşündürmektedir. Bu süreci analiz etmek amacıyla Model 3 kurgulanmış ve test edilmiştir. Model 3'te akademik motivasyondan akademik erteleme değişkenine giden yollar kaldırılarak tamamen depresif belirtiler üzerinden yordama katsayıları test edilmiştir. Tam aracı ilişkiyi test etmek üzere kurgulanan ve test edilen Model 3 Şekil 6'da verilmiştir.



Şekil 6. Kısmi aracı modele ilişkin t standart değerleri.

Model 3 incelendiğinde depresif belirtilerin akademik motivasyon ve akademik erteleme arasındaki ilişkide aracılığını test eden modelin doğrulandığı görülmektedir.

Tablo 9. Model 3' e İlişkin Uyum İndeks Değerleri

X <sup>2</sup> /Sd	RMSEA	RMR	SRMR	NFI	CFI	GFI
1.25	.062	.65	.061	.95	.95	.92

Bununla birlikte bir değişkenin en az iki değişken arasındaki ilişkide aracılık rolüne sahip olması için belli birtakım kriterler söz konusudur. Birinci kriter aracı değişken modele dahi edilmeden önce söz konusu değişkenler arasında yordayıcı bir ilişkinin belirlenmiş olmasıdır. İkincisi ise aracı değişken modele dahil edildikten sonra söz konusu bu iki değişken arasındaki ilişkinin ya anlamsız çıkması ya da belirgin bir azalma göstermesi gerekmektedir (Fairchild vd., 2007). Aracı değişken modele dahil edildikten sonra ilişkinin anlamsız çıkması tam aracı ilişkiye işaret ederken ilişkide belirgin azalma olması kısmi aracı ilişkiye işaret etmektedir. Bu bağlamda Model 1 ve Model 2 göz önünde bulundurulduğunda akademik motivasyon ve akademik erteleme arasındaki ilişki katsayısı Model 1'de % 34 iken Model 2'de % 21'e düştüğü gözlenmiştir. İlişki katsayısındaki belirgin azalmanın depresif belirtilerin



modele dahil edilmesi ile elde edilmiş olması depresif belirtilerin kısmi aracılık rolü ile ilişkili olduğu düşünülmektedir ve Model 2 bu görüşü doğrulamaktadır. Bu bağlamda Model 3 incelendiğinde depresif belirtilerin tam aracılığının test edildiği modelde Motivasyonun depresif belirtileri % 10 düzeyinde yordamaktadır. Bu değer Model 2'de % 9 olarak bulunmuştur. Tam aracılığı test eden modelin düşük bir iyileşme sağladığı söylenebilir. Model 3'te depresif belirtilerin erteleme davranışı üzerindeki yordama katsayısı % 12,9 olarak bulunmuştur. Buna karşın bu değer Model 2'de % 7 olarak belirlenmiştir. Tam aracılık testinin depresif belirtiler ile erteleme arasındaki ilişki katsayısını belirgin bir şekilde iyileştirdiği görülmektedir. Sonuç olarak depresif belirtilerin aracılık rolünün test edildiği Model 2 ve Model 3 doğrultusunda depresif belirtilerin akademik motivasyon ile akademik erteleme arasındaki ilişkide kısmi aracılık rolüne sahip olduğu söylenebilir.



## BEŞİNCİ BÖLÜM

### Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu aşamada araştırmadan elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan genel sonuçlarla, araştırmanın tartışma bölümü ve araştırmacının önerileri yer almaktadır.

#### Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde araştırma sonucunda ulaşılan bulgular raporlaştırılarak ilgili alanyazın doğrultusunda tartışılmış ve uygun görülen çözüm önerileri sunulmuştur.

#### **Ortaöğretim öğrencilerinde akademik motivasyonun akademik ertelemenin anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığının tartışılması.**

Araştırmada ortaöğretim öğrencilerinde akademik motivasyonun akademik ertelemenin anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığı incelenmiş ve araştırma bulguları sonucunda ortaöğretim öğrencilerinin akademik motivasyon puanları ile akademik erteleme puanları arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular akademik motivasyonun alt boyutlarından bilgiyi kullanma alt boyutu, akademik ertelemeyi negatif yönde, keşif ve kendini aşma alt boyutlarının ise akademik ertelemeyi pozitif yönde yordadığı ve ortaöğretim öğrencilerinde akademik motivasyonun azalması, akademik erteleme açısından önemli bir risk faktörü şeklinde olacağı değerlendirilebilir.

İlgili alanyazın incelendiğinde araştırma sonuçları ile örtüşmekte olan çalışma sonuçları olduğu görülmektedir. Araştırmanın bulguları düşük düzeyde akademik motivasyona sahip öğrencilerin yüksek düzeyde akademik erteleme davranışına sahip olduğunu göstermiştir. Elde edilen bu sonuç yüksek akademik motivasyonlu düzeyde bulunan öğrencilerin, düşük düzeyde akademik motivasyonu bulunan öğrencilere göre daha az seviyede akademik erteleme davranışına sahip olduğunu gösteren araştırma bulgusu ile tutarlılık göstermektedir (Haerens vd., 2010). Benzer şekilde Orpen (1998) tarafından gerçekleştirilen araştırmada benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Akademik erteleme ile içsel akademik motivasyon arasında negatif yönlü, dışsal akademik motivasyon arasında ise pozitif yönlü ilişkiler olduğu gösteren araştırma bulgusu bu araştırmanın bulguları ile tutarlılık göstermektedir.

Bir başka araştırmada ise elde edilen sonuç akademik erteleme ile içsel motivasyon arasında negatif yönlü, dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk arasında ise pozitif yönlü ilişki

olduğu ve düşük akademik motivasyon düzeyine sahip olan öğrencilerin, yüksek düzeyde akademik motivasyona sahip olan öğrencilere göre daha fazla seviyede (Senècal, Koestner, & Vallerand, 1995). Borsota (2001) yaptığı çalışmada, yüksek düzeyde motivasyona sahip bireylerin daha düşük akademik erteleme davranışına başvurduklarını, düşük düzeyde motivasyona sahip bireylerin ise yüksek düzeyde akademik erteleme davranışına başvurdukları ve motivasyonun akademik erteleme davranışını anlamlı düzeyde yordadığı araştırma bulgusu ile tutarlık göstermektedir. Araştırma sonuçları Balkıs vd. (2006) ve Kağan (2009) tarafından yapılan ve akademik erteleme davranışı ile akademik motivasyon arasında negatif yönlü ilişkinin bulunduğunu ve akademik motivasyonun akademik erteleme davranışını anlamlı düzeyde yordadığını gösteren araştırma bulgusu ile tutarlık göstermektedir.

Sonuç olarak, akademik motivasyonun, akademik erteleme ile ilişkisini ele alan daha fazla araştırmaya gerek duyulduğu söylenebilir. Akademik erteleme düzeyi yüksek olan öğrenciler ödev yapma, derslere hazırlıklı gelme, derslere aktif olma, sınavlara çalışma, dönem proje ödevlerini yapma, çeşitli sunumlar gerçekleştirme, yükseköğretim sınavlarına çalışma gibi akademik görevleri yerine getirmeyi sebepsiz bir biçimde ertelemektedirler. Bu durumu incelemeye çalışan araştırmacıların bazıları (Senècal, vd., 1995) akademik ertelemenin, motivasyonel bir sorun olarak ele alınması gerektiğini, akademik ertelemenin motivasyon düzeyinin düşük olması sonucunda ortaya çıktığını (Tuckman, & Sexton, 1992; Diaz-Morales, Cohen, & Ferrari, 2008) öne sürmektedirler. Bu araştırma sonucunda ulaşılan bulgular akademik erteleme ve akademik motivasyon arasındaki ilişkiyi destekler niteliktedir. Ergenlerin akademik motivasyon düzeylerinin akademik erteleme davranışını yordamadaki etkisi inceleyen araştırmalar, akademik motivasyonun akademik ertelemenin anlamlı bir yordayıcısı olduğu göstermektedir. Bu durumu incelemeye çalışan araştırmacıların bazıları (Borsota, 2001; Orpen, 1992; Senècal, Julien, & Guay, 2003) akademik motivasyonun akademik ertelemenin anlamlı negatif yönlü bir yordayıcısı olduğunu ve özellikle içsel ve akademik motivasyonu yüksek düzeyde olan bireylerin daha az akademik erteleme davranışına başvurduklarını öne sürmektedir. Ayrıca yüksek düzeyde akademik erteleme davranışı gösteren öğrenciler çeşitli sosyal etkinlikler nedeniyle (gezmek, arkadaşlarla buluşmak gibi) akademik görev ve sorumluluklarından daha hızlı uzaklaşabilmektedirler (Schouwenberg, 1995). Ancak özellikle yüksek içsel motivasyona sahip öğrencilerin çeşitli sosyal etkinliklerden dolayı görev ve sorumluluklarından uzaklaşmadığı görülmüştür (Ratelle, Guay, Vallerand, Larose, & Senecal, 2007; Bissonette, 1992). Aynı zamanda akademik erteleme davranışı sergileyen öğrencilerin akademik görev ve sorumluluklarını yerine getirmeye yönelik isteksiz olduğu ve bu durumun akademik ertelemenin önemli bir yordayıcılarından biri olduğu dikkate alındığında; eğitim yaşamları boyunca hem akademik motivasyona sahip olan öğrenciler akademik görev

ve sorumluluklarını ertelemekten yerine getiriyor olabilirler. Çünkü bu öğrenciler eğitsel süreç boyunca öğrenmekten zevk almaktadır ve sergiledikleri davranışların sonuçlarını önemsemektedirler. Bu sebeple akademik görev ve sorumluluklarını gerçekleştirmeye daha çok istekli olabilmektedirler. Bu durumda daha az erteleme davranışı sergiledikleri söylenebilir. Akademik motivasyon düzeyinin çok düşük olduğu profilde yer alan öğrencilerin ise akademik süreci devam ettirmeye yönelik çeşitli nedenlere düşük düzeyde sahip olmalarının akademik görev ve sorumluluklarını yerine getirmeyi son ana kadar ertelemelerine sebep olduğu söylenebilir.

Araştırma sonuçları akademik motivasyonun erteleme davranışı için önemli bir yordayıcı ve risk faktörü olduğunu göstermesine karşın bu ilişkinin doğrudan olup olmadığı ve yordama sürecine dışsal değişkenlerin etki edip etmediğini belirlemek üzere ilgili alan yazın doğrultusunda aracılık ilişkilerinin incelenmesinin yararlı olacağı değerlendirilmektedir. Bu araştırma sürecinde aracı değişken olarak bireylerin günlük yaşamları ve akademik süreçlerini önemli düzeyde sekteye uğratan bir olumsuzluk olan depresif belirtilerin aracılık etkisi bu kapsamda incelenmiştir ve motivasyon ile erteleme arasındaki ilişkinin doğrusallığı belirlenmeye çalışılmıştır. Aracılık ilişkileri değişkenler arasındaki ilişki ağlarının daha net olarak gözlemlenmesini ve buna bağlı yorumlama süreçlerinin daha tutarlı olarak ele alınmasını sağlamaktadır. Aracılık ilişkisine ilişkin bulgular ve bu bulgulara ilişkin değerlendirmeler aşağıda sunulmuştur.

### **Ortaöğretim öğrencilerinin çocukluk depresyonu ile akademik erteleme puanlarına ilişkin elde edilen bulguların ve çocukluk depresyonun, akademik ertelemenin anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığının tartışılması.**

Araştırmada ortaöğretim öğrencilerinde çocukluk depresyonunun akademik ertelemenin anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığı incelenmiş ve bu kapsamda ortaöğretim öğrencilerinde çocukluk depresyonu ile akademik erteleme arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular çocukluk depresyonunun, akademik ertelemeyi pozitif yönde yordadığı bulunmuş ve bu bulgu ortaöğretim öğrencilerinde çocukluk depresyonunun akademik erteleme açısından önemli bir risk faktörü olduğu değerlendirilmiştir. Elde edilen bu sonuç düşük düzeyde çocukluk depresyonu bulunan öğrencilerin, yüksek düzeyde çocukluk depresyonu bulunan öğrencilere göre daha düşük akademik erteleme davranışına sahip olduğunu gösteren araştırma bulguları ile tutarlılık göstermektedir (Senecal, vd., , 1995; Undheim, & Sund, 2005).

Gerek araştırmadan elde edilen bulgular gerekse de ilgili alan yazına ilişkin bulgular doğrultusunda çocukluk depresyonuna ilişkin belirtilerin öğrencilerde akademik erteleme davranışı açısından önemli bir problem kaynağı olduğu söylenebilir. Depresyonun değişen

duygudurumları ve buna bağlı olarak davranış değişiklikleri, karamsar ruh hali (mutsuz, üzgün, yalnız, yetersiz, suçlu, kaygılı v.b.), kendine karşı olumsuz duygu ve düşünceleri, gerçekleştirdiği etkinliklerden zevkte almada azalma, duygusal bağ kurmada zayıflık, fiziksel bir probleme bağlı olmayan vücut ağrıları, kararsızlık, beden algısının bozulması, motivasyon düşüklüğü, intihar düşünceleri, iştah kaybı, cinsel istek kaybı, uyku bozuklukları, genel yorgunluk hali v.b. özellikleri ve bireyin yaşamı üzerinde bunlara bağlı olarak ortaya çıkan öfke kontrolünün sağlayamama, duygusal olarak kendini çökkün hissetme, düşünce boyutunda kendini değersiz hissetme ve başarılı olamayacağına inanma, kendini beğenmeme ve sosyal ortamlardan uzaklaşma, görev ve sorumluluklarını yerine getirmekte enerji eksikliği, akademik ilerleme süreçlerinin sekteye uğraması ve akademik başarıda düşüklük v.b. süreçlerin erteleme davranışı açısından önemli bir tetikleyici olduğu değerlendirilmiştir.

### **Ortaöğretim öğrencilerinde akademik motivasyon ile akademik erteleme arasındaki ilişkide çocukluk depresyonunun aracı rolüne ilişkin elde edilen bulguların tartişılması.**

Araştırmada akademik motivasyon ile akademik erteleme arasındaki ilişki incelenmiş ve araştırma sonucunda akademik motivasyon ile akademik erteleme arasında negatif yönde ve anlamlı ilişkiler olduğunu gözlenmiştir.

İlgili literatür incelendiğinde doğrudan akademik motivasyon ve akademik erteleme davranışının incelendiği bir araştırma sonucuna ulaşılamamıştır. Çoğunlukla genel motivasyon düzeyi ile erteleme veya akademik erteleme kavramları ilişkilendirilmiştir. Ancak akademik motivasyonun farklı kavramlarla ele alındığı araştırma bulguları da mevcuttur. İlgili literatür incelendiğinde öğrencilerin düşen akademik motivasyonlarının düşük olmasının çeşitli problemlere yol ağtığını gösteren araştırmalar bulunmaktadır (Grunschel, Schwinger, Steinmay, & Fries, 2016; Seyis, 2011). Araştırmalar akademik motivasyon düzeyinde gözlenen düşüklüğün öğrencilerin buldukları eğitim kurumlarına devam etmesini, derse hazırlıklı gelmesi ve katılımını ve akademik başarıları ile ilişkili olduğunu göstermektedir (Wentzel, & Wigfield, 2009). Akademik motivasyonu tanımlamaya çalışan görüşlere bakıldığında akademik motivasyon genel olarak öğrencinin akademik yeterlikleri ve akademik yaşamları ile ilgili olduğunu, öğrencilerin akademik yaşamlarında eğitim kurumlarına devam etme, derslere çalışma, sınavlara çalışma, ödev yapma, dönem projesi yapma ve teslim etme gibi birçok yerine getirilmesi gereken akademik işleri bulunduğunu ve bu akademik işleri yerine getirmeye yönelik enerji ve güç şeklinde ele alınmaktadır ( Uyulgan, & Akkuzu, 2014; Wentzel, & Wigfield, 2009). Yapılan tanımlamalara ve akademik motivasyonun ilişkili olduğu kavramlara bakıldığında ergenler için akademik motivasyon büyük önem arz etmektedir. Akademik motivasyonun ilişkili olduğu kavramlar bireyin eğitim hayatında başarılı olması ve hedeflerine

istenilen zaman sürecinde ulaşması için önem taşımaktadır. Yaşanılan akademik motivasyon düşüklüğü tüm bu süreci etkilediğinden dolayı öğrencilerin verimli eğitim hayatı geçirmeleri, başarılı olabilmeleri ve hedeflerine belirlenen süre zarfında ulaşabilmelerini risk altına sokabilmektedir.

Öğrencinin eğitim yaşamında belirlenen başarı ve hedeflere ulaşamamasının akademik motivasyon düzeyleri ile yakından ilişkili olduğu düşünülmektedir. Eğitim yaşamları boyunca karşılaşılan zorluklar karşısında akademik motivasyonu yüksek olan öğrencilerin bu durumların gerektirdiği davranışları sergileme ve olumsuzluklar ile başa çıkma noktasında daha nitelikli ve işlevsel davranışlar ortaya koyabilecekleri düşünülmektedir. Bu bağlamda Schunk, Meece ve Pintrich (2013) tarafından yapılan çalışma sonuçlarının bu ifadeyi desteklediği söylenebilir.

Araştırma sonuçları motivasyonun bir türü olan akademik motivasyon ile akademik erteleme arasında negatif yönlü ve anlamlı ilişkiler bulunduğunu göstermektedir. Ulaşılan bu sonucun anlamlı olduğu değerlendirilmiştir. Çünkü akademik motivasyon düzeyi düşük olan öğrencilerin, akademik faaliyetler karşısında isteksiz bir tavır sergilemesi veya akademik süreçte karşılaşılan bazı zorluklarla mücadele etme isteği ve gücünün yoksun olması durumunda akademik görev ve sorumluluklarından kaçmaya ve ileri bir zamana erteleme beklenmektedir. Dolayısıyla akademik motivasyon kavramının akademik erteleme açısından belirleyici bir işlevinin olduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte akademik motivasyon düzeyi düşük olan öğrencilerin akademik erteleme açısından risk altında oldukları da ayrıca düşünülebilir.

Akademik motivasyonun akademik erteleme davranışı ile olan ilişkisi önemli olmakla ve ciddi risk faktörlerini barındırmakla birlikte bu iki değişken arasındaki ilişkinin doğrusal olmadığı düşünülmektedir. Başka bir deyişle bu iki değişken arasındaki ilişkinin yönünü ve düzeyini belirleyen dışsal düzenleyici değişkenler olduğu düşünülmektedir. Şüphesiz bir davranışın çok sayıda belirleyicisi bulunmaktadır ancak araştırma sürecinde ergenlerin sahip olduğu depresif belirtilerin erteleme davranışının ortaya çıkması ve akademik motivasyonun etkisinin şekillenmesi bakımından önemli bir işleve sahip olduğu düşünülmüştür. Bu doğrultuda çocukluk depresyonuna ilişkin belirtilerin akademik motivasyon ve akademik erteleme arasındaki ilişkinin aracısı olup olmadığı incelenmiş ve elde edilen bulgular depresif belirtilerin bu iki değişken arasındaki ilişki de kısmi aracılık rolüne sahip olduğunu göstermiştir. Alan yazında bu tarz bir çalışmaya ulaşılamadığı için sonucun kıyaslanması mümkün olmamıştır. Ancak elde edilen bulguların depresif belirtilerin akademik motivasyonu düşük olan öğrenciler de özellikle erteleme davranışının ortaya çıkması ve hatta kalıcılık göstermesi bakımından ciddi birtakım riskler barındırdığı değerlendirilmiştir. Bu bağlamda

yoğun çökkün ve negatif duygulanımlar gösteren ergenlerde motivasyonun düşüklüğünün içinde bulunan ruh halinden ötürü ciddi bir erteleme davranışı tetikleyicisine dönüşebilmektedir.

Elde edilen araştırma bulguları yüksek düzeyde çocukluk depresyonuna sahip öğrencilerin yüksek düzeyde akademik erteleme davranışına da sahip olabileceğini göstermiştir. Elde edilen bu sonuç düşük düzeyde çocukluk depresyonu bulunan öğrencilerin, yüksek düzeyde çocukluk depresyonu bulunan öğrencilere göre daha az seviyede akademik erteleme davranışına sahip olduğunu gösteren araştırma bulgusu ile tutarlılık göstermektedir (Senecal, Koestner, & Vallenard, 1995). İlgili literatüre ilişkin veriler çocukluk depresyonunun, akademik erteleme açısından önemli bir risk kavramı olduğunu ve akademik erteleme sürecinin ortaya çıkmasına sebep olabileceği şeklinde değerlendirilebilir.

Bu araştırmanın esas amacını teşkil eden bulgu, çocukluk depresyonu sürecinin, öğrencilerde akademik motivasyon ile akademik erteleme arasındaki ilişkiye kısmi aracılık ettiği bulgusudur. Elde edilen bu bulgu çocukluk depresyonunun, ortaöğretim öğrencilerinde akademik yaşama ilgili sorunların ortaya çıkması noktasında önemli bir değişken rolüne sahip olduğu ve akademik erteleme davranışının ortaya çıkmasına da ciddi düzeyde zemin hazırlayabileceği söylenebilir. Akademik motivasyonun, akademik erteleme üzerinde önleyici bir işlevi bulunmasına rağmen çocukluk depresyonunun, akademik motivasyonun sağladığı bu koruyucu işlevinin yitirmesine sebep olabileceği söylenebilir. Çünkü çocukluk depresyonu, ergenlerin motivasyon süreçlerini etkileyebileceği ve dolayısıyla akademik erteleme davranışına zemin hazırlanabileceği öngörülebilir.

Özetle, akademik motivasyonun ortaöğretim öğrencilerinde akademik erteleme davranışı sergileme açısından önemli düzeyde koruyucu işleve sahip olduğu, çocukluk depresyonu ise akademik erteleme gibi olumsuzlukların ortaya çıkmasına neden olabileceği söylenebilir. Ayrıca, çocukluk depresyonu ortaöğretim öğrencilerinde bazı nitelikler arasında bir geçirgenlik sağladığı ve özellikle akademik motivasyon ile akademik erteleme arasındaki ilişkide aracılık rolü üstlendiği ve düzenleyici bir niteliğe sahip olduğu söylenebilir.

Araştırma boyunca elde edilen sonuçlardan hareketle ortaöğretim öğrencilerinin, akademik erteleme problemine karşı korunabilmeleri için akademik motivasyon düzeylerinin desteklenmesi ve etkili ve işlevsel tarzda çocukluk depresyonu ile baş edilmesi, akademik erteleme' ye karşı daha korunaklı hale getirebileceği ve bu yönde yapılacak olan önleyici, koruyucu ve rehabilite edici çeşitli uygulamalarda bu noktanın göz önünde bulundurulmasının faydalı olabileceği düşünülmektedir.

## Öneriler

Bu araştırma sonucunda ulaşılan bulgular doğrultusunda, ortaöğretim öğrencilerinde çocukluk depresyonu ile akademik motivasyon ve akademik erteleme arasındaki ilişkiler kapsamında, bundan sonraki süreçte yapılacak olan araştırmalara yönelik araştırmacılara ve uygulayıcılara önerilerde bulunulmasının uygun olacağı değerlendirilmiştir.

### **Araştırmacılara öneriler.**

1. Bu çalışma normal örneklem ile gerçekleştirilmiş ve klinik örnekleme erişilmemiştir. Bu sebeple benzer araştırma süreçlerinin klinik örneklem ile gerçekleştirilmesi, bu doğrultuda geliştirilecek olan uygulamaların daha işlevsel olarak hazırlanmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.
2. İlgili literatüre bakıldığında akademik ertelemeye dair sistematik müdahale yaklaşımlarının sayılı olduğu ve bu sebeple literatürde bulunan betimsel araştırmalardan hareketle deneysel araştırmaların gerçekleştirilebileceği düşünülmektedir.
3. Çalışma yalnızca Erzurum il merkezinde öğrenim görmekte olan ortaöğretim öğrencileri üzerinde gerçekleştirildiği için hem ortaöğretim öğrencileri bakımından hem diğer öğrenci kademeleri üzerinde de benzer çalışmaların yapılması akademik erteleme' ye dair daha çok veri ve sağlıklı bulguların elde edilmesini sağlayacağı düşünülmektedir.

### **Eğitimcilere öneriler.**

1. Bu çalışmada elde edilen bulgulardan hareketle öğretmenlerin öğrencilere yerine getirmesinde güç yaşayacak çeşitli ödev, görev ve sorumluluklar vermesi ve çocukların okul yaşamlarında duygu durumlarını olumsuz etkileyen çeşitli faktörlerle karşı karşıya kalması ve buna bağlı olarak akademik erteleme davranışı sergilemeye zemin hazırlaması sebebiyle ile eğitimcilere yönelik bilgilendirici çalışmalar gerçekleştirilmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir.
2. Akademik motivasyonun akademik erteleme davranışı sergileme noktasında tetikleyici bir rolü olduğu ve çocukluk depresyonunun bu ilişkide kısmi aracılık etkisinin var olduğu bulgusundan hareketle öğrencilerin motivasyon kaynaklarını güçlendirici ve duygudurum değişikliklerine karşı daha dayanıklı olmalarına ilişkin bilgilendirici ve yönlendirici çalışma ve etkinliklerin planlanmasının yararlı olacağı düşünülmektedir.



**Ebeveynlere öneriler.**

1. Çalışan ebeveynlere çocuklarıyla kaliteli ve yeterli vakit geçirme, etkili iletişim kurma, çocuklarının duygu durumunu anlama ve olası motivasyon kaybında destekçi olma ve akademik erteleme gibi süreçler hakkında eğitim verilebilir.



## KAYNAKÇA

- Adewuya, A. O., Ola, B. A., Aloba, O. O., Mapayi, B. M., & Oginni, O. O. (2006). Depression amongst Nigerian university students. *Social Psychiatry And Psychiatric Epidemiology*, 41(8), 674-678. doi: 10.1007/s00127-006-0068-9
- Ahmed, W., & Bruinsma, M. (2006). A structural model of self-concept, autonomous motivation and academic performance in cross-cultural perspective. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(4): 551-572. <https://pdfs.semanticscholar.org> adresinden edinilmiştir.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (13), 343-361. <https://dergipark.org.tr/download/article-file/31512> adresinden edinilmiştir.
- Akbay, S., & Gizir, C. (2010). Cinsiyete göre üniversite öğrencilerinde akademik erteleme davranışı: akademik güdülenme, akademik özyeterlik ve akademik yüklenme stillerinin rolü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 60-78. doi: 0.17860/efd.38518
- Akbay, S. E. (2009). Cinsiyete göre üniversite öğrencilerinde akademik erteleme davranışı: akademik güdülenme, akademik öz yeterlik ve akademik yüklenme stillerinin rolü (Yüksek Lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 253522)
- Akça, F. (2012). An investigation into the self-handicapping behaviors of undergraduates in terms of academic procrastination, the locus of control and academic success. *Journal Of Education And Learning*, 1(2), 288-297. doi: 10.5539/jel.v1n2p288
- Akkaya, E. (2007). Academic procrastination among faculty of education students: the role of gender, age, academic achievement, perfectionism and depression. *Unpublished PhD thesis*. METU, Ankara.
- Albayrak, E. Ö., & Ceylan, M. E. (2004). Depresyon etiyolojisinde nörobiyolojik etkenler. *Düşünen Adam: Psikiyatri ve Nörolojik Bilimler Dergisi*, 17(1), 27-33. <https://http://onlinemakale.dusunenadamdergisi.org/pdf/dusunenadam/962010121717-1-3.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Albayrak, E., & Reisoğlu, S. (2016). Personality, academic self-efficacy, academic locus of control and academic procrastination among university students. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(38), 90-102. <https://dergipark.org.tr/maeuefd/issue/24653/260755> adresinden edinilmiştir.
- Ay, I., Secer, I., & Simsek, M. K. (2017). Adapting depression and anxiety questionnaire for children into turkish: reliability and validity studies. *International Education Studies*, 10(3), 185-193. doi: 10.5539/ies.v10n3p185
- Aydın, F. (2010). Akademik başarının yordayıcısı olarak akademik güdülenme, öz yeterlilik ve sınav kaygısı (Yüksek Lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 265178)
- Aydoğan, D. (2008). Akademik erteleme davranışının benlik saygısı, durumluk kaygı ve öz-yeterlilik ile açıklanabilirliği (Yüksek Lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 218067)
- Aydoğan, D., & Özbay, Y. (2012). Akademik erteleme davranışının benlik saygısı, durumluluk kaygı, öz-yeterlilik açısından açıklanabilirliğinin incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(3), 1-10. <https://dergipark.org.tr/deubefd/issue/37880/415393> adresinden edinilmiştir.

- Bacanlı, H. (2012). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Bacanlı, H., & Sahinkaya, O. (2011). The adaptation study of academic motivation scale into Turkish. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 12, 562-567. doi: 10.1016/j.sbspro.2011.02.068
- Balaban, S. J. (2002). Bilgisayar destekli öğretimde güdülenme kaynağı ve yetkinlik düzeyinin öğrenci başarı ve tutumları üzerinde (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 117151)
- Balkıs, M., & Duru, E. (2010). Akademik erteleme eğilimi, akademik başarı ilişkisinde genel ve performans benlik saygısının rolü. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(27), 159-170. <https://www.researchgate.net/publication/283122586> adresinden edinilmiştir.
- Balkıs, M., Erdiç D., Buluş, M., & Duru, S. (2006). Üniversite öğrencilerinde akademik erteleme eğiliminin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*. 7(2): 57-73. <http://dergipark.org.tr/egedfd/issue/4915/67280> adresinden edinilmiştir.
- Balkıs, M., & Duru, E. (2015). Procrastination, self-regulation failure, academic life satisfaction, and affective well-being: underregulation or misregulation form. *European Journal of Psychology of Education*, 31(3), 439-459. doi: 10.1007/s10212-015-0266-5
- Balkıs, M., Duru, E., & Buluş, M. (2013). Analysis of the relation between academic procrastination, academic rational/irrational beliefs, time preferences to study for exams, and academic achievement: a structural model. *European Journal Of Psychology of Education*, 28(3), 825-839. <https://www.jstor.org/stable/23581524?seq=1/subjects> adresinden edinilmiştir.
- Baltaş, A. (2002). *Ekip çalışması ve liderlik*. İstanbul: Remzi Yayınevi.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147. doi: 10.1037/0003-066X.37.2.122
- Baumeister, R. F., & Tice, D. M. (1997). Longitudinal study of procrastination, performance, stress, and health: The costs and benefits of dawdling. *Psychological Science*, 8(6), 454-458. doi: 10.1111/j.1467-9280.1997.tb00460.x
- Baumeister, R. F., Schmeichel, B. J., & Vohs, K. D. (2007). Self-regulation and the executive function: The self as controlling agent. *Social Psychology: Handbook Of Basic Principles*, 2,516-539. <https://www.avc.edu/sites/default/files/student-services/lc/PaperonSelf-Regulation.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Beck, B. L., Koons, S. R., & Milgrim, D. L. (2000). Correlates and consequences of behavioral procrastination: The effects of academic procrastination, self-consciousness, self-esteem and self-handicapping. *Journal Of Social Behavior And Personality*, 15(5), 3. <https://search.proquest.com/openview/8486f2240d3fb230c16e89b309993850/1?pq-origsite=gscholar&cbl=1819046> adresinden edinilmiştir.
- Bodur, S., & Kücükendirci, H. (2009). Prevalence of depressive symptoms in Turkish adolescents. *Eur J Gen Med*, 6(4),204-212. <https://pdfs.semanticscholar.org/e48d/f5dd30abafadaed281170a9a889d10e249c8.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Borsata, G. N. (2001). Time perspective, academic motivation, and procrastination (Yüksek Lisans Tezi). San Jose State University, San Jose.
- Bozanoğlu, İ. (2004). Akademik güdülenme ölçeği: geliştirilmesi, geçerliği, güvenilirliği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 83-98.

<https://toad.halileksi.net/sites/default/files/pdf/akademik-gudulenme-olcegi-toad.pdf> adresinden edinilmiştir.

- Bozkurt, N. (1998). Lise öğrencilerinin okul başarısızlıklarının altında yatan, depresyonla ilişkili otomatik düşünme kalıpları (Doktora Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 72887 )
- Budak, S. (2003). *Psikoloji Sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Burka, J. B., & Yuen, L. M. (2008). Procrastination: why you do it, what to do about it now. Da Capo Press.
- Can, F. N. E., Aydemir, İ., Dağdeviren, N., Set, T., & Aktürk, Z. (2007). Ailesel faktörler depresyonda ne kadar etkili? *Türkiye Aile Hekimliği Dergisi*, 9(1), 15-19. <http://www.turkailehekderg.org/makaleler/arastirma/ailesel-faktorler-depresyonda-ne-kadar-etkili/> adresinden edinilmiştir.
- Cash, R. (2004). Depression in children and adolescents: Information for parents and educators. nasp. bethesda, md. reprinted from helping children at home and school 11: Handouts for Families and Educators.
- Ceylan, A., Özen, S., Palancı, Y., Saka, G., Aydın, Y. E., Kivrak, Y., & Tangolar, Ö. (2003). Lise son sınıf öğrencilerinde anksiyete-depresyon düzeyleri ve zararlı alışkanlıklar: Mardin çalışması. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 4(3), 144. <http://psikiyatridizini.net/viewarticle.aspx?articleid=334&tammetin> adresinden edinilmiştir.
- Ceylan, M. E., & Oral, E. T. (2001). Duygudurum bozuklukları, Araştırma ve Klinik Uygulamada Biyolojik Psikiyatri Kitabı. 4. Cilt, Birinci Baskı, İstanbul, 72-135.
- Charlebois, K. J. (2007). *Doing tomorrow what could be done today: An investigation of academic procrastination*. Massachusetts School of Professional Psychology.
- Chung, Y., & Emery, R. (2010). Early adolescents and divorce in South Korea: Risk, resilience and pain. *Journal of Comparative Family Studies*, 855-870. doi: 10.2307/41604408
- Clark, M. H., Middleton, S. C., Nguyen, D., & Zwick, L. K. (2014). Mediating relationships between academic motivation, academic integration and academic performance. *Learning and Individual Differences*, 33, 30-38. doi: 10.1016/2014.04.007
- Combs, J. (2011). *The procrastination cure: 7 steps to stop putting life off*. Red Wheel/Weiser.
- Custer, N. (2018). Test anxiety and academic procrastination among prelicensure nursing students. *Nursing education perspectives*, 39(3), 162-163. doi: 10.1097/01.NEP.0000000000000291
- Cüceloğlu, D. (2017). *İnsan ve davranışı*. İstanbul: Remzi Yayınevi.
- Çakıcı, D.Ç. (2003). Lise ve üniversite öğrencilerinde genel erteleme ve akademik erteleme davranışının incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 205276)
- Çakır, S., Akça, F., Kodaz, A. F., & Tulgarer, S. (2014). The survey of academic procrastination on high school students with in terms of school burn-out and learning styles. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 114, 654-662. doi: 10.1016/j.sbspro.2013.12.763
- Çakmur, H. (2012). Araştırmalarda ölçme güvenilirlik geçerlilik. *Taf Preventive Medicine Bulletin*, 11(3), 339-344. <https://web.a.ebscohost.com> adresinden edinilmiştir.

- Çam, Z. (2013). Ergenlerde genel ve akademik erteleme davranışının yordayıcısı olarak beş büyük kişilik özelliği. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 89-96. <https://dergipark.org.tr/download/article-file/210744> adresinden edinilmiştir.
- Çelik, Ç. B., & Odacı, H. (2015). Akademik erteleme davranışının bazı kişisel ve psikolojik değişkenlere göre açıklanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (HU Journal of Education)*, 30(3), 31-47. <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/662-published.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Çokluk, Ö. (2010). Lojistik regresyon analizi: Kavram ve uygulama. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(3), 1357-1407.
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry*, 11(4), 227-268. doi: 10.1207/S15327965PLI1104\_01
- Demirhan, G. (2015). Türkiye’de eğitim yönetimi alanında araştırma geleneği ve paradigmaların gömülü teori bağlamında değerlendirilmesi (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi’nden edinilmiştir. (Tez No. 414497)
- Deniz, M., Tras, Z., & Aydoğan, D. (2009). An investigation of academic procrastination, locus of control, and emotional intelligence. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 9(2), 623-632. <https://eric.ed.gov/?id=EJ847770> adresinden edinilmiştir.
- Díaz-Morales, J. F., Ferrari, J. R., & Cohen, J. R. (2008). Indecision and avoidant procrastination: The role of morningness—eveningness and time perspective in chronic delay lifestyles. *The journal of general psychology*, 135(3), 228-240. doi: 10.3200/GENP.135.3.228-240
- Doğan, T., Kürüm, A., & Kazak, M. (2017). Kişilik özelliklerinin erteleme davranışını yordayıcılığı. *Başkent University Journal Of Education*, 1(1), 1-8. <http://buje.baskent.edu.tr/index.php/buje/article/view/3> adresinden edinilmiştir.
- Domènech-Llaberia, E., Viñas, F., Pla, E., Jané, M. C., Mitjavila, M., Corbella, T., & Canals, J. (2009). Prevalence of major depression in preschool children. *European child & adolescent psychiatry*, 18(10), 597-604. doi: 10.1007/s00787-009-0019-6
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2013). *Teaching and researching: Motivation*. Routledge.
- Duy, B. (2015). *Güdülenme ve bireysel farklılıklar*. İçinde A. Kaya(Ed.), *Eğitim psikolojisi* (s. 505-551). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Elder, B.L., Mosack, V. (2011). Genetics of depression: an overview of the current science. *Issues In Mental Health Nursing*, 32(4), 192-202. doi: 10.3109/01612840.2010.541588
- Emiroğlu, M., Murat, M., & Bindak, R. (2011). Lise son sınıf öğrencilerinin depresyon düzeylerini yordayan sosyo-demografik değişkenlerin belirlenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(38), 262-274. <https://dergipark.org.tr/esosder/issue/6152/82644> adresinden edinilmiştir.
- Emmett, J. (2013). Using extrinsic motivation to influence student attitude and behavior toward state assessments at an urban high school. *NASSP Bulletin* 97(3), 197–217. doi: 10.1177/0192636513479138
- Erim, B. (2001). Yetiştirme yurtlarında ve aileleri yanında yaşayan ergenlerin, benlik saygısı, depresyon ve yalnızlık düzeyleri ile sosyal destek sistemleri açısından karşılaştırılması (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi’nden edinilmiştir. (Tez No. 99948 )

- Erkan, S. (1991). Sınav kaygısının öğrenci seçme sınavı başarısı ile ilişkisi (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 16798)
- Erol, N., Kılıç, C., Ulusoy, M., Keçeci, M., & Şimşek, Z.(1998). *Türkiye ruh sağlığı profili ana raporu*.
- Eryılmaz, A. (2010). Ergenlerde öznel iyi oluşu artırma stratejilerini kullanma ile akademik motivasyon arasındaki ilişki. *Klinik Psikiyatri*, 13: 77-84. <https://www.journalagent.com> adresinden edinilmiştir.
- Eymur, G., & Geban, Ö. (2011). Kimya öğretmenleri adaylarının motivasyon ve akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(161). <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/987/299> adresinden edinilmiştir.
- Fairchild, A. J., Fritz, M. S., & MacKinnon, D. P. (2007). Mediation analysis. *Annual Review of Psychology*, 58, 593-614. doi: 10.1146/58.110405.085542
- Fernandes, D. C., & Silveira, M. A. (2012). Evaluación de la motivación académica y la ansiedad escolar y posibles relaciones entre ellas. *Psico-USF*, 17(3), 447-455. <https://www.redalyc.org/pdf/4010/401036091011.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Ferrari, J. R. (1991). Compulsive procrastination: Some self-reported characteristics. *Psychological Reports*, 68(2), 455-458. doi: 10.2466/pr0.1991.68.2.455
- Ferrari, J. R., & Pychyl, T. A. (2007). Regulating speed, accuracy, and judgments by indecisives: Effects of frequent choices on self-regulation failure. *Personality and Individual Differences*, 42, 777-787. doi: 10.1016/200609001
- Ferrari, J. R., Harriott, J. S., Evans, L., Lecik-Michna, D. M., & Wenger, J. M. (1997). Exploring the time preferences by procrastinators: Night or day, which is the one?. *European Journal of Personality*, 11(3), 187-196. doi: 10.1002/(SICI)1099-0984(199709)11:3<187::AID-PER287>3.0.CO;2-6
- Ferrari, J. R., Johnson, J. L., & McCown, W. G. (Ed.) (1995). *Procrastination and task avoidance: Theory, research, and treatment*. New York: Plenum Press.
- Fidan, N. (1996). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Ankara: Alkım Yayınevi.
- Flett, A. L., Haghbin, M., & Pychyl, T. A. (2016). Procrastination and depression from a cognitive perspective: An exploration of the associations among procrastinatory automatic thoughts, rumination, and mindfulness. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 34(3), 169-186. doi: 10.1007/s10942-016-0235-1
- Fombonne, E., Wostear, G., Cooper, V., Harrington, R. and Rutter, M. (2001a). The Maudsley long-term follow-up of child and adolescent depression 1. *Psychiatric outcomes in adulthood*. *British Journal of Psychiatry*, 179, 210-217. doi: 10.1007/s00787-005-0491-6
- Fombonne, E., Wostear, G., Cooper, V., Harrington, R. and Rutter, M. (2001b). The Maudsley long-term follow-up of child and adolescent depression 2. *Suicidality, criminality and social dysfunction in adulthood*. *British Journal of Psychiatry*, 179, 218-223. doi: 10.1007/s00787-005-0491-6
- Fortier, M. S., Vallerand, R. J., & Guay, F. (1995). Academic motivation and school performance: Toward a structural model. *Contemporary Educational Psychology*, 20(3), 257-274. doi: 10.1006/19951017
- Garber, J., Horowitz, J. L. (2002). *Depression in children*. New York: Guilford.

- Goodman, S., Jaffer, T., Keresztesi, M., Mamdani, F., Mokgatle, D., Musariri, M., & Schlechter, A. (2011). An investigation of the relationship between students' motivation and academic performance as mediated by effort. *South African Journal of Psychology*, 41(3), 373-385. doi: 10.1177/008124631104100311
- Grunschel, C., Schwinger, M., Steinmayr, R., & Fries, S. (2016). Effects of using motivational regulation strategies on students' academic procrastination, academic performance, and well-being. *Learning and Individual Differences*, 49, 162-170. doi: 10.1016/j.lindif.2016.06.008
- Haerens, L., Kirk, D., Cardon, G., De Bourdeaudhuij, I., & Vansteenkiste, M. (2010). Motivational profiles for secondary school physical education and its relationship to the adoption of a physically active lifestyle among university students. *European Physical Education Review*, 16(2), 117-139. doi: 10.1177/1356336X10381304
- Harrington, R., & Vostanis, P. (1995). Longitudinal perspectives and affective disorder in children and adolescents. *The depressed child and adolescent: Developmental And Clinical Perspectives*, 311-341. doi: 10.1192/bjp.173.4.291
- Haycock, L. A., McCarthy, P., & Skay, C. L. (1998). Procrastination in college students: The role of self-efficacy and anxiety. *Journal Of Counseling & Development*, 76(3), 317-324. doi: ttps://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1998.tb02548.x
- Hussain, I., & Sultan, S. (2010). Analysis of procrastination among university students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 5, 1897-1904. doi: 10.1016/j.sbspro.2010.07.385
- Jane Costello, E., Erkanli, A., & Angold, A. (2006). Is there an epidemic of child or adolescent depression?. *Journal Of Child Psychology And Psychiatry*, 47(12), 1263-1271. doi: 10.1111/j.1469-7610.2006.01682.x
- Kabasakal, H. (2001). Description of the feeding morphology and the food habits of four sympatric labrids (Perciformes, Labridae) from south-eastern Aegean Sea, Turkey. *Netherlands Journal Of Zoology*, 51(4), 439-455. doi: 10.1163/156854201X00206
- Kağan, M. (2009). Üniversite öğrencilerinde akademik erteleme davranışını açıklayan değişkenlerin belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(2), 113-128. doi: 10.9761/JASSS2721
- Kağan, M., Çakır, O., İlhan, T., & Kandemir, M. (2010). The explanation of the academic procrastination behaviour of university students with perfectionism, obsessive-compulsive and five factor personality traits. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 2121-2125. doi: 10.1016/j.sbspro.2010.03.292
- Kandemir, M. (2012). Öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının, kaygı, başarısızlık korkusu, benlik saygısı ve başarı amaçları ile açıklanması. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(4), 81-88. <https://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/137534-20130219114238-makale-7.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Kandemir, M. (2014). A model explaining academic procrastination behavior. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 4(3), 51-72. doi: 10.14527/pegegog.2014.016
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar-ilkeler-teknikler*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Katz, I., Eilot, K., & Nevo, N. (2014). "I'll do it later": Type of motivation, self-efficacy and homework procrastination. *Motivation And Emotion*, 38(1), 111-119. doi: 10.1007/s11031-013-

- Kınık, Ö. (2015). Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışları ile fonksiyonel olmayan tutumları, depresyon düzeyleri ve benlik saygıları arasındaki ilişki (Yüksek Lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 407690)
- Kim, K. R., & Seo, E. H. (2015). The relationship between procrastination and academic performance: A meta-analysis. *Personali*. doi: 10.1016/j.paid.2015.02.038
- Klassen, R. M., & Kuzucu, E. (2009). Academic procrastination and motivation of adolescents in Turkey. *Educational Psychology*, 29(1), 69-81. doi: 10.1080/01443410802478622
- Klingsieck, K. B., Grund, A., Schmid, S., & Fries, S. (2013). Why students procrastinate: A qualitative approach. *Journal of College Student Development*, 54(4), 397-412. doi: 10.1353/csdc.2013.0060
- Knaus, W. J. (2000). Procrastination, blame, and change. *Journal of social Behavior and Personality*, 15(5), 153. <https://search.proquest.com/openview/1d0188281572a6116e6eff9eaf224d89/1?pq-origsite=gscholar&cbl=1819046> adresinden edinilmiştir.
- Knaus, W. J. (2002). *The procrastination workbook: Your personalized program for breaking free from the patterns that hold you back*. Oakland, CA: New Harbinger Publication Inc.
- Kuehner, C. (2003). Gender differences in unipolar depression: an update of epidemiological findings and possible explanations. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 108(3), 163-174. doi: 10.1034/16000447200300204
- Kumcağız, H. (2016). *Motivasyon içinde C. Şahin (Ed.), Eğitim Psikolojisi (s.357-372)*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Lay, C. H. (1986). At last, my research article on procrastination. *Journal Of Research In Personality*, 20(4), 474-495. doi: 10.1016/0092-6566(86)90127-3
- Lazarus, A. (1985). Setting the record straight. *American Psychologist* 40 (12): 1418- 1419. doi: 10.1037/0003-066X.40.12.1418.b
- Lee, S. J. (2007). The relations between the student–teacher trust relationship and school success in the case of Korean middle schools. *Educational Studies*, 33(2):209-216. doi: 10.1080/03055690601068477
- Legault, L., Green-Demers, I., & Pelletier, L. (2006). Why do high school students lack motivation in the classroom? Toward an understanding of academic amotivation and the role of social support. *Journal Of Educational Psychology*, 98(3), 567. doi: 10.1037/0022-0663.98.3.567
- Mann, L. (2016). Procrastination revisited: a commentary. *Australian Psychologist*, 51(1), 47-51. doi: 10.1111/ap.12208
- Marmorstein, N. R., Malone, S. M., & Iacono, W. G. (2004). Psychiatric disorders among offspring of depressed mothers: associations with paternal psychopathology. *American Journal of Psychiatry*, 161(9), 1588-1594. doi: 10.1176/appi.ajp.161.9.1588
- Meadows, S. O., Brown, J. S., & Elder, G. H. (2006). Depressive symptoms, stress, and support: Gendered trajectories from adolescence to young adulthood. *Journal of Youth and Adolescence*, 35(1), 89-99. doi: 10.1007/s10964-005-9021-6
- Melnyk, B. M., Brown, H. E., Jones, D. C., Kreipe, R., & Novak, J. (2003). Improving the mental/psychosocial health of US children and adolescents: Outcomes and implementation strategies from the national KySS summit. *Journal of Pediatric Health Care*, 17(6), S1-S24. doi: 10.1016/j.pedhc.2003.08.002



- Mete, H. E. (2008). Kronik hastalık ve depresyon. *Klinik Psikiyatri*, 11(3), 3-18. [https://www.journalagent.com/kpd/pdfs/KPD\\_11\\_70\\_3\\_18.pdf](https://www.journalagent.com/kpd/pdfs/KPD_11_70_3_18.pdf) adresinden edinilmiştir.
- Milgram, N. A. (1987). The Many Faces of Procrastination: Implications and Recommendations for Counselors.
- Milgram, N., & Tenne, R. (2000). Personality correlates of decisional and task avoidant procrastination. *European Journal of Personality*, 14(2), 141-156. doi: 10.1002/(SICI)1099-0984(200003/04)14:2<141::AID-PER369>3.0.CO;2-V
- Milgram, N., Mey-Tal, G., & Levison, Y. (1998). Procrastination, generalized or specific, in college students and their parents. *Personality And Individual Differences*, 25(2), 297-316. doi: 10.1016/S0191-8869(98)00044-0
- Morris, R., Jamieson, K., Balakrishnan, H., & Chen, B.(2002). Span: An energy-efficient coordination algorithm for topology maintenance in ad hoc wireless networks. *Wireless Networks*, 8(5), 481-494. doi: 10.1023/A:1016542229220
- Mutallimova, S. (2014). Lise Öğrencilerinde Depresyon Düzeyi ve Anne Baba Tutumu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 375360)
- Neenan, M. (2008). Tackling procrastination: An REBT perspective for coaches. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 26(1), 53-62. doi: 10.1007/s10942-007-0074-1
- Orpen, C. (1998). The causes and consequences of academic procrastination: A research note. *Westminster Studies in Education*. 21(1): 73-75. doi: 10.1080/0140672980210107
- Owens, A. M., & Newbegin, I. (1997). Procrastination in high school achievement: A causal structural model. *Journal of Social Behavior and Personality*, 12(4), 869. [https://www.researchgate.net/publication/290267126\\_Procrastination\\_in\\_High\\_School\\_Achievement\\_A\\_Causal\\_Structural\\_Model](https://www.researchgate.net/publication/290267126_Procrastination_in_High_School_Achievement_A_Causal_Structural_Model) adresinden edinilmiştir.
- Öktem, Ö. (1981). *Anksiyetenin öğrenme ve hafızaya etkisi*. İstanbul: Güryay Matbaası.
- Ören, N., & Gençdoğan, B. (2007). Lise öğrencilerinin depresyon düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 85-92. [http://www.kefdergi.com/pdf/15\\_1/85.pdf](http://www.kefdergi.com/pdf/15_1/85.pdf) adresinden edinilmiştir.
- Özder, H., & Motorcan, A. (2013). An analysis of teacher candidates' academic motivation levels with respect to several variables. *British Journal of Arts and Social Sciences*, 15(1), 42-53. <https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/40605979> adresinden edinilmiştir.
- Özer, A. & Altun, E. (2011). Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme nedenleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(21), 45-72. <https://dergipark.org.tr/maeuefd/issue/19394/205980> adresinden edinilmiştir.
- Özer, A. (2012). Procrastination: rethinking trait models. *Education & Science/Eğitim ve Bilim*, 37(166). <https://dergipark.org.tr/download/article-file/336366> adresinden edinilmiştir.
- Öztürk, M.O. ve Uluşahin, A. (2011). *Ruh sağlığı ve bozuklukları cilt-I*. Yenilenmiş 11.Baskı. Ankara: Nobel Tıp Kitabevleri.
- Parker, M. A., & Engel, J. B. (1983). A unified motivation and learning theory model. *Education*, 103(4).

- Pfister, T. L. (2002). *The effects of self-monitoring on academic procrastination, self-efficacy and achievement* (Doctoral dissertation, ProQuest Information & Learning).
- Pychyl, T. A., Morin, R. W., & Salmon, B. R. (2000). Procrastination and the planning fallacy: An examination of the study habits of university students. *Journal of Social Behavior and Personality, 15*(5), 135. <https://www.researchgate.net/publication/288481604> adresinden edinilmiştir.
- Ratelle, C. F., Guay, F., Vallerand, R. J., Larose, S., & Senécal, C. (2007). Autonomous, controlled, and amotivated types of academic motivation: A person-oriented analysis. *Journal Of Educational Psychology, 99*(4), 734. doi: 10.1037/0022-0663.99.4.734
- Roseby, V., & Deutsch, R. (1985). Children of separation and divorce: Effects of a social role-taking group intervention on fourth and fifth graders. *Journal of Clinical Child Psychology, 14*(1), 55-60. doi: 10.1207/s15374424jccp1401\_9
- Rothblum, E. D., Solomon, L. J. ve Murakami, J. (1986). Affective, cognitive, and behavioral differences between high and low procrastinators. *Journal of Counseling Psychology, 33*(4), 387. doi: 10.1037/0022-0167.33.4.387
- Schouwenburg, H. C. (2004). *Procrastination in academic settings: General Introduction*.
- Schouwenburg, H. C. & Lay, C. H. (1995). Trait procrastination and the big-five factors of personality. *Personality and Individual Differences, 18*(4), 481-490. doi: 10.1016/0191-8869(94)00176-S
- Schouwenburg, H. C., & Lay, C. H. (1995). Trait procrastination and the big-five factors of personality. *Personality And Individual Differences, 18*(4), 481-490. doi: 10.1016/0191-8869(94)00176-S
- Schouwenburg, H. C., Lay, C., Pychyl, T. A., & Ferrari, J. R. (Eds). (2004). *Counseling 87 the procrastinator in academic settings*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. L. (2008). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. USA: Pearson.
- Schunk, D. H., Meece, J. L., & Pintrich, P. R. (2013). *Motivation in Education*. USA: Pearson.
- Seçer, İ. (2015). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi: Analiz ve raporlaştırma*. Anı Yayıncılık.
- Seçer, İ., Şimşek, K. (2015). Çocuklar için anksiyete ve depresyon ölçeğinin türk kültürüne uyarlanması: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Ejer Congress 2015 Bildiri Özetleri Kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık. 1023-1025.
- Seker, S. S. (2015). Review of the variables that predict academic procrastination of university students. *European Scientific Journal, ESJ, 11*(31). <https://eujournal.org/index.php/esj/article/view/6596> adresinden edinilmiştir.
- Senécal, C., Julien, E., & Guay, F. (2003). Role conflict and academic procrastination: A self-determination perspective. *European Journal Of Social Psychology, 33*(1), 135-145. doi: 10.1002/ejsp.144
- Senecal, C., Lavoie, K., & Koestner, R. (1997). Trait and situational factors in procrastination: An interactional model. *Journal of Social Behavior and Personality, 12*(4), 889. <https://psycnet.apa.org/record/1997-38871-004> adresinden edinilmiştir.
- Senecal, R., & Vallerand, J. (1995). Self-regulation and academic procrastination. *The Journal of Social Psychology, 135*(5): 607-619. doi: 10.1080/00224545.1995.9712234

- Seyis, S. (2011). Ortaöğretim öğrencilerinin motivasyonları ve duygusal zekaları ile akademik başarıları arasındaki ilişki (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 298682 )
- Sirois, F. M. (2004). Procrastination and intentions to perform health behaviors: The role of self-efficacy and the consideration of future consequences. *Personality and Individual Differences*, 37(1), 115-128. doi: 10.1016/j.paid.2003.08.005
- Sirois, F. M. (2014). Procrastination and stress: Exploring the role of self-compassion. *Self and Identity*, 13(2), 128-145. doi: 10.1080/15298868.2013.763404
- Sirois, F. M., & Kitner, R. (2015). Less adaptive or more maladaptive? A meta-analytic investigation of procrastination and coping. *European Journal of Personality*, 29(4), 433-444. doi: 10.1002/per.1985
- Sirois, F. M., & Pychyl, T. A. (2016). Future of research on procrastination, health, and well-being: Key themes and recommendations. In *Procrastination, Health, And Well-Being* (pp. 255-271). Academic Press. doi: 10.1016/B978-0-12-802862-9.00012-8
- Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal Of Counseling Psychology*, 31(4), 503. doi: 0.1037/0022-0167.31.4.503
- Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal Of Counseling Psychology*, 31(4), 503. doi: 0.1037/0022-0167.31.4.503
- Solomon, L.-J., Esther D. R. (1984). Academic procrastination: frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*. 31(4): 503. doi: 10.1037/0022-0167.31.4.503
- Stainton, M., Lay, C. H., & Flett, G. L. (2000). Trait procrastinators and behavior/trait-specific cognitions. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15(5), 297. <https://www.researchgate.net/publication/272828242> adresinden edinilmiştir.
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65–94. doi: 10.1037/0033-2909.133.1.65
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65. doi: 10.1037/0033-2909.133.1.65
- Steel, P., & Klingsieck, K. B. (2016). Academic procrastination: Psychological antecedents revisited. *Australian Psychologist*, 51(1), 36-46. doi: 10.1111/ap.12173
- Steel, P., Brothen, T., & Wambach, C. (2001). Procrastination and personality, performance, and mood. *Personality And Individual Differences*, 30(1), 95-106. doi: 10.1016/S0191-8869(00)00013-1
- Sweeting, H. ve West, P. (2003). 11, 13 ve 15 yaşlarındaki sağlıkta cinsiyet farklılıkları. *Sosyal Bilim Ve Tıp* , 56 (1), 31-39. doi: 10.1016/S0277-9536(02)00010-2
- Şeker, S. S. (2016). Müzik eğitimi bölümü öğretmen adaylarının akademik güdülenme ve akademik özyeterlik düzeylerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 1465-1484. <https://dergipark.org.tr/download/article-file/342235> adresinden edinilmiştir.
- Şireli, Ö. (2012). Depresyon tanısı almış ergenlerde anne baba kabul reddi-kontrolü ve aile içi ilişkilerin depresyon şiddetine etkisi (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 326494 )

- Tabachnick, B.G. ve Fidell, L.S. (2013). *Using Multivariate Statistics* (6th Edition), Boston: Pearson.
- Tamar, M., & Özbaran, B. (2004). Çocuk ve ergenlerde depresyon. *Klinik Psikiyatri*, 2(1), 84-92. [https://www.journalagent.com/kpd/pdfs/KPD\\_7\\_60\\_84\\_92.pdf](https://www.journalagent.com/kpd/pdfs/KPD_7_60_84_92.pdf) adresinden edinilmiştir.
- Tan, O. (2008). *Depresyon*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Tanrıkulu, M. (2013). Ergenlerin akademik erteleme davranışlarıyla benlik saygılarının incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 353289 )
- Taş, Y. (2005). Sınav kaygısıyla başa çıkma. Bilkent Üniversitesi, *Öğrenci Gelişim ve Danışma Merkezi*.
- Tekbıyık, A. (2014). İlişkisel tarama (M. Metin, ed.). *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem A.
- Thakkar, N. (2009). Why procrastinate: an investigation of the root causes behind procrastination. <https://opus.uleth.ca/handle/10133/1241> adresinden edinilmiştir.
- Tuckman, B. W., & Sexton, T. L. (1992). Self-believers are self-motivated; self-doubters are not. *Personality and Individual Differences*, 13(4), 425-428. doi: 10.1016/0191-8869(92)90070-6
- Tuzcuoğlu, S. (2014). Motivasyon. İçinde A. Bakıoğlu(Ed.), *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Türk Dil Kurumu. [08.01.2017]. Ertelemek. [http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_gts&kelime=ERTELEMEK](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&kelime=ERTELEMEK) adresinden edinilmiştir.
- Tüzün, O., & Sayar, K. (2006). Bağlanma kuramı ve psikopatoloji. *Düşünen Adam*, 19(1), 24-39. <https://www.ejmanager.com/mnstemps/43/2242010174219-1-4.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Ulukaya, S., & Bilge, F. (2014). Üniversite öğrencilerinde akademik ertelemenin yordayıcıları olarak aile bağlamında benlik ve ana baba tutumları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5 (41), 89-102. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/tpdrd/article/view/1058000473> adresinden edinilmiştir.
- Undheim, A. M., & Sund, A. M. (2005). School factors and the emergence of depressive symptoms among young Norwegian adolescents. *European child & adolescent psychiatry*, 14(8), 446-453. doi: 10.1007/s00787-005-0496-1
- Uyulgan, M. A., & Akkuzu, N. (2014). Öğretmen adaylarının akademik içsel motivasyonlarına bir bakış. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(2). 7-32. doi: 10.12738/estp.2014.1.2013
- Uzun Ozer, B., O'Callaghan, J., Bokszczanin, A., Ederer, E., & Essau, C. (2014). Dynamic interplay of depression, perfectionism and self-regulation on procrastination. *British Journal of Guidance & Counselling*, 42(3), 309-319. doi: 10.1080/03069885.2014.896454
- Uzun Özer, B. (2005). Academic procrastination: Prevalence, self-reported reasons, gender difference and it's relation with academic achievement. *Unpublished master's thesis, Middle East Technical University, Social Science Institute, Ankara*. doi: 10.1177/016264340602100101
- Uzun Özer, B. (2009). Academic procrastination in group of high school students: Frequency, possible reasons and role of hope. *Turkish Psychological Counseling and Guidance*

- Journal*, 4(32), 12-19. <https://dergipark.org.tr/download/article-file/200026> adresinden edinilmiştir.
- Uzun, B., & Demir, A. (2015). Erteleme: türleri, bileşenleri, demografik etkenler ve kültürel farklılıklar. *Ege Eğitim Dergisi*, 16(1), 106-121. doi: 10.12984/eed.09571
- Vallerand, R. J., & Blssonnette, R. (1992). Intrinsic, extrinsic, and amotivational styles as predictors of behavior: A prospective study. *Journal Of Personality*, 60(3), 599-620. doi: 10.1111/j.1467-6494.1992.tb00922.x
- Vallerand, R. J., & Ratelle, C. F. (2002). Intrinsic and extrinsic motivation: A hierarchical model. *Handbook Of Self-Determination Research*, 128, 37-63.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C., & Vallieres, E. F. (1992). The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational And Psychological Measurement*, 52(4), 1003-1017. doi: 10.1177/0013164492052004025
- Van Eerde, W. (2000). Procrastination: Self-regulation in initiating aversive goals. *Applied Psychology*, 49(3), 372-389. doi: 10.1111/1464-0597.00021
- Van Eerde, W., Schouwenburg, H. C., Lay, C. H., Pychyl, A., & Ferrari, J. R. (2004). Procrastination in academic settings and the Big Five model of personality: A meta-analysis. *Counseling The Procrastinator In Academic Settings*, 29-40.
- Wasserman, D. (2011). *Depression*. Oxford: Oxford University Press.
- Watson, D. C. (2001). Procrastination and the five-factor model: A facet level analysis. *Personality And Individual Differences*, 30(1), 149-158. doi: 10.1016/S0191-8869(00)00019-2
- Wentzel, R. K., Wigfield, A. (2009). *Introduction*. Eds. Kathryn R. Wentzel, Allan Wigfield. *Handbook of Motivation at School*. New York: Routledge: 1-9. doi: 10.4324/9781315773384.ch3
- Wesley, J. C. (1994). Effects of ability, high school achievement, and procrastinatory behavior on college performance. *Educational and Psychological Measurement*, 54(2), 404-408. doi: 10.1177/0013164494054002014
- West, P., & Sweeting, H. (2003). Fifteen, female and stressed: changing patterns of psychological distress over time. *Journal Of Child Psychology And Psychiatry*, 44(3), 399-411. doi: 10.1111/1469-7610.00130
- Wohl, M. J., Pychyl, T. A., & Bennett, S. H. (2010). I forgive myself, now I can study: How self-forgiveness for procrastinating can reduce future procrastination. *Personality and Individual Differences*, 48(7), 803-808. doi: 10.1016/j.paid.2010.01.029
- Yağcı, F. (1999). Genel liselerde okuyan öğrencilerin denetim odağı ve güdülenme düzeyleri ile öğrenci seçme sınavı başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Gaziantep örneği). (Yüksek Lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 87494)
- Yamamoto, G. T., Demiray, U., Kesim, M., Yuzer, T. V., Demirci, B. B., & Eby, G. (Eds.). (2011). *Türkiye'de e-öğrenme: gelişmeler ve uygulamalar*. Efil Yayınevi.
- Yazıcı, H. (2015). *Motivasyon*. İçinde Y. Özbay ve S. Erkan (Ed.), *Eğitim psikolojisi* (s.379-405). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Yıldırım, S. (2011). Öz-yeterlik, içe yönelik motivasyon, kaygı ve matematik başarısı: Türkiye, Japonya ve Finlandiya'dan bulgular. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve*

*Matematik Eğitimi Dergisi*, 5(1), 277-291. <https://dergipark.org.tr/balikesirnef/issue/3372/46546> adresinden edinilmiştir.

Yurt, E. & Bozer, E.N. (2015). Akademik motivasyon ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(3), 669-685. doi: 0.21547/jss.256759

Yüksel, G. (2004). *Öğrenme için motivasyon. Sınıf Yönetimi*. Ş. Erçetin, Ç. Özdemir (Ed.), Ankara, Asil Yayınevi.



## EKLER

### EK-1. Ölçekler

Değerli Arkadaşlar,

Elinizdeki bu ölçekler, yürütülen bir tez çalışmasının parçasıdır. Uygulamaya katılımınız ve vereceğiniz bilgiler, araştırmanın doğru yürütülmesi açısından çok önemlidir.

Verilen ifadeler içerisinde doğru ya da yanlış cevap bulunmamaktadır. Bu nedenle boş seçenek bırakmamaya özen göstermeniz sağlıklı veri toplanması açısından önemlidir.

Vaktinizi ayırdığınız ve vereceğiniz içten cevaplar için şimdiden teşekkür ediyoruz.

Doç. Dr. İsmail SEÇER & Önder KARADENİZ

Cevap İşaretleme: Doğru = ● Hatalı = ✗ ✓ ⊕
--

#### Kişisel Bilgi Formu

<b>Cinsiyetiniz:</b>	<input checked="" type="radio"/> Kız <input type="radio"/> Erkek	<b>Barınma Yerinizi:</b>	<input type="radio"/> Yurt-Apart <input type="radio"/> Öğrenci Evi <input type="radio"/> Aile/Akraba Yanı
<b>Yaşınız:</b>	<input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 <input type="radio"/> 6 <input type="radio"/> 7 <input type="radio"/> 8 <input type="radio"/> 9 <input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 <input type="radio"/> 6 <input type="radio"/> 7 <input type="radio"/> 8 <input type="radio"/> 9	<b>Kaç Kardeşiniz:</b>	<input type="radio"/> Tek çocuğum <input type="radio"/> İki kardeşiz <input type="radio"/> Üç kardeşiz <input type="radio"/> 4 veya daha fazlası
<b>Sınıfınız:</b>	<input type="radio"/> 9. Sınıf <input type="radio"/> 10. Sınıf <input type="radio"/> 11. Sınıf <input type="radio"/> 12. Sınıf		
<b>Okul Türünüz:</b>	<input type="radio"/> Fen Lisesi <input type="radio"/> Anadolu Lisesi <input type="radio"/> İmam Hatip Lisesi <input type="radio"/> Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi <input type="radio"/> Kız Anadolu Lisesi		

Lütfen arka sayfadan devam ediniz.

## ÖLÇEK 1

Aşağıda bazı ifadeler verilmiştir. Verilen ifadeleri okuyarak ne ölçüde katıldığınızı sağ taraftaki kutucukları karalayarak belirtiniz. Lütfen verilen ifadeleri aklınıza ilk geldiği şekliyle işaretleyiniz.

Son zamanlarda...	Hiçbir zaman	Bazen	Sık sık	Her zaman
1. Kendimi üzgün hissederim.	1	2	3	4
2.	1	2	3	4
3. Evde yalnız kalmaktan korkarım.	1	2	3	4
4.	1	2	3	4
5. Ailemden birine kötü bir şeyler olacağına dair endişelerim var.	1	2	3	4
6.	1	2	3	4
7. Diğer insanların hakkımda ne düşündükleri konusunda endişelenirim.	1	2	3	4
8.	1	2	3	4
9. Eğer tek başıma uyumak zorunda kalırsam korkarım.	1	2	3	4
10.	1	2	3	4
11. Hiçbir sebep yokken kendimi bitkin hissederim.	1	2	3	4
12.	1	2	3	4
13. Bir şeyler yapma konusunda kendimi güçsüz hissederim.	1	2	3	4
14.	1	2	3	4
15. Net bir şekilde (açık) düşünemiyorum.	1	2	3	4
16.	1	2	3	4
17. Kötü şeylerin gerçekleşmesini önlemek için kendimi bazı sayı ve kelimeleri düşünüp tekrarlamak zorunda hissederim.	1	2	3	4
18.	1	2	3	4
19. Hiçbir şey yapmak istemiyorum.	1	2	3	4
20.	1	2	3	4
21. Kendimi çok yorgun hissediyorum.	1	2	3	4
22.	1	2	3	4
23. Kötü şeylerin olmasını engellemek için bazı şeyleri harfî harfine yapmak zorundaymışım gibi hissederim.	1	2	3	4
24.	1	2	3	4
25. Başıma kötü bir şey gelecek diye endişelenirim.	1	2	3	4



## ÖLÇEK 2

Her bir cümleyi dikkatlice okuyup, o cümlenin size ne kadar uygun olduğunu belirleyiniz. Daha sonra cümlenin sağ tarafında verilen seçeneklerden size uygun olanın üzerine karalayınız. Herhangi bir cümle üzerinde fazla zaman kaybetmeksizin genel olarak size en uygun olanı seçiniz.

Genel olarak...	Kesinlikle uygun değil	Uygun değil	Kararsızım	Uygun	Kesinlikle uygun
1. Öğrendiğim şeyleri okulun dışında da kullanabilmek için fırsatlar ararım.	①	②	③	④	⑤
2.	①	②	③	④	⑤
3. Derse başlar başlamaz, dikkatimi derse veririm.	①	②	③	④	⑤
4.	①	②	③	④	⑤
5. Geriye dönüp baktığımda ne kadar çok şey öğrendiğimi görünce sevinirim.	①	②	③	④	⑤
6.	①	②	③	④	⑤
7. Seçme şansım olduğunda genellikle beni uğraştıracak ödevleri seçerim.	①	②	③	④	⑤
8.	①	②	③	④	⑤
9. Kendime koyduğum hedefler çok çalışma ve uzun zaman isteyen hedeflerdir.	①	②	③	④	⑤
10.	①	②	③	④	⑤
11. Bazen derse kendimi öyle kaptırırım ki, teneffüs ziline neden bu kadar erken çaldığına şaşırım.	①	②	③	④	⑤
12.	①	②	③	④	⑤
13. Sırf daha fazla öğrenmek için öğretmenin istediğinden daha kapsamlı ödevler hazırlarım.	①	②	③	④	⑤
14.	①	②	③	④	⑤
15. Öğrendiklerimle başkalarına yardım etmek hoşuma gider.	①	②	③	④	⑤
16.	①	②	③	④	⑤
17. Karşığında not verilmeyecek olsa da bir şeyi öğrenmek için çokça çalıştığım olur.	①	②	③	④	⑤
18.	①	②	③	④	⑤
19. Eğer ders kitabımda herhangi bir konuyla ilgili yeterli bilgi bulamamışsam hemen başka kitaplara da bakarım.	①	②	③	④	⑤
20.	①	②	③	④	⑤

### ÖLÇEK 3

Her bir cümleyi dikkatlice okuyup, o cümlenin size ne kadar uygun olduğunu belirleyiniz. Daha sonra cümlenin sağ tarafında verilen seçeneklerden size uygun olanın üzerine karalayınız. Herhangi bir cümle üzerinde fazla zaman kaybetmeksizin genel olarak size en uygun olanı seçiniz.

Genel olarak...	Her zaman	Sık sık	Ara Sıra	Hiçbir zaman
1.Yaptığım çalışmalarını gözden geçirmek için fazladan zaman ayırım.	①	②	③	④
2.	①	②	③	④
3. Önemli bir işe başlamak için kendimi son güne kadar bekliyor bulurum.	①	②	③	④
4.	①	②	③	④
5. Okul işlerine (ödev, proje vs.) çalışacağım zaman başka şeyler dikkatimi dağıtır.	①	②	③	④
6.	①	②	③	④
7. Eğlenceli şeyler, okulla ilgili çalışmalarımın beni alıkoyar.	①	②	③	④
8.	①	②	③	④
9. Dikkatimi dağıtmadan okul işlerine bir saatten fazla odaklanamam.	①	②	③	④
10.	①	②	③	④
11. Sınavlara bir gece öncesinden çalışmanın yeterli olduğunu düşünüyorum.	①	②	③	④
12.	①	②	③	④
13. Hafta sonları dikkatimi toplayamadığım için okul görevlerini aksatırım.	①	②	③	④
14.	①	②	③	④
15. Tatillerde okul ödevlerini tamamlamak için fazla zaman harcamam.	①	②	③	④
16.	①	②	③	④
17. Bir konuyu yeterince anlamamış olsam bile çalışmak için sınavdan önceki akşama kadar ertelerim.	①	②	③	④
18.	①	②	③	④

## EK 2. İzin Belgeleri

Evrak Tarihi ve Sayısı: 30/01/2019-2402



T.C.  
BAYBURT ÜNİVERSİTESİ  
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü



Sayı : 83542712-604.99/  
Konu : Önder KARADENİZ-  
Araştırma/Uygulama İzni

### EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞINA

İlgi : 10/01/2019 tarihli ve 97543860-605.99-712 sayılı yazı,

İlgi yazı gereği; Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Tezli Yüksek Lisans Programı 172112001 numaralı öğrencisi Önder KARADENİZ'in, Erzurum İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı okullarda araştırma/uygulama yapma izin talebinin Erzurum İl Milli Eğitim Müdürlüğüne uygun görüldüğüne dair yazısı ekte sunulmuş olup, adı geçen öğrenciye bilgi verilmesi hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

**e-İmzalıdır**  
Doç.Dr. Fatih GÜRBÜZ  
Enstitü Müdürü V.

EKLER :  
Araştırma Uygulama İzin Yazısı

Ayrıntılı bilgi için irtibat: ÖMER NİŞANCI

Tel: : Faks:  
E-Posta : sosyalbilimler@bayburt.edu.tr Elektronik ağ: www.bayburt.edu.tr  
Kep: bayuni@hs01.kep.tr

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır



T.C.  
ERZURUM VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 36648235/605.01/1807359  
Konu : Uygulama İzni

25.01.2019

BAYBURT ÜNİVERSİTESİNE  
(Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü)

- İlgi: a) 11/01/2019 tarihli ve 115 sayılı yazınız.  
b) 15/01/2019 tarihli ve 137 sayılı yazınız.

İlgi yazılar gereği, Üniversiteniz Araştırmacılarından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Tezli Yüksek Lisans Programı (17211001 numaralı) öğrencisi, **Önder KARADENİZ'in**, Doç. Dr. İsmail SEÇER'in danışmanlığında; "*Ortaöğretim Öğrencilerinde Çocukluk Depresyonu, Akademik Motivasyon ve Akademik Erteleme Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*" konulu tez çalışması ile Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı (162104001 numaralı) öğrencisi, Betül EGE'nin, İspir İlçesine bağlı Aşağı Özbağ-Gaziler İlkokulu öğrencilerine yönelik; "*Okuma Güçlüğü'nün Giderilmesinde Akıcı Okuma Yöntemlerinin Etkisi*" adlı çalışmalarının kabulüne ilişkin 25/01/2019 tarihli ve 1764714 sayılı Valilik Onayı yazısı yazımız ekinde gönderilmiştir. Bilgilerinize arz ederim.

Güvenli Elektronik İmza ile

28.01.2019

Aras Emin DERVİŞOĞLU  
Memur

Salih KAYGUSUZ  
İl Millî Eğitim Müdürü

EKLER:

- 1-İlgi (a) (7 sayfa)  
2-İlgi (b) (3 sayfa)

Yönetim Cad. Valilik Binası Kat:4 Yakutiye ERZURUM  
Elektronik Ağ: <http://erzurum.meb.gov.tr>  
e-posta: [arge25@meb.gov.tr](mailto:arge25@meb.gov.tr)

Ayrıntılı bilgi için: AR-GE Birimi-179  
Tel: (0 442) 234 4800  
Faks: (0 442) 235 1032

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 2cc2-75a3-3a56-9312-db43 kodu ile teyit edilebilir.



T.C.  
ERZURUM VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 36648235-605.01-E.1764714  
Konu : Uygulama İzni

25/01/2019

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) Bayburt Üniversitesinin 11/01/2019 tarihli ve 115 sayılı yazısı.  
b) Bayburt Üniversitesinin 15/01/2019 tarihli ve 137 sayılı yazısı.

İlgi yazılar gereği, Bayburt Üniversitesi Araştırmacılarından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Tezli Yüksek Lisans Programı (17211001 numaralı) Öğrencisi Önder KARADENİZ'in, Doç. Dr. İsmail SEÇER'in danışmanlığında; "Ortaöğretim Öğrencilerinde Çocukluk Depresyonu, Akademik Motivasyon ve Akademik Erteleme Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu tez çalışması ile Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı (162104001 numaralı) Öğrencisi Betül EGE'nin, İspir ilçesine bağlı Aşağı Özbağ-Gaziler İlkokulu öğrencilerine yönelik; "Okuma Güçlüğü'nün Giderilmesinde Akıcı Okuma Yöntemlerinin Etkisi" konulu tez çalışmaları için ek listede isimleri belirtilen okullarda uygulama yapma talebinde bulunmuşlardır.

İlgi yazılar ve ekleri, Bakanlığımızın 12/09/2017 tarihli ve 13610717 (2017/25) sayılı genelgesi çerçevesinde Komisyonumuzca incelenmiş olup; "Araştırmaların, Eğitim Öğretim Faaliyetlerini Aksatmayacak Şekilde", komisyon kararlarında belirtilen veri toplama araçlarının kullanılarak, ek listede isimleri belirtilen okullarda uygulama yapılması, yapılan anket çalışmalarının sonuçlarının birer örneğinin Müdürlüğümüz, Strateji Geliştirme Şube Müdürlüğü (AR-GE Birimi)'ne gönderilmesi Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde; Olurlarınıza arz ederim.

Salih KAYGUSUZ  
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR  
25/01/2019  
Yıldız BÜYÜKER  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

Ek: İlgi Yazılar (2 adet dosya)

Yönetim Cad. Valilik Binası Kat:4 Yakutiye ERZURUM  
Elektronik Ağ: <http://erzurum.meb.gov.tr>  
e-posta: arge25@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: AR-GE Birimi  
Tel: (0 442) 234 4800-179  
Faks: (0 442) 235 1032

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 98a9-7407-3b92-9655-7de2 kodu ile teyit edilebilir.



T.C.  
ERZURUM VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



ERZURUM VALİLİĞİ

Sayı : 36648235-605.01-E.18844273  
Konu : Uygulama İzni

03/10/2019

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: Bayburt Üniversitesi Araştırmacılarından Önder KARADENİZ'in 30/09/2019 tarihli dilekçesi.

İlgi dilekçe doğrultusunda, Bayburt Üniversitesi Araştırmacılarından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Tezli Yüksek Lisans Programı (17211001 numaralı) Öğrencisi Önder KARADENİZ'in; "Ortaöğretim Öğrencilerinde Çocukluk Depresyonu, Akademik Motivasyon ve Akademik Erteleme Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu tez çalışması için ek listedeki ilimize bağlı okullarda araştırma izni talebi doğrultusunda; 25/01/2019 tarihli ve 1807359 sayılı Makam Onayı alınmıştır. Fakat Bayburt Üniversitesinin 11/01/2019 tarih ve E.115 sayılı araştırma izni yazısında danışmanı Öğretim üyesi Dr. Şükrü DÜZGÜN olması gerekirken sehven Doç. Dr. İsmail SEÇER yazılmıştır. Bakanlığımızın 12/09/2017 tarihli ve 13610717 (2017/25) sayılı genelgesi çerçevesinde Komisyonumuzca tekrar incelenmiş olup, yapılan yanlışlığın düzeltilmesi Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde; Olurlarınıza arz ederim.

Salih KAYGUSUZ  
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR  
03/10/2019

Önder COŞGUN  
Vali a.  
Palandöken Kaymakamı  
Vali Yardımcısı V.

Ek: Dilekçe ve Komisyon Onayı (2 sayfa)

Yönetim Cad. Valilik Binası Kat:4 Yakutiye ERZURUM  
Elektronik Ağ: <http://erzurum.meb.gov.tr>  
e-posta: [arge25@meb.gov.tr](mailto:arge25@meb.gov.tr)

Ayrıntılı bilgi için: AR-GE Birimi  
Tel: (0 442) 234 4800-179  
Faks: (0 442) 235 1032

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden da5d-abad-3221-b4e5-216d kodu ile teyit edilebilir.



FORM:2

T.C.  
MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI  
Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN

Adı Soyadı	Dr. Öğretim Üyesi Şükrü DÜZGÜN, Önder KARADENİZ
Kurumu / Üniversitesi	Bayburt Üniversitesi
Araştırma yapılacak iller	Erzurum
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi.	Ekli Listede Belirtilen Okullar
Araştırmanın konusu	Ortaöğretim Öğrencilerinde Çocukluk Depresyonu, Akademik Motivasyon ve Akademik Erteleme Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
Üniversite / Kurum onayı	Kurum Onayı İle
Araştırma / Proje /ödev / Tez önerisi	Uygulama İzni
Veri toplama araçları	Çocuklar İçin Depresyon ve Anksiyete Ölçeği, Akademik Motivasyon Ölçeği, Kişisel Bilgi Formu
Görüş İstenilecek Birim / Birimler.	
Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri konulu 2017/25 nolu genelge doğrultusunda yapılan incelemede araştırmanın kabulüne karar verildi.	
Komisyon Kararı	Oybirliği ile Kabulüne
Muhâlif Üyenin Adı ve Soyadı	
<b>KOMİSYON</b>	
30.09.2019 Komisyon Başkanı Ömer Faruk PALA Şube Müdürü	Üye Tunç AĞAVER
	Üye Mesut ARAS

Çalışma Planı	Dönemler							
	Ekim/Aralık 2018	Ocak 2019	Şubat 2019	Mart 2019	Nisan 2019	Mayıs 2019	Haziran 2019	
Yapılacak işler								
Literatür taraması	*	*	*	*	*	*	*	
Veri toplama aracı/araçlarının geliştirilmesi		*	*					
Uygulamanın yapılması				*	*	*		
Verilerin analiz edilmesi				*	*	*	*	
Verilerin yorumlanması					*	*	*	
Tezin Raporlaştırılması	*	*	*	*	*	*	*	
<b>Araştırma/Uygulama Yapmak İstedığı Kurum/Birim</b>	Erzurum İl Milli Eğitim 1. Adnan Menderes Anadolu Lisesi 2. Ilıca İMKB Yavuz Selim Sosyal Bilimler Lisesi 3. Emel Çatal Anadolu Lisesi 4. Ilıca Çok Programlı Anadolu Lisesi 5. Erzurum Lisesi 6. Erzurum Anadolu Lisesi 7. Cumhuriyet Anadolu Lisesi 8. Cumhuriyet Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi 9. Rabia Hatun Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi 10. Nafizbey Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi 11. Mehmet Akif Ersoy Anadolu Lisesi 12. Nevzat Karabağ Anadolu Öğretmen Lisesi 13. Hüseyin Avni Ulaş Anadolu Lisesi 14. Dedeman Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi 15. Ziya Gökalp Anadolu Lisesi							

6

- 1- Gerekli izinlerin alınabilmesi için araştırma/uygulama yapmaya başlamak istediği tarihten en geç 45 gün önce bu formun ilgili ABD başkanlığınca Enstitüye ulaştırılması gerekmektedir.
- 2- Yapılacak olan araştırmalar Milli eğitim bakanlığına bağlı Okul ve kurumlarda yapılacak araştırma ve araştırma desteğine yönelik İzin ve uygulama yönergesi hükümlerine göre yürütülür





## ÖZGEÇMİŞ

1994 yılında Erzurum'da doğdu. İlköğretimini 19 Mayıs İlköğretim Okulu, Ortaöğretimini Adnan Menders Lisesi'nde tamamladıktan sonra, 2013 yılında Atatürk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümüne girdi. 2017 yılında Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümünden mezun oldu. 2017 yılında Bayburt Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı'nda Yüksek lisansa başladı.

