



**T. C.**  
**HALIÇ ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**PSİKOLOJİ ANABİLİMDALI**  
**UYGULAMALI PSİKOLOJİ PROGRAMI**

**GENEL ERTELEME DAVRANIŞI OLAN ve OLMAYAN BİREYLERİN**  
**YÖNETİCİ İŞLEVLER AÇISINDAN İNCELENMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Esra Albayrak**

**52291786774**

**Danışman Öğretim Üyesi:**  
**Yrd. Doç. Dr. Pervin Sevda BIKMAZ**

**İstanbul, 2015**



T. C.  
HALIÇ ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
PSİKOLOJİ ANABİLİMDALI  
UYGULAMALI PSİKOLOJİ PROGRAMI

GENEL ERTELEME DAVRANIŞI OLAN ve OLMAYAN BİREYLERİN  
YÖNETİCİ İŞLEVLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Esra Albayrak  
52291786774

Danışman Öğretim Üyesi:  
Yrd. Doç. Dr. Pervin Sevda BIKMAZ

İstanbul, 2015

T.C.  
HALIÇ ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

.....Psikoloji.....Anabilim/Anasanat Dalı Uygulamalı Psikoloji.....Programı Tezli Yüksek Lisans  
öğrencisi Esra Albayrak tarafından hazırlanan  
“Genel Fırtelenme Davranışları Olan ve Olmayan Bireylerin  
Yönetici İşlevleri Açısından İncelenmesi.....”  
adlı bu çalışma jürimizce Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Sınav Tarihi : 02.07./2015

( Jüri Üyesinin Ünvanı, Adı, Soyadı ve Kurumu ) :

İmzası :

Jüri Üyesi: Yar. Doç. Dr. Pervin Serdar Bilemez

Danışman: Haliç.....Üniv. Psikoloji ASD/ABD Öğr. Üyesi

Jüri Üyesi: Doç. Dr. Meral Gülha

Haliç.....Üniv. Psikoloji ASD/ ABD Öğr. Üyesi

Jüri Üyesi: Yard. Doç. Dr. Muhammed Mehmet

Bilim.....Üniv. Genel ve Özel  
Psikoloji ASD/ ABD Öğr. Üyesi

Jüri Üyesi: .....

.....Üniv. .... ASD/ ABD Öğr. Üyesi (Yedek)

Jüri Üyesi: .....

.....Üniv. .... ASD/ ABD Öğr. Üyesi (Yedek)

## TEŞEKKÜR

Araştırmamın en başından en sonuna kadar gerek klinik bilgi , donanım ve sahip olduğu mesleki tecrübeleriyle gerekse hissettirdiği sakinlikle tüm tez sürecim boyunca adeta benim “şansım” olan Sevgili hocam Yrd. Doç. Dr.Sevda BIKMAZ’ a en derin teőekkürlerimi sunarım. Sağolun hocam...

Araştırmam süresince engin hoşgörüsü ve her türlü desteğini esirgemeyen eşime teőekkürü bir borç bilirim. Tez süreçlerimizi birlikte geçirdiğimiz, bu zamanları bir keyif ve farkındalığa dönüştürmemde büyük payları olan yüksek lisans arkadaşlarım, Hülya Ayhan, Filiz Işık Albayrak, Nimet Kibaroğlu, Gamze Göktepe, Zeynep Yüksel Kaya’ ya akran destekleri; bu süreçte beni idare ettikleri, her daim iyi dilekleri ve her yönüyle ellerinden gelen yardımı ve katkıyı sağladıkları için yakın aile çevreme ve dostlarıma içten teőekkürlerimi iletirim.

Esra ALBAYRAK

İstanbul, 2015

## İÇİNDEKİLER

<b>TEŞEKKÜR</b> .....	i
<b>ÖZET</b> .....	iv
<b>ABSTRACT</b> .....	v
<b>TABLolar</b> .....	vi
<b>KISALTMALAR</b> .....	viii
<b>1.GİRİŞ</b> .....	1
1.2. Araştırmanın Amacı .....	2
1.3. Araştırmanın Önemi .....	3
1.4. Araştırmanın Problem Cümlesi .....	3
1.5. Araştırmanın Hipotezleri .....	4
1.4. Sayıtlar .....	5
1.5.Araştırmanın Sınırlıkları.....	5
1.6.Tanımlar .....	5
<b>2.GENEL BİLGİLER</b> .....	7
2.1 Erteleme Davranışı .....	7
2.1.1 Erteleme Davranışının Tarihi.....	7
2.1.2 Erteleme Davranışının Tanımları.....	7
2.1.3. Erteleme Davranışlarının Nedenleri .....	9
2.1.4. Erteleme Davranışının Boyutları .....	11
2.1.5 Erteleme Davranışının Sonuçları .....	12
2.1.6. Erteleme Davranışının Yaygınlığı .....	14
2.1.7.Erteleme Döngüsü.....	15
2.2.Kuramlara Göre Erteleme Davranışları .....	16
2.2.1.Psikanalitik Bakış Açısıyla Erteleme Davranışları .....	16
2.2.2.Psikodinamik Bakış Açısıyla Erteleme Davranışı .....	17
2.2.3.Davranışçı Bakış Açısıyla Erteleme Davranışları .....	17
2.2.4.Bilişsel ve Bilişsel Davranışçı Bakış Açısıyla Erteleme Davranışı.....	18
2. 2.5. Zaman Yönetimi Kuramı .....	19
2.3.Erteleme Davranışı ile İlgili Yapılan Araştırmalar .....	20
2.4.Yönetici İşlevler .....	26
2.4.1. Yönetici İşlev Tanımları .....	26
2.4.2.Yönetici İşlevler ve Beyin .....	27

2.4.3.Yönetici İşlevlere Yönelik Kuramsal Açıklamalar.....	30
2.4.4 Nöropsikolojik Değerlendirme .....	31
2.4.5.Araştırmada Kullanılan Yönetici İşlevleri Değerlendiren Nöropsikolojik Testlerin İlgili Oldukları Beyin Bölgeleri.....	32
2.4.5.1.Sözel Akıcılık Testi (SAT)'ın İlgili Beyin Bölgeleri.....	32
2.4.5.2.İz Sürme Testi (İST)'in İlgili Beyin Bölgeleri.....	33
2.4.5.3.Stroop TBAG Formunun İlgili Beyin Bölgeleri .....	34
2.4.4.4.Wisconsin Kart Eşleme Testi (WKET)'in İlgili Beyin Bölgeleri .....	35
2.5. Erteleme Davranışına ve Yönetici İşlev İlişkisine Yönelik Araştırmalar .....	36
<b>3.YÖNTEM.....</b>	<b>38</b>
3.1.Araştırmanın modeli.....	38
3.2.Örneklem .....	38
3.3.Araştırma verilerinin toplanması.....	40
3.4. Veri Toplama Araçları.....	40
3.4.1.Kişisel Bilgi Formu.....	40
3.4.2.Genel Erteleme Ölçeği.....	40
3.4.3.Kısa Semptom Envanteri (KSE).....	41
3.4.4. Sözel Akıcılık Testleri (SAT).....	43
3.4.5.İz Sürme Testi (İST) .....	45
3.4.6. Stroop Testi TBAG Formu .....	47
3.4.7. Wisconsin Kart Eşleme Testi (WKET) .....	49
3.5. Verilerin Analizi.....	52
<b>4.BULGULAR .....</b>	<b>53</b>
<b>5.TARTIŞMA ve SONUÇ .....</b>	<b>76</b>
<b>6.ÖNERİLER .....</b>	<b>87</b>
<b>7.KAYNAKÇALAR.....</b>	<b>89</b>
<b>8.EKLER.....</b>	<b>102</b>
<b>EK 1: KİŞİSEL BİLGİ FORMU .....</b>	<b>102</b>
<b>EK 2: GENEL ERTELEME ÖLÇEĞİ .....</b>	<b>106</b>
<b>EK 3: KISA SEMPTOM ÖLÇEĞİ .....</b>	<b>107</b>
<b>EK 4: KATILIMCI ONAM FORMU.....</b>	<b>109</b>

## ÖZET

Bu araştırmanın amacı 20-49 yaş arasındaki bireylerin genel erteleme davranışlarını yönetici işlevler açısından değerlendirerek bir inceleme yapmaktır. Araştırmanın modeli ilişkiisel tarama modelinde olup araştırma, kartopu örneklem yoluyla ulaşılan İstanbul, Ankara, Trabzon ve Erzurum şehirlerinde yaşayan 104 kadın 20 erkek olmak üzere toplam 124 kişi ile yürütülmüştür. Bireylerin, genel erteleme davranışlarını belirlemek için Çakıcı (2003) tarafından geliştirilen “Genel Erteleme Ölçeği”; yönetici işlevleri ölçmek için Karakaş (2004) tarafından BİLNOT Bataryası kapsamında norm çalışmaları yapılmış Wisconsin Kart Eşleme Testi (WKET) ve Stroop TBAG Formu, Türk örnekleminde norm çalışmaları Türkeş ve Ark, (2014) tarafından yapılan İz Sürme Testi (IST) ve Türkçe uyarlaması Tümaç (1997) tarafından yapılmış Sözel Akıcılık Testleri; psikopatolojik semptomları taramak amacıyla Durak ve Şahin (1994) tarafından Türkçeye Uyarlanmış Kısa Semptom Envanteri (KSE) ve araştırmacı tarafından çeşitli demografik değişkenler hakkında bilgi almak için geliştirilen Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Tüm katılımcıların ölçekleri ve nöropsikolojik testleri, test uygulama yetkinliğine sahip araştırmacı tarafından yapılmıştır.

Araştırma verileri SPSS 22.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Analizler sonucunda, genel erteleme davranışı ile yönetici işlevler arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Araştırma kapsamında genel erteleme davranışı, kısa semptom yönetici işlevlere yönelik yaş, cinsiyet, eğitim değişkenleriyle ilgili anlamlı farklılık durumlarına dair bulgular sağlanmıştır. Elde edilen bulgular, yapılan araştırmalarla birlikte tartışılmış ve önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: genel erteleme, yönetici işlevler, nöropsikolojik testler

## ABSTRACT

The aim of this study is to analyze procrastination behaviors of individuals who are in the age of 20 and 49 in terms of executive functions of them. The study is conducted by using the relational screening model. This research was conducted with a total of 124 people, including 104 women and 20 men who live in İstanbul, Ankara, Trabzon and Erzurum by using snowball sampling method. “General Procrastination Scale” is used which was developed by Çakıcı (2003) for the purpose of determining procrastination behaviors of individuals. Wisconsin Card Sorting Test:WCST is used to evaluate executive functions. Norm researches including BILNOT Battery developed by Karakaş is used to evaluate executive functions. Wisconsin Card Sorting Test: WCST and Stroop TBAG form. Trail test applied by Türkeş and arkadaşları (2014) and Verbal Fluency Test translated in Turkish by Tümaç (1997) were used in Turkish Sampling in this norm researches. The Brief Symptom Inventory which is translated into Turkish by Durak and Şahin (1994) was used to evaluate psychopathologically symptoms and also Personal Information Form was used which developed by researcher to get information about demographic changeable data. All the criterions and neuropsychological tests of participants were applied by the researcher who is capable of applying these tests.

There are not so much researches about general procrastination and executive functions in the studies of Turkish and foreign literatures. The contribution to literature is aimed by this study.

Data was analysed by using SPSS 22.0. According to the analyse of the data set, there is no significant relationship between General Procrastination Behaviour and Executive Functions. As a part of this research, some findings obtained regarding Procrastination Behaviour and executive functions whether they have significant differences or not for many variables such as age, sex, education, marital status etc. The findings were discussed with investigations and researcher was made recommendations for future researches.

**Keywords:** General Procrastination, Executive Functions, Neuropsychological Tests



## TABLULAR

<b>Tablo: 4.1.</b> Katılımcıların cinsiyet, yaş ve eğitim düzeylerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımı.....	53
<b>Tablo: 4.2.</b> Katılımcıların meslek, çalışma durumları, çalışma yılları ve gelir durumlarına ilişkin frekans ve yüzde dağılımı.....	54
<b>Tablo: 4.3.</b> Katılımcıların medeni durum, sahip oldukları çocuk sayısı, kardeş sayısı ve ailedeki çocuk sıralarına ilişkin frekans ve yüzde dağılımı .....	55
<b>Tablo: 4.4.</b> Katılımcıların anne ve baba eğitim durumlarına ilişkin frekans ve yüzde dağılımı .....	56
<b>Tablo: 4.5.</b> Katılımcıların hastalık, ilaç kullanımı, kaza, ameliyat ve travma durumlarına ilişkin frekans ve yüzde dağılımı.....	57
<b>Tablo: 4.6.</b> Katılımcıların psikiyatrik sorun, psikiyatrik yardım alma, psikiyatrik ilaç kullanımı ve ailede psikiyatrik öykü durumlarına ilişkin frekans ve yüzde dağılımı 58	
<b>Tablo: 4.7.</b> Katılımcıların Genel Erteleme Ölçeği ( GÖE) ve Kısa Semptom Envanterinin (KSE) ’ nin alt ölçeklerinin tanımlayıcı istatistikleri .....	59
<b>Tablo: 4.8.</b> Katılımcıların Genel Erteleme Ölçeği ( GÖE) ve Kısa Semptom Envanterinin (KSE) ’ nin alt ölçeklerinin tanımlayıcı istatistikleri .....	59
<b>Tablo: 4.9.</b> Katılımcıların Sözel Akıcılık Testi (SAT) ’nin Tanımlayıcı İstatistikleri60	
<b>Tablo: 4.10.</b> Katılımcıların İz Sürme Testi (İST) ’nin Tanımlayıcı İstatistikleri.....	60
<b>Tablo: 4.11.</b> Katılımcıların Stroop TBAG Testi ’nin Tanımlayıcı İstatistikleri .....	61
<b>Tablo: 4.12.</b> Katılımcıların Wisconsin Kart Eşleştirme Testi (WKET) ’in Tanımlayıcı İstatistikleri.....	61
<b>Tablo:4.13.</b> Katılımcıların Genel Erteleme Ölçek Puanları ile SAT Toplam Puanlarının Korelasyon Katsayıları .....	62
<b>Tablo 4.14.</b> Katılımcıların Genel Erteleme Ölçek Puanları ile İz Sürme Testi (İST) Toplam Puanlarının Korelasyon Katsayıları.....	63
<b>Tablo 4.15.</b> Katılımcıların Genel Erteleme Ölçek ( GEÖ) Puanları ile Stroop Testi Toplam Puanlarının Korelasyon Katsayıları.....	63
<b>Tablo 4.16.</b> Genel Erteleme Ölçek Puanları ile WKET Toplam Puanlarının Korelasyon Katsayıları.....	64
<b>Tablo 4.17.</b> Genel Erteleme Ölçek Puanları ile KSE Toplam Puanlarının Korelasyon Katsayıları .....	64
<b>Tablo 4.18.</b> GEÖ Puanlarına Göre Kısa Semptom Envanteri (KSE) Alt Ölçek Puanları Arasındaki Mann Whitney U Test Sonuçları.....	66
<b>Tablo: 4.19</b> Yaş Değişkenine Göre Sözel Akıcılık Testi (SAT) ’ın Kruskal Wallis Test Sonuçları.....	68

<b>Tablo: 4.20</b> Yaş Değişkenine Göre Kısa Semptom Envanteri (KSE)'in Kruskal Wallis Test Sonuçları .....	70
<b>Tablo: 4.21.</b> Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Genel Erteleme (GEÖ)'nin Kruskal Wallis Test Sonuçları .....	71
<b>Tablo: 4.22.</b> Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Sözel Akıcılık Testi (SAT)'in Kruskal Wallis Testine Göre Anlamlı Puanları .....	72
<b>Tablo:4.23.</b> Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre İz Sürme Testi (İST)'in Kruskal Wallis Testine Göre Anlamlı Puanları .....	73
<b>Tablo: 4.24.</b> Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Stroop Testinin Kruskal Wallis Testine Göre Anlamlı Puanları .....	74
<b>Tablo: 4.25.</b> Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre WKET'in Kruskal Wallis Testine Göre Anlamlı Puanları .....	74

## KISALTMALAR

<b>GEÖ</b>	Genel Erteleme Ölçeği
<b>SAT</b>	Sözel Akıcılık Testi
<b>İST</b>	İz Sürme Testi
<b>TBAG</b>	Temel Bilimler Araştırma Geliştirme
<b>WKET</b>	Winsconsin Kart Eşleştirme Testi
<b>OFCT</b>	Orbitofrontal korteks
<b>DLPFFC</b>	Dorsolateralfrontal korteks

## 1.GİRİŞ

Günlük yaşamda her insanın bir takım görev ve işleri bulunmaktır. Hayatın pek çok alanı ile ilişkili olan bu görevleri yapmak her zaman herkes için çok kolay olmamaktadır. Kimisi işlerini vaktinde yapıp yetiştirebilirken kimisi görev ve sorumluluklarını ertelemekte son dakikada yapmaktadır. Yaşanan bu geciktirme durumu bazı hallerde kısa süreli bir rahatlık hissine neden olsa da sonrasında insanlarda yoğun sıkıntı, pişmanlık, kaygı, suçluluk, rutinlerinin bozulması ve ciddi bir zaman baskısına dönüşmekte ve kişiyi oldukça etkilemektedir.

Erteleme davranışı hayatın farklı pek çok alanında gözlenebilmektedir. Günlük yaşam, akademik alan, iş ve çalışma hayatı, karar alma gibi alanlarda sıklıkla insanlar erteleme davranışında bulunabilmektedir (Solomon ve Rothblum, 1984).

Erteleme davranışına sahip bireylerin niyetleri ve yaptıkları davranış arasında oldukça ciddi bir tutarsızlık sözkonusudur. İş ya da görevlerine başlamak istemek de fakat bu isteklerini sürdürmekte zorlanmaktadırlar. Yapmaları gereken işlerine gayret göstermeleri çok güçtür. Yaptıkları planlara uymakta güçlük yaşamakta ve yapılması gereken işleri erteleyerek yapılacak işler listesini kabartmaktadırlar (Schouwenburg, 2004).

Kişinin niyetlerine göre hareket etmemesi olarak nitelendirilebilecek ve literatürde “ erteleme davranışı” olarak adlandırılan bu davranış insanlar arasında özellikle de öğrenciler arasında oldukça yaygın bir durumdur. Bireyler her erteleme davranışı akabinde yaşadıkları sıkıntılı süreçlerden sonra kendilerine ve çevrelerine bir daha ertelemeyeceklerine yönelik sözler verseler de bu erteleme döngüsünü kıramayıp kendileri tekrar erteleme davranışında bulunmaktadırlar.

Erteleme, Türkçe’de “işleri en son ana bırakma”, “son dakikacılık” , “geciktirme” vb. biçimlerde ifade edilmektedir (Akdoğan, 2013).

Litaratürde erteleme davranışları çok farklı şekillerde tanımlanmıştır. Erteleme davranışının duygusal bilişsel ve davranışsal boyutlara sahip karışık bir davranış olduğu belirtilmiştir. (Solomon ve Rothblum, 1984; Rothblum, Solomon, Murakami, 1986; Ferrari, Johnson ve McCown, 1995; akt.Çakıcı, 2003). Haycock, McCharty ve Skay (1998), erteleme davranışını; tamamlanması gereken işleri en son dakikaya geciktirme, yapılacak görevlerin alınması gerekli kararların son ana bırakılması; Eerde-Van, (2003) kasıtlı olan bir kaçınma stratejisi olarak tanımlamıştır.

Yönetici işlevler yüksek dereceden, yukarıdan aşağıya kontrol edilen ve gelecekteki hedeflere ulaşabilmek için esnek bir yolun izlenmesine olanak veren becerileri içerir. İnsanın bağımsız ve amaçlı davranışları başarıyla yürütmesine hizmet eden yönetici işlevlerdir, davranışın tüm yönlerini etkilemektedir (Öktem, 2004).

Yönetici işlevler sorunlu hale geldiğinde zayıf dürtü ve duygusal kontrol, kötü planlama ve hedef belirleme, üst biliş becerilerini izleme ve kontrolde azalma, dikkat dağınıklığı, sabır, zaman ve görev yönetiminde eksiklikler ve amaca yönelik eylemlerde niyet yokluğu gibi durumlar görülmektedir. (Dewitte ve Lens,2000).

Erteleme davranışı sözkonusu olduğunda görünen planlama, bozucu etkilere karşı koyabilme, karar verme, sorun çözme, zaman yönetimi, dikkat, amaç yönelimli eylemlerde başarısızlık, geri bildirimden yararlanma gibi pek çok alanda sorun yaşanmaktadır. Sorun alanları yönetici işlevlerin görev alanlarıyla benzeşmektedir.

Aynı zamanda erteleme davranışının bilişsel ve davranışsal boyutlarının olması ve yönetici işlevlerin, işlev alanları ile ilgili olabileceği varsayımından hareketle erteleme davranışları ile yönetici işlevlerin ilişkili olabileceği düşünülmektedir.

Beynin işlevi ile davranış arasındaki ilişkiler nöropsikolojik araştırmalar ile ortaya çıkarılabilmektedir. Nöropsikolojik Test”olarak adlandırılan psikometrik ölçme araçlarıyla zihinsel ve davranışsal değerlendirmeler yapılabilmektedir (Karakaş ve Doğutepe, 2011).

Yönetici işlevlerin performans bölümlerini değerlendiren, ülkemizde standardizasyonu yapılmış nöropsikolojik testlerle erteleme davranışına sahip ve erteleme davranışına sahip olmayan bireylerin yönetici işlevlerinin farklılaşp farklılaşmadığını incelemek bu araştırmanın problemini oluşturmaktadır. Mental işlevler yönetici işlevler ve kognitif işlevler bağlamında değerlendirilecektir.

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Araştırmada amaç, bireylerde var olan erteleme davranışının yönetici işlevlerle ilişkisini değerlendirmektir. Litaratür incelendiğinde araştırmaların genel ve akademik erteleme davranışlarını kapsadığı görülmektedir. Özellikle araştırmalar öğrencilerde yoğun olarak görülen akademik erteleme davranışları üzerine yoğunlaşmaktadır. Litaratürde erteleme davranışına yönelik, akademik başarı, kişilik tipi, benlik saygısı, ana baba tutumları, kontrol odağı, motivasyon, cinsiyet, okul

başarısı, umut, mükemmeliyetçilik, dıştan denetim, öz saygı, akademik öz yeterlilik, ve başarı yönelimleri, görevden kaçma, öz düzenleme, mükemmeliyetçilik, depresyon ve kaygı değişkenleri ile araştırmalar yapılmıştır ve pek çok çok veriye ulaşılmıştır (Doğan, Ayşan, Kazaka, 2014).

Litaratürde erteleme davranışlarının nöropsikolojik yönüyle değerlendirildiğine yönelik araştırmalara çok kısıtlı düzeyde rastlanması ve erteleme davranışlarının bilişsel ve davranışsal bileşenleri olması bu yönde araştırma için bir çıkış noktası olmuştur. Araştırmada yalnızca öğrencilerin değil farklı meslek alanlarına sahip insanların erteleme davranışlarının yönetici işlevlerle ilişkisi değerlendirilerek araştırma sınırlarının genişletilmesi düşünülmüştür.

Bu araştırmada nöropsikolojik testler kullanılarak yönetici işlevlerin kognitif değerlendirilmesi yapılmıştır. Amaç erteleme davranışına sahip olan ve erteleme davranışına sahip olmayan bireylerin yönetici işlevleri ile ilgili bilgi sağlamaktır. Bu bilgi ile erteleme davranışı ve yönetici işlevlerin ilişkilerine yönelik literatüre katkı sağlanması hedeflenmektedir.

### **1.3. Araştırmanın Önemi**

Araştırma ile toplanacak verilerle,

- Erteleme davranışları ve yönetici işlevlere yönelik literatüre kuramsal katkı sağlanması
- Psikopatoloji ve erteleme davranışları ilişkisi hakkında bilgi edinilmesi,
- Yaş, eğitim ve cinsiyet demografik değişkenlerine göre erteleme davranışlarına yönelik bilgi sağlanarak erteleme davranışlarının azaltılması çalışmalarına destek sağlanması amaçlanmaktadır.

### **1.4. Araştırmanın Problem Cümlesi**

Erteleme davranışı sahip olan ve erteleme davranışına sahip olmayan bireylerin yönetici işlev test puanları arasında anlamlı bir ilişki ve bazı değişkenlere göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

## 1.5. Araştırmanın Hipotezleri

1. H0: Genel erteleme davranışına sahip olan bireyler ile genel erteleme davranışına sahip olmayan bireylerin yönetici işlevler testleri olan Sözel Akıcılık, Stroop TBAG Formu, İz Sürme ve Wisconcin Kart Eşleme Testlerinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişki yoktur.  
H1: Genel erteleme davranışına sahip olan bireyler ile genel erteleme davranışına sahip olmayan bireylerin yönetici işlevler testlerinden Sözel Akıcılık (SAT), Stroop TBAG Formu (STROOP), İz Sürme (İST) ve Wisconcin Kart Eşleme Test (WKET)'nden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişki vardır.
2. H0: Genel Erteleme Ölçeği puanları ile Kısa Semptom Envanteri'nin alt ölçeklerinden alınan puanlar arasında anlamlı bir ilişki yoktur.  
H1: Genel Erteleme Ölçeği puanları ile Kısa Semptom Envanteri'nin alt ölçeklerinden alınan puanlar arasında anlamlı bir ilişki vardır.
3. H0: Genel erteleme davranışına sahip olan bireyler ile genel erteleme davranışına sahip olmayan bireylerin yönetici işlevler testleri olan Sözel Akıcılık, Stroop TBAG Formu, İz Sürme ve Wisconcin Kart Eşleme Testlerinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık yoktur.  
H1: Genel erteleme davranışına sahip olan bireyler ile genel erteleme davranışına sahip olmayan bireylerin yönetici işlevler testlerinden Sözel Akıcılık (SAT), Stroop TBAG Formu (STROOP), İz Sürme (İST) ve Wisconcin Kart Eşleme Testleri (WKET)'nden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık vardır.
4. H0: Genel Erteleme Ölçeği puanlarına göre Kısa Semptom Envanteri'nin alt ölçeklerinden alınan puanlar arasında anlamlı bir farklılık yoktur.  
H1: Genel Erteleme Ölçeği puanlarına göre Kısa Semptom Envanteri'nin alt ölçeklerinden alınan puanlar arasında anlamlı bir farklılık vardır.
5. H0: Yaş değişkenine göre genel erteleme ölçek puanları, kısa semptom ölçek puanları ve yönetici işlev testleri puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

H1: Yaş değişkenine göre genel erteleme ölçek puanları, kısa semptom ölçek puanları ve yönetici işlev testleri puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır.

6. H0: Eğitim değişkenine göre genel erteleme ölçek puanları, kısa semptom ölçek puanları ve yönetici işlev testleri puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

H1: Eğitim değişkenine göre genel erteleme ölçek puanları, kısa semptom ölçek puanları ve yönetici işlev testleri puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır.

7. H0: Cinsiyete göre genel erteleme ölçek puanları, kısa semptom ölçek puanları ve yönetici işlev testleri puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

H1: Cinsiyete göre genel erteleme ölçek puanları, kısa semptom ölçek puanları ve yönetici işlev testleri puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır.

#### **1.4. Sayıtlılar**

Araştırmada kullanılacak olan ölçekleri katılımcılar gerçek durumlarını yansıtabilecek şekilde doldurmuşlardır.

#### **1.5. Araştırmanın Sınırlıkları**

Araştırmada ölçülen değişkenler, araştırmada kullanılan ölçeklerin ve testlerin ölçtükleri özellikler ve alınan puanlarla sınırlıdır. Genel Erteleme Ölçeği ve Yönetici İşlev Testleri'nden alınan puanlara göre değerlendirmeler yapılmıştır.

Araştırmanın örneklemini İstanbul, Ankara, Trabzon ve Erzurum da yaşayan bireyler olması, sayısı, demografik özellikleri ve örneklemin kartopu örnekleme yoluyla seçilmesi nedenleriyle araştırmanın genellenebilirliği tartışma konusudur.

#### **1.6. Tanımlar**

**Erteleme Davranışı:** Bireyin kendisinde sıkıntı oluşturacak hale gelinceye kadar kişinin görevlerini gereksiz bir şekilde geciktirme davranışıdır (Solomon ve Rothblum, 1984).



**Yönetici İşlevler:** İleriye yönelik bir amaca erişmek için uygun problem çözme eğilimini sürdürmeyi sağlayan nörokognitif süreçlerdir (Willcutt ve ark, 2005).

## **2.GENEL BİLGİLER**

Bu bölümde erteleme davranışları ve yönetici işlevlere yönelik kuramsal bilgiler ve ilgili araştırmalar yer almaktadır.

### **2.1 Erteleme Davranışı**

#### **2.1.1 Erteleme Davranışının Tarihi**

Erteleme, medeniyet ile beraber başlamış, ilk küçük gruplarda görülmüştür. Küçük grup içinde yaşayan kişilerden birinin yapılması gereken herhangi bir durumu geciktirmesi ile bu davranışla tanışılmıştır. Medeniyetin gelişip büyümesi ile pek çok istekte artış olmuş erteleme davranışları da artmıştır. Hammurabi, bu kavramı dile getiren ilk kişidir (Knaus, 2000).

Latince eserlerde erteleme kelimesinin özellikle askeri metinlerde sıklıkla geçmekte olduğu bilinmektedir. Romalılar zamanında askeri alanlarda ertelemenin karar ve anlaşmazlıklarda etkili olduğu ifade edilmektedir. Önceki zamanlarda yapılan erteleme tanımlarının bugün olduğundan farklı olarak çok daha olumlu anlamlar taşıdığı bilinmektedir. Günümüzde erteleme davranışı olumsuz manalarla eşleşmektedir. (Ferrari, Johnson ve McCown,1995; akt Çakıcı,2003)

Ferrari, O'Callaghan ve Newbegin (2005) yapmış oldukları çalışmada erteleme davranışının saniyeleşmiş ve bireyselciliği vurgulayan toplumlar içerisinde daha yaygın olarak yer aldığını söylemektedir.

#### **2.1.2 Erteleme Davranışının Tanımları**

Erteleme davranışının literatürde tek bir tanımı yer almamaktadır. Araştırmacılar tarafından farklı yönlerine yönelik farklı tanımlamalar yapıldığı görülmektedir. Üzerinde uzlaşılan bir erteleme tanımı henüz bulunmamaktadır.

Lay ve Brokenshire (1997) ertelemeyi, gerekli olan amaçlara ulaşmayı erteleme eğilimi ve kişinin niyetlerini gerçekleştirmeyi ertelemesi olarak tanımlamaktadır.

Solomon ve Rothblum (1984) erteleme davranışını, bireye sıkıntıya sokacak noktaya kadar kişinin işlerini gerek olmadan tehir etme davranışı olarak tanımlamaktadırlar.

Burka ve Yuen (1983) ertelemeyi işleri sonraya bırakma davranışı olarak tanımlamakta bireyde, sorun yaratan ertelemeyi sorun yaratmayan ertelemeden

ayırmak için, ertelemenin kişide sıkıntı yaratıp yaratmadığının temel ölçüt olduğunu belirtmektedirler. Ayrıca ertelemenin sorun olduğunu ve kişide sıkıntı yarattığını belirlemede iki boyuta dikkati çekmektedirler. Birincisi, ertelemenin çok fazla bedeli olmayan ya da oldukça ciddi sonuçlara yol açan dışsal sonuçlara neden olması; ikincisi erteleyen kişinin, bu davranıştan dolayı sinirlilik, pişmanlık ve çaresizlik duyması gibi içsel sonuçları olması gerekliliğidir.

Tuckman (1991), ertelemeyi öz-düzenleme performansının eksikliği ya da yokluğu olarak tanımlamıştır.

Ertelemeyi, belli bir zamanda yapılması gereken ve önceliği olan bir görevi herhangi bir gerekçe olmadan geciktirme ya da son ana bırakma olarak tanımlayan Knauss (1998), erteleme davranışına sahip insanların pek çoğunun bu davranışları tam olarak bilemeseler bir şeyleri erteledikleri bilgisine sahip olduklarını söylemektedir (Akt. Akdoğan,2013).

Steel'e (2002) göre ise, erteleme, genellikle kişinin zararına olacağı bilgisine rağmen kişinin çıkarlarına zarar vereceği belirtilerek istenerek geciktirilen bir hareket planıdır. Ona göre erteleme davranışı kasıtlı olmayı, görevi kendi rızasıyla kabul etmeyi erteleme veya ertelememe davranışının neticelerini kestirebilmeyi ve geciktirme davranışlarının neticeler üzerinde oluşturacağı olumsuz etkiyi bilmeyi gerektirir.

Ertelemeyi Senecal, Koestner ve Vallerand ( 1995), kişide stres oluşuncaya kadar yapılması gereken iş ve göreve başlamayı geciktirme olarak; Haycock, Mccarthy ve Skay (1998) işlerin görevlerin, alınması gerekli kararların yapılması gereken sorumlulukların geciktirilmesi olarak tanımlamaktadır.

Milgram ve Tenne (2000) kişilik ve davranış açısından bir yatkınlık ve bununla bağlantılı olarak karar verme ve işleri yapmaktan kaçma; Schraw, Wadkins ve Olafson ve (2007) tamamlaması gerekli işin bilerek ve isteyerek yavaştan alınması başka tarihe atılması; Balkıs ve Duru (2009) tamamlanması ya da yapılması gereken işlerin zamanında yapılmaması olarak tanımlamaya çalışmışlardır.

Milgram'a (1991) göre ise erteleme, hayattaki alanlara yönelik karar vermede, öncelikleri belirlemede, plan oluşturmakta ve plana sadık kalmakta yetersizlik ve kaygının merkezi olan bir hayat tarzıdır. Erteleme için, davranışın geciktirilmesi, görevin algılanan önemli bir görev olması, sonucun beklenenin altında olması ve sürecin duygusal olarak bir karmaşaya dönüşmesi şeklinde dört bileşeni olduğunu belirtmektedir (Akt. Kandemir, 2010).

Steel (2002), erteleme konusunda; tanımın belirsizliği, olumlu olumsuz sonuçlarına dair tartışmalar ışığında performansa etkisinin belirsizliği, erteleme hakkında bilinenlerin artması ve gelişmelere rağmen problemlerin sürmesi ve kabul edilmiş kapsamlı bir kuramının olmayışı noktalarının altını çizmiştir.

### **2.1.3. Erteleme Davranışlarının Nedenleri**

Litaratürde davranışlarının nedenlerine yönelik pek çok araştırma yapılmış ve hali hazırda da yapılmaya devam edilmektedir.

Erteleme davranışlarının nedenleri sözkonusu olduğunda ilişkilendirilen nedenlerden biri kişiliktir. Dışa dönüklük, uyumluluk, açıklık, nevrotiklik (duygusal dengesizlik) ve sorumluluk olmak üzere litaratürde beş kişilik özelliği olarak adlandırılan kişilik boyutları ile erteleme davranışının ilişkili olduğuna yönelik çalışmalar bulunmaktadır (Stainton, Lay ve Flett, 2000, Watson,2001). Bu çalışmalarda özellikle duygusal dengesizlik ve sorumluluk boyutlarının erteleme davranışı ile ilişkili olan boyutlar olduğu belirtilmektedir.

Erteleme davranışları ile ilişkili sadece beş kişilik faktörünün dışında başka kişilik boyutları da vardır. Başarısızlık korkusu bunların en başında gelmektedir. Bu duygusal bir unsurdur bileşenleri de kaygı, suçluluk ve utangaçlıktır. (Solomon ve Rothblum, 1984). Mükemmeliyetçilik bir diğer kişilik başlığı altında geçen bir nedendir. Mükemmeliyetçilik bireyin oldukça yüksek gerçekçilikten uzak gaye ve hedef oluşturması olarak belirten Hewitt ve Flett, (1991) in yanı sıra Mccare and Costa (1997) ertelemeye neden olan önemli bir faktörün sorumsuzluk ya da sorumluluğa sahip olamama olduğunu söylemektedir.

Etkisiz zaman yönetiminin erteleme davranışları ile ilişkili olduğu görülmektedir. Erteleme davranışına sıklıkla başvuran bireyler zamanı yönetememekte ve bunun sonucu olarak zamanı etkili bir sekilde yönetememelerinin doğal bir sonucu olarak amaç, öncelik ve hedef belirlerken zorlanmaktadırlar. Önceliklerini, amaçlarını ve hedeflerini tam olarak belirleyememekte ve bütün bunlardan dolayı sıkıntı yaşamakta ve rahatsız olmaktadırlar. (McCown, Petzel ve Rupet, 1987, Akt. Balkıs 2007).

Erteleme davranışının, kırılgan ve hassas olan benlik saygının korunmasına yardım eden bir strateji olabileceğini Burka ve Yuen, (1983) vurgulamıştır. Benlik saygısı yüksek olan bireyler için ertelemeden kaçınarak kendilerine verilen herhangi bir görevi kendi becerilerini kullanarak kolaylıkla yapabilirler. Böylece

yeteneklerinin gerçek performanslarından daha yüksek olduğuna dair inançları korunur. Ayrıca erteleme davranışından dolayı oldukça yüksek düzeyde sıkıntı yaşayan bireyler, yaşadıkları zorlukları kişiliklerindeki bazı kusurlara, düzenli ve organize olamamalarına, zaman yönetimi konusunda beceriksizliklerine ve atalet durumlarına bağlamaktadırlar (Burka ve Yuen, 1983).

Ertelemenin nedenleri olarak işle ilgili yeterliliğe dönük endişe, özerklik arzusu, onaylanmama kaygısı, işten kaynaklanan bireysel zorluktan kaçınma, yüksek düzeyde mükemmeliyetçilik, başarısızlık ya da başarıyı devam ettirebilme korkusu, işin yaratacağı bireysel yükten çekinme, işle ilgili yetkinliğe yönelik olusan kaygı ve özerklik isteği sayılabilir (Dryden 2000).

Yaakub (2000), erteleme davranışlarına neden olarak bireyin kendi özelliklerine ve performansına yönelik geliştirdiği yanlış bilişsel yüklenme ve gerçek olmayan beklentileri ile birlikte mükemmeliyetçi eğilimleri olduğunu söylemektedir.

Haycock, Mccarthy ve Skay (1998) aşırı kaygı ve düşük benlik algısını erteleme davranışları ile ilişkili bulmuşlardır

Ertelemenin bir motivasyon sorunu olduğu da bildirilmektedir. (Dietz, Hofer ve Fries 2007). Erteleme güdülenme kaynaklı bir sorundur. Bireylerin erteledikleri davranışa yönelik bir şey yapmadıkları ve ilgilenmedikleri görülmektedir. Yapmaları gereken davranış yerine diğer başka davranışlara yönelmektedirler. Boş zaman aktivitelerine öncelik vermektedirler. Lekich (2006), erteleme ve güdülenme arasında ilişkiler olduğunu, erteleme davranışının içsel dışsal güdülenme arasında olumlu, içsel güdülenme arasında ise olumsuz ilişki olduğunu belirtmektedir (Akt. Kandemir, 2010).

Tracy (2007) ise, erteleme davranışlarını amaca yönelik belirsizliklerin arttırdığını vurgulamıştır. Birey işine ne oranda odaklanabilir, iş bittiğindeki kazançlarını ne oranda kestirebilir motivasyonu o oranda artar, güdülenir. Bu da erteleme davranışlarını azaltır. Erteleme davranışının bireyin zihinsel ve fiziksel alışkanlıklarından oluştuğunu belirtmektedir. Hayat boyu kazanılan alışkanlıkların, bir işe başlama onu sürdürme ve tamamlama süreçlerimizi etkilediğini ifade etmektedir.

#### **2.1.4. Erteleme Davranışının Boyutları**

Yapılan araştırmalar neticesi erteleme davranışının farklı boyutlara sahip olduğu görülmektedir (Watson, 2001). Bu yüzden Steel (2002), erteleme davranışının sahip olduğu bu boyutlardan dolayı herkesin üzerinde anlaştığı bir erteleme teorisi olmadığını söylemektedir.

Erteleme davranışı söz konusu olduğunda ertelemenin duygusal, bilişsel ve davranışsal boyutlarının olduğu söylenebilmektedir (Knaus, 1977;akt. Tanrıkulu 2013; Solomon ve Rothbulum,1984; Bridge and Roing 1997; Binder, 2000).

##### **Bilişsel Boyut**

Ertelemenin bilişsel boyutu, göreve ilişkin bireyin niyetleriyle, amaçlarıyla ya da öncelikleriyle göreve ilişkin performansı arasında kronik ya da alışkanlık düzeyinde bir uyumsuzluk olarak tanımlanabilir (Akdoğan,2013).

Senecal, Koestner ve Vallerand (1995), bireyin farkında olarak ve belli bir amaç dahilinde tehir etmenin erteleme olarak kabul edilebileceğinden bahsederek ertelemenin bilişsel boyutuna vurgu yapmışlardır.

Ertelemenin bilişsel bir problem olduğunu söyleyen Bridges ve Roig (1997)'e göre erteleme davranışına sahip bireylerin yaptıkları iş ve görevler ile onların neticelerine yönelik akıl dışı düşünce ve inançları vardır.

Erteleme davranışı ile gerçekçi olmayan inançlar, dışsal yüklenme stilleri ve zaman kavramına yönelik düşünceler, bilişsel çarpıtmalar gibi pek çok bilişsel değişken ilişkilendirilmiştir (Haycock, 1993; (Ferrari, Johnson ve McCown,1995; akt. Akdoğan, 2013).

##### **Davranışsal Boyut:**

Senecal, Lavoie ve Koestner, (1997) ertelemenin davranışsal boyutu olarak bitirilmesi gereken görev ya da verilmesi gereken kararlara yönelik zamanın gereksiz yere boşa harcanmasını tanımlamışlardır.

Bireylerin niyet ettikleri ve planlamış oldukları davranışları yerine getirmemelerini ertelemenin davranışsal boyutuna ait bir işaret olarak görülmektedir (Pychyl ve Binder, 2004).

Bitirilmesi ya da yapılması gereken görevlerin olması gerekenden daha fazla zamana yayılması, uzaması, belirlenmiş bir süre zarfında bitmesi gereken işin geciktirilmesi bitirilmesi gereken tarihte bitirilmemesi erteleme davranışının davranışsal boyutunu oluşturur. Davranışsal boyut, yapılması gereken işin

tamamlanmasının gereğinden fazla zaman alması ya da çok uzun sürmesi, belli bir zaman içinde yapılması gereken işin geciktirilmesi yahut hiç tamamlanmaması olarak görülebilmektedir (Rothblum, Solomon & Murakami, 1986; Tuckman, 1991)

Erteleme birbiri ile ilgili biliş ve davranışlara yönelik bozulmalardır ki işi yapmamaya yönelik bir istek duyma, alınacak kararları öteleme, görevlerin daha sonra mutlaka yapılacağına dair bir takım sözlerin verme, iş yerine başka işlerle meşgul olma, erteleme davranışına yönelik mazeretler üretme ve en sonunda meydana gelen sıkıntı ve suçluluk duygusu ile baş etmeye çalışma gibi boyutlara sahip bir kavramdır ( Knaus 2000).

### **Duygusal Boyut:**

Bireyler erteleme eğiliminde içinde buldukları durumda anksiyete, panik, gerilim, , suçluluk, sıkıntı, kendini reddetme ve yetersizlik içeren birçok duygu yaşamaktadırlar. (Burka & Yuen, 1983). Bu duygular, ertelemenin duygusal boyutunu oluşturmaktadır.

Ertelemenin duygusal düzeyinde yaşanan duygu durumun azlık-çokluk boyutu önemlidir. Rahatsızlık düzeyinin kişilere göre farklılık göstereceğini ve bu durumun kişiye özgü olduğunu Solomon & Rothblum (1984) belirtmektedir.

Erteleme davranışında bulunan bireylerin Burka ve Yuen (1983), içlerinde suçluluk, pişmanlık, yetersizlik, umutsuzluk ve öfke gibi pek çok olumsuz duygularına sahip olduklarını ifade etmektedir.

Bunun yanı sıra yüksek düzeyde erteleme davranışında bulunan bireyler, kendilerini negatif değerlendirip suçluluk duygusu taşımaktadırlar (Knaus, 2000).

### **2.1.5 Erteleme Davranışının Sonuçları**

Erteleme davranışlarının insanların hayatında pek çok açıdan etkileri görülmektedir. Özellikle insanlar duygusal, davranışsal ve bilişsel alanlarda istemedikleri durumları yaşamaktadırlar. Bu durumların insanların hayatına çeşitli yönlerden etkileri olmaktadır. Bireyler erteledikleri davranışlar sonucu birçok istemedikleri sonuç yaşasalar da erteleme davranışlarına son vermemekte ve bu davranışlarını sürdürmektedirler.

Erteleyen bireylerin Burka ve Yuen (1983) ve Solomon ve Rothblum (1984) aslında benlik saygılarını bir şekilde korumak istediklerini belirtmişlerdir.

İnsanlar, erteme davranışlarından sonra ortaya çıkan sonucu genelde beğenmezler ya da ortaya çıkan olumsuz sonuçlardan dolayı kendilerini yetersiz ve

suçlu olarak görürler. Sürekli ertelen insanlar hayatlarında erteleme bir alışkanlık oluşturur. Yaşadıkları yetersizlik hissi benlik algılarını etkiler. Benlik saygısı düşen birey bunu korumak adına erteleme davranışlarına devam eder (Knaus, 2000).

Knaus (2000) in aktardığına göre Kernis, Grannemann, Barclay (1992), ertelemenin sonucunda birey suçluluk duyuyorsa bir başkasını suçlayabileceğini öne sürer. Ertelemeci birey duyduğu suçluluktan kurtulmak için geciken ya da tamamlanmayan görev için bir başka kişi ya da durumu suçladığında sosyal problemlere yol açmış olur, güven kaybeder ve çoğunlukla suçluluktan kurtulmanın verdiği iyi his kısa sürelidir. Ancak ortaya çıkardığı sonuçlar uzun vadede etkisi süren durumları içerir. Bu açıdan erteleyen birey kısa süreli iyi hissetmek için uzun vadeli sorunlara maruz kalabilmektedir.

Erteleyen bireyler kendileri için pek çok savunma mekanizmaları geliştirmişlerdir ve bunları yoğun olarak kullanırlar. Knaus (2000) göre ertelemeci birey kendini aklamak için inkâr, gerçeği çarpıtma, mantığa bürüme, bahaneler üretme başlıcalarıdır. Bunlar aslında düşen benlik saygılarını yukarı çekmeye yönelik çabalaradır. Çoğu zaman bir süre işe yarar sonrasında bireylerde pek çok olumsuz duyguya neden olur.

Öğrencilerde akademik görevlerin yerine getirilmemesi ya da son dakikada yerine getirilmesinin öğrencilerin okul başarılarını olumsuz etkilemekte ve başarısız olmalarına neden olmaktadır. Bu öğrenciler diğerlerine göre daha düşük not almakta, okula yönelik ödevlerini vaktinde tamamlamakta zorlanmaktadırlar (Semb, Glick ve Spencer, 1979; akt. Solomon ve Rothblum,1984).

Erteleme davranışlarını sıklıkla sergileyen insanların sağlıkları da bozulmakta ve suçluluk duygusu bireylerin kendilerine olan güvenlerinin azalmasına ve stres yaşamalarına neden olmaktadır. (Solomon ve Rothblum, 1984).

Erteleme davranışının iç ve dış olmak üzere iki sonuç doğurduğunu belirten Burka ve Yuen (1983), suçluluk, pişmanlık, yetersizlik, umutsuzluk ve öfke duygu durumunun ertelemenin içsel, ele geçen fırsatların değerlendirilmemesi, verimli çalışma düzeninin olamayışı da ertelemenin dışsal bir takım sonuçları olduğunu ifade etmişlerdir.

Ertelemenin olası zararları kadar yararlı olabilecek sonuçlarının da olabileceği konusunda görüşler bulunmaktadır. Eerde (2003) konuya başka bir bakış açısı getirerek erteleme davranışının, bireylerin zaman stresine karşı görevlerini daha hızla bitirmelerine neden olduğunu söylemektedir. Tice ve Baumestier, (1997),



erteleyen bireylerin, kısa da olsa bir zaman diliminde sıkıntı ve kaygıdan uzak kalmayı başardıklarını diğer bireylere nazaran sıkıntı durumunu daha az yaşadıklarını da ilave etmektedir.

Erteleme her ne kadar kişilerde belli bir süre yarar sağlayıp sıkıntı ve stresten uzak kalmayı sağlasa da bir süre sonra tüm bu olumlu durumların aksine daha olumsuz durumların yaşandığını çalışmalar belirtmektedir (Tice ve Baumeister, 1997).

### **2.1.6. Erteleme Davranışının Yaygınlığı**

Erteleme eğilim ve davranışlarının eğiliminin yaygınlığına bakıldığında (prevalans) gerek akademik gerekse akademik olmayan normal yaşam süreçlerinde oldukça yaygın olduğu görülmektedir. Bireylerin hemen hepsi erteleme eğilimi göstermektedir (Senecal, Koestner ve Vallerand, 1995).

Balkıs'dan (2006) aktarıldığına göre Harriott ve Ferrari'nin (1996) erteleme genel bir problem olduğunu, yetişkin bireylerin günlük yaşam işlerinde % 15-20 oranında erteleme davranışları sergilediklerini ve bundan yakındıklarını rapor etmektedirler.

Litaratürde ertelemeyi konu alan araştırmaların pek çoğu öğrencilere yönelik okul ve bununla ilgili olabileceği düşünülen değişkenlerle yapılmıştır.

Erteleme davranışının bir çeşidi olan akademik erteleme genel ertelemeye göre daha yaygın olarak gözlenmektedir. Özellikle de üniversite öğrencilerinde görülmektedir. (Rothblum, Solomon ve Murakami, 1986; Ferrari, O'Callaghan, Newbegin, 1995; Watson, 2001; Onwuegbuzie, 2004; Balkıs, 2006; Ferrari ve Diaz-Morales, 2007; Howell ve Watson, 2007).

Solomon, Rothblum ve Murakami (1986) ise yaptıkları çalışmada örneklemeindeki öğrencilerin yarıya yakınının akademik görevlerini çalışmayı ertelediklerini sonrasında da sıklıkla zor durumda kaldıklarını söylemişlerdir.

Öğrencilere yönelik yaptığı çalışmada Onwuegbuzie (2004), öğrencilerin %40-60 oranında erteleme davranışları içine girdiğini saptamıştır.

### 2.1.7. Erteleme Döngüsü

Erteleme davranışlarını inceleyen Burka ve Yuen'e (1983) bu davranışların bir döngüsellik halinde seyrettiğini ileri sürmüşlerdir. Yedi aşamadan oluşan bu döngüsellik basamakları şöyledir:

1. Erteleyen bireyler bu aşamada kendilerinden ümitlidirler. Erken başlayacaklarından emindirler. Erteleme yapmayacaklarını, daha planlı, daha düzenli olarak işlerini sürdüreceklerini düşünürler. Fakat bunun ortaya çıkması için bir çaba göstermezler. Bunun kendiliğinden gelişen bir süreç olduğunu zannederler. Giderek zaman ilerler ve erteleyen bireyler bir türlü başlamaları gereken işe başlamazlar. Zamanla ümitleri kaybolmaya başlar onların yerini korku ve kaygı alır.

2. Çalışmak için erken başlanılacağı düşünülen zaman geçmekte, kişi ise çalışmaya hala başlayamamaktadır. Kısa sürede başlaması gerektiği yönünde düşünce kişide stress oluşturmakta ve kaygısını arttırmaktadır. Zaman geçtikçe başlamaları için kendilerinin çaba göstermesi gerektiğini idrak etmekle birlikte kişiler işin bitirilmesine yönelik süreye uzun zaman olduğu için işi yapabilme ümitlerini sürdürürler.

3. Zaman akarken erteleyen bireyler bir türlü başlamaları gereken işlerine başlayamamışlardır. Bir yandan başlayamazken bir yandan da bu sürecin sonunda nelerle karşılaşabileceklerini düşünüp çaresizlik yaşarlar. Erken başlayamadıkları için içlerinde suçluluk ve pişmanlık gibi duygular belirir. Çalışmaya başlamalarının işe yaramayacağını fark ederler. Fakat buna rağmen yapmaları gereken işin dışında pek çok işle uğraşırlar. Öncelikleri olmayan, sıradan işleri yapmak için heves duyar ve o işlere yönelirler. Bir şey yaptıkları için kendilerin iyi hissederler. Bir şey yaptıkları fikri onları rahatlatır. Ancak yapılmayan iş gerçeği ile eninde sonunda yüzleşirler. Bekleyen yapılmayan işlerin baskısı yaptıkları işlere de yansır. Rahatlık hisleri yerini tekrar pişmanlık, öfke suçluluk duygularına bırakır. Bu noktada kişiler hala yapmaları gereken iş için tek bir adım atmamış ve yaşadıkları yoğun olumsuz duygularını yaşamayı sürdürürler. Başka bir endişe olarak çevreden bu durum anlaşılmasın diye yaptıkları erteleme davranışını gizlemeye çalışırlar. Kendilerine haklı bahaneler üreterek bu süreçle ilgili kaçınma davranışı sergilerler.

4. Bu aşamada kişiler bir takım duygusal zorluklar yaşarlar. İşlerini erteledikleri yapmadıkları için utanç ve suçluluk duyarlar. Fakat buna rağmen işin tamamlanmasına yönelik umutlarını kaybetmezler.

5. Bireylerin bu aşamada işe bir türlü başlayamamış olduklarını görüp işin bitirilmesine yönelik büyük bir endişe ve korku yaşamaya başlamışlardır. Bir şeyler kendiliğinden olmayacaktır bunu fark etmişlerdir. Asıl kaygı yaşama nedenleri işe başlayamamaya kendilerinin neden olduğunu düşünmeleridir. Burada kendilerine yönelik sorunu keşfederler.

6. Kişiler ya ellerindeki işi tamamlayacak ya da tamamen bırakıp yapmayacaklardır. Burada bir tercih durumu vardır. Bazı bireyler kendilerini çok yoğun bir baskı hissederler ve işi bu şekilde tamamlayamayacaklarına inanırlar. Bu baskıdan bir an kurtulmak isterler. İş için süre çok azalmıştır. Bazıları kısa zamana rağmen tamamlamayı seçebilir bazıları da artan baskıya dayanamaz ve işi bırakırlar. Yapacak bir şey olmadığı ve sıkıntı yapmanın gereksizliği ile yaşanan stresten sonra rahatlama hissederler Bu noktadan sonra çalışmaya başlayan kişi işin aslında yapılamayacak bir iş olmadığını kavrar ve neden daha önce başlamadığını düşünür. İşe başlamış olmak her şeye rağmen kişiyi rahatlatır.

7. Tamamlanması gereken işi yapmayanlar ya da sonradan başlamayı seçenler duydukları rahatlık duygusunun yanı sıra kendilerini tükenmiş de hissederler. Bu durumda kişileri zorlasa da rahatlık hissi baskın çıkar. Yaşadıkları durumdan sonra erteleyen bireyler zorlu bir aşama geçirdiklerini düşünüp bir daha böyle bir durumla karşılaşmamak için gereken her şeyi yapacaklarına, erkenden işe başlayacaklarına daha planlı daha disiplinli davranacaklarına, son güne hiçbir şey bırakmayacaklarına yönelik kendilerine sözler verirler ta ki yeniden aynı süreci yaşayınca kadar. Erteleyen bireyler ne kadar içten ne kadar samimi şekilde kendilerine sözler verseler de bu döngüye tekrar tekrar kapılırlar.

## **2.2.Kuramlara Göre Erteleme Davranışları**

### **2.2.1.Psikanalitik Bakış Açısıyla Erteleme Davranışları**

Erteleme davranışına yönelik psikanalitik açıklamalarda kaçınma kavramının özellikle üzerinde durulmaktadır. Freud a göre kaygı bilinçaltında yıkıcı ve bastırılmış olan duygulara ilişkin egoya gönderilen bir işarettir. Kaygı halinde ego pek çok savunma mekanizmasını hayata geçirir. Kaygı nedeniyle kaçınılan ve bitirilmeyen işler egoyu tehdit eder. Bu yüzden de bireyler erteleme davranışlarıyla bir tür kaçınma davranışı gösterir ek bu tehdit durumlarından uzaklaşırlar (Birner 1993; Ferrari, Johnson ve McCown,1995 akt. Kandemir,2010).

Freud ertelemeyi kaygı ile başa çıkması ve kendini koruması için egonun kullandığı bir savunma mekanizması olarak görmektedir. Kaçınma sayesinde bireyler kendilerine yönelik yetersizlik durumlarıyla yüzleşmemeyi o an için başarır ya da sonrasına geciktirmiş olurlar (Geçtan 2003).

### **2.2.2.Psikodinamik Bakış Açısıyla Erteleme Davranışı**

Erken çocukluk döneminin kişiliğin gelişiminde önemli olduğunu ve yaşanan duyguların direk iletilmeyip sembollerle dışa vurulmaya çalışıldığını savunan psikodinamik kuramcılar erteleme davranışlarıyla erken çocukluk yaşantılarının ilişkisi olduğunu belirtmektedirler (Kağan, 2010).

Burka ve Yuen (1983), çocukların yetiştikleri aile ortamının önemli olduğu, aile ortamının durumuna göre bireylerin erteleme davranışları geliştirip geliştirmeyeceğini belirtmektedir. Aşırı başarı yönelimine sahip aileler ile çocuklarının başarıya ulaşacak potansiyellerine inanmayan ve aşırı kontrol kurarak çocuklarının özerkliklerini engelleyen ailelerin çocuklarının erteleme davranışı gösterme olasılığının yüksek olduğunu söylemekte; çocuklarda ki başarısızlık ve başarısızlık korkusunun erteleme davranışları açısından önemli olduğunu ifade etmektedirler.

Ferrari ve Olivetti (1994) ergenlerle yaptıkları çalışmada otoriter anne baba tutumlarının erteleme davranışları ile ilişkili olduğunu bulmuşlardır.

Missildini (1963) çocuk yetiştirme tarzlarının erteleme davranışlarında önemli olduğunu belirtmektedir. Özellikle çocukların anne ve babaları tarafından başarıya zorlanması ve çocuğa ilişkin beklentilerini anne baba sevgi ve onayına bağlamalarının erteleme davranışına neden olacağını söylemektedir. Bu bağlamda çocuk başarısızlık yaşadığında endişe duymakta, kendini değersiz hissetmekte ve erteleme davranışlarında bulunabilmektedir (Akt. Kandemir,2010).

### **2.2.3.Davranışçı Bakış Açısıyla Erteleme Davranışları**

Davranışçı Kurama göre erteleme davranışları bireyin önceki yaşantılarında bir şekilde pekiştirildiği için meydana gelmektedir. Klasik öğrenme kuramında yer alan ödül ve ceza erteleme davranışlarını anlamada yardımcı olabilir. Erteleme davranışında bulunan biri yeteri kadar cezalandırılmadığı yahut bu yüzden ödüllendirildiği için bu davranışı tekrarlamaktadır. Öğrencilerle yapılan araştırmalarda öğrencilerin ders çalışmak yerine ödüllendirici buldukları etkinlikleri

tercih ettikleri, sevmedikleri ve hoşlanmadıkları görevleri daha çok erteledikleri görülmüştür. Çağdaş öğrenme kuramı ile ilişkili olarak erteleme bir kaçma ya da kaçınma davranışı olarak görülmektedir. Birey başladığı işte başarısızlık yaşayınca işi bırakır böylelikle işten kaçar. Kaçınma da dışsal uyaranların kaçınma uyarını olarak işlev görmesinin etkisiyle birey yapması gerekli işe hiç başlamaz. Ders çalışmak zorunda kalan bir öğrenci olumsuz uyarıcı olarak algıladığı derse yönelik görevlerinden kaçınır, erteleme davranışında bulunmuş olur ( Ferrari, Johnson ve Mccown,1995 Akt. Çakıcı 2003).

Erteleme davranışının açığa çıkmasını ya da çıkmamasını kontrol eden uyaran kaygıdır. Kaygı düzeyleri yüksek öğrencilerin derse yönelik kaygıdan kaçınma davranışı dersi çalışmaktan daha fazla pekiştirildiği için bu öğrenciler daha çok erteleme davranışı sergilemektedir. (Burka ve Yuen, 1983; Solomon ve Rothblum, 1984).

Öğrenme kuramından yola çıkılarak kişilerin uzun sürede netice alacakları etkinlikleri kısa sürede hemen netice alacak etkinliklere göre daha fazla erteleme eğiliminde oldukları söylenebilmektedir (Ferrari ve Emmons, 1995).

#### **2.2.4.Bilişsel ve Bilişsel Davranışçı Bakış Açısıyla Erteleme Davranışı**

Bilişlerimizin çevrenin davranışlarımıza olan etkisinde aracılık rolü üstlendiğini söyleyen en Albert Ellis ve Knaus (1977) yılında erteleme ve bilişsel davranışçı kuramın ilişkisine yönelik araştırmaları ilk başlatan kişilerdir (Akt. Kandemir,2010).

Bilişsel davranışçı kuram, insanların kendilerine göre belirledikleri düşünce, inanç, değer ve tutumlarına uyacak şekilde duygusal tepki verdiklerini ve davranışta bulduklarını söylemektedir. İnsanların sahip oldukları inanç ve düşüncelerin bir kısmı akılcı ve uyumu yönelikken bazıları tersi yöndedir. Erteleme eğilimi, kendilerine ve çevrelerine ilişkin olumsuz şemalarla, aşırı genellemeler ve bilişsel çarpıtmalarla ilişkilendirilmektedir (Balkıs,2006).

Erteleme davranışı, insanların gerçek dışı bir takım korkuları ve kendilerine yönelttikleri eleştirilerinden ortaya çıktığını belirten Knaus (1998), bireylerin iş ya da görevlerini tamamlama noktasında kendilerinden şüphe duyduklarını ve bu yüzden erteleyerek işe başlamayı bir şekilde geciktirmektedirler.

Erteleme eğiliminin akılcı ve uyuma yönelik yapısı yoktur. Çalışmalarında Ellis ve Knaus'un (1977) erteleme davranışı sergileyen kişilerin özellikleri, bilişsel şemalarının yanlışlığı, kişiye duygusal ve davranışsal anlamda değişim faktörü oluşturan kişinin kendini sabote eden bilişleriyle ilgilenilmektedir. Erteleme yapan kişilerin sergiledikleri davranışlara bakılmış ve erteleyenlerin sürekli olarak on bir adımdan oluşan bir süreç geçirdiklerini ifade edilmiştir. Bunlar;

1. Ertelemeci bireyler iş ya da görevleri bitirme isteği duyarlar ve neticenin yararlı olacağını düşünerek iş ya da görevi kabul ederler
2. Görevlerini yapma konusunda kesin karar olurlar.
3. İş ya da görevlerini geçerli bir neden olmadığı halde zamanında yerine getirmez ötelirler.
4. Ertelemenin kendilerine verdikleri zararın farkında olmazlar.
5. İşlerini ertelemeyi sürdürürler
6. Erteleyip vaktinde yapmadıkları için kendilerine öfke duyarlar
7. Kızmalarına rağmen erteleme davranışlarını sürdürürler.
8. Sürenin bitimine çok yakın bir tarihte işlerini bitirmeye çalışır bazen çok geç bitirir ya da tam olarak bitiremezler.
9. Nedensiz ertelemeleri için rahatsızlık hisseder, suçluluk duyarlar.
10. Bir daha erteleme yapmayacaklarına kendi kendileri söz verirler.
11. Sonraki iş ve görevlerde yine erteleme davranışında bulunurlar (Akt, Kandemir, 2010).

### **2. 2.5. Zaman Yönetimi Kuramı**

Zaman yönetimi kuramının kurucusu Macan (1994)' dir. Belirlenen hedeflere ulaşmada var olan zamanın en verimli nasıl kullanılacağı ve neler yapılacağını planlamak önemlidir.

Macan (1994) amaç ve önceliklerin ne olduğunun belirlenmesi, zaman yönetimine yönelik teknikler ve değişimi sağlayacak organizasyon-düzenleme olmak üzere 3 çeşit davranıştan bahsetmektedir. Zamanı yönetmede bu davranışların kullanıla kullanıla kişide zamanı denetlemeye yönelik bir algı oluşacağını ileri sürmektedir.

Litaratürde zaman yönetimi ile erteleme davranışları incelenmiş ve aralarındaki ilişkilere bakılmıştır. (Solomon ve Rothblum; 1984; McCown, Petzel ve

Rupet; 1987 akt. Çakıcı, 2003; Lay ve Schouwenburg, 1993; Vodanovich ve Seib, 1997). Erteleme eğilimindeki bireylerin zamanı kullanma, kontrol etme, fark etme ve planlamada ciddi güçlükler yaşamakta oldukları ifade edilmiştir.

Buradan hareketle erteleyen bireylerin zaman yönetimi güçlüklerine vurgu yapan çalışmalar ile Macan (1994) in algılanan zamanın kontrolüne yönelik zaman yönetimi davranışlarını ifade eden modeline destek sağlanmaktadır.

### **2.3. Erteleme Davranışı ile İlgili Yapılan Araştırmalar**

Yurtdışında ve yurtiçinde erteleme davranışlarını anlamaya ve açıklamaya yönelik uzun yıllardır pek çok araştırma yapılmaktadır. Erteleme davranışına yönelik Türkiye’de yurtdışı araştırmalarına paralel olarak çoğunlukla üniversite öğrencileri ile çalışmalar yapılmıştır. Türkiye’de bu araştırmaların tarihi çok eskiye dayanmamaktadır. 2003’ten itibaren akademik çalışmalar başlamıştır.

Litaratüre bakıldığında erteleme ile ilgili araştırmalar, erteleme davranışının genel ve akademik alt başlıklarına yönelmiştir. Erteleme davranışlarının kaygı, özdenetim, özgüven depresyon, kişilik, motivasyon, benlik saygısı, mükemmeliyetçilik, öz düzenleme, cinsiyet, yaş, eğitim, görevden kaçma gibi pek çok durumla arasındaki ilişkiler incelenmeye çalışılmıştır ( Doğan, Kürüm ve Kazak 2014).

Solomon ve Rotblum (1984) üniversite öğrencileri ile akademik görevleri erteleme sıklığı ve erteleme davranışlarının nedenlerini incelemek adına çalışma yapmışlardır. 291 öğrenci verilerinin değerlendirildiği çalışmada erteleme nedenlerine yönelik yapılan faktör analizinde başarısızlık korkusu ve görevden kaçınma olarak iki faktör belirtilmiştir. Başarısızlık korkusu faktörü, depresyon, gerçekdışı inanışlar, düşük benlik saygısı, gecikmeli çalışma davranışları, düşük hak arama; görevden kaçınma ise kaygı ve iddia dışında depresyon, gerçekdışı düşünceler, düşük benlik saygısı ve gecikmeli çalışma davranışları ile ilişkili bulunmuştur. Ayrıca erteleme davranışlarının sadece bozulmuş çalışma alışkanlıkları ya da kötü zaman yönetiminden kaynaklanmadığını, bilişsel davranışsal ve duygusal bileşenlerden oluşan karmaşık bir etkileşim içerdiğini ifade etmişlerdir. Yaptıkları çalışmada cinsiyet farklılığının ne erteleme davranışlarının herhangi bir alanı ne de öz bildirim raporlarında önemli bir fark oluşturmadığını söylemişlerdir.

Senecal, Koestner ve Vallerand (1995) , 498 iki yıllık yüksekokul öğrencileri ile yaptıkları çalışmada akademik ertelemenin belirleyicisi olarak öz düzenlemenin

rolünü değerlendirmişlerdir. Kendini düzenleme değişkenleri ile akademik erteleme ilişkili bulunmuştur. Aynı zamanda akademik ertelemenin ile depresyon, düşük benlik saygısı ve anksiyete ile ilişkili olduğunu saptamışlardır. Ayrıca çalışmada not ortalaması ile erteleme arasında anlamlı negatif ilişki bulunmuştur. Erkeklerin kızlara göre daha fazla ertelediklerini ifade etmişlerdir.

Haycok, Mccarthy ve Skay (1998) 141 üniversite öğrencisinde erteleme davranışlarında öz yeterlilik ve anksiyetenin rolünü incelemişlerdir. Özyeterlik ve anksiyetenin erteleme davranışları ile ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Çalışmalarında özyeterliliğin sadece etkinlik beklentileri yönü üzerinde durulmuştur. Çalışma sonunda üniversite öğrencilerinde ertelemenin önemli bir belirleyicisinin etkinlik (sonuç) beklentilerinin olduğu gösterilmiştir. Araştırmalarında cinsiyet ve yaşın erteleme davranışları için belirleyici olmadığını belirtmişlerdir.

İş arama süreçlerinde kişilerin erteleme alışkanlıklarını saptamak niyetiyle Senacal ve Guay (2000), kişilerin ümitsizlik düzeylerini erteleme davranışlarının etkilediğini bulmuşlardır. Kişilerin erteleme davranışları arttıkça iş bulmaya yönelik ümitleri azalmaktadır.

Üniversite öğrencilerinde erteleme eğilimleri ile ilişkili stres faktörleri ve iyimserlik ilişkilerini araştıran Jackson, Weiss ve Lundquist (2000), bu iki kavramın birbiri ile anlam ifade edecek şekilde ilişkili bulmuşlardır. İyimser davranışları daha yoğun olan kişilerin erteleme davranışlarını sık göstermediklerini tespit etmişlerdir.

Prohaska ve ark. (2000) akademik erteleme davranışını geleneksel olmayan nüfus içinde incelemişlerdir. Etnik, ekonomik ve kültürel çeşitliliğe sahip yaş ortaaması 25,64 olan 386 öğrenci ile çalışma yapmışlardır. Geleneksel öğrencilerin, haftalık ödevler ve genel okul aktivitelerini erteleme düzeylerinin yüksek, dönem ödevi yazma ve katılım görevlerini erteleme düzeylerinin düşük olduğunu saptamışlardır. Katılımcılardan yaşlı büyükler, kadınlar ve A.B.D dışında doğmuş öğrencilerin erteleme eğilimleri düşük bulunmuştur. Etnik köken ve lise diplomasına sahip olup olmamanın erteleme davranışlarına göre bir farklılık oluşturmadığı, toplam not ortalamasının erteleme davranışları ile negatif yönde ilişkili olduğunu belirtmişlerdir.

Watson (2001) Beş kişilik faktörü (nevrotiklik, dışadönüklük, uyumluluk, açıklık ve sorumluluk) üzerinden ertelemenin (başarısızlık korkusu, görevden kaçınma, risk alma, kontrole karşı isyan, bağımlılık, zor kararlar alma) öncüllerini araştırmıştır. 18-53 yaş arası 349 üniversite öğrencisi ile çalışmasını yapmıştır.



Toplam erteleme puanları ile düşük sorumluluk bazı yönleriyle (yetkinlik, düzen, başarı çabası, öz disiplin ve ve nevroitikliğin bazı yönleriyle (depresyon, anksiyete, öz bilinç, dürtüsellik, savunmasızlık) ilişkili bulunmuştur. Görevden kaçınma ile hem düşük sorumluluk hem de nevroitiklik arasında güçlü bir ilişki, başarısızlık korkusu, zor kararlar alma, bağımlılık ile sorumluluğun ve nevroitikliğin bazı yönleriyle düşük ilişki bulunmuştur. Risk alma uyumluluk ve açıklıkla negatif ilişkilidir. Yaşa göre erteleme ölçeklerinde farklılık saptanmıştır.

Flett ve ark. (1992), 75 kadın 56 erkek toplam 131 lisans öğrencisi ile mükemmeliyetçi ve erteleme davranışları olanların bireysel farklılıklarını inceledikleri araştırmalarında özellikle erkeklerin sosyal mükemmeliyetçilik puanları ile genel ve akademik erteleme puanları arasında anlamlı güçlü ilişki bulmuşlardır. Ertelemenin boyutlarından biri olan başarısızlık korkusu ile tüm mükemmeliyetçilik boyutları arasında güçlü, görevden kaçınma ile düşük ilişki saptanmıştır.

İşyerinde erteleme davranışlarını araştıran Hammer ve Ferrari (2002), çalışmalarında 141 “beyaz yakalı” çalışanla 211 “mavi yakalı” çalışan arasında kronik erteleme eğilimlerini incelemiştir. Araştırma sonucunda yaş, cinsiyet, sahip olunan çocuk sayısı “beyaz yakalı”ların mavi yakalılara göre daha yüksek eğitim düzeyine sahip olmalarına rağmen anlamlı farklılık saptanmamıştır. “Beyaz yakalı” çalışanların “mavi yakalı” çalışanlara göre anlamlı olarak daha yüksek düzeyde kronik erteleme davranışı sergilemekte olduğu bulunmuştur. Çalışmada profesyonel çalışanların vasıfsız işçilerden daha sık olarak erteleme davranışı gösterdiği görülmüştür. Eğitim düzeyine göre kronik erteleme oranlarında farklılıklar tespit edilmiştir. Üniversite eğitimi profesyoneller arasında kronik erteleme oranlarının lise eğitimine sahip işçi sınıfına göre daha yüksek düzeyde olduğunu belirtmişlerdir.

Erteleme davranışları üzerine meta analitik bir çalışma yapan Eerde (2003), araştırmasında yaş ile erteleme davranışını incelemiş, aralarında anlamlı ve negatif yönde bir ilişki saptamıştır. Bu sonuca göre yaş küçüldükçe kişilerin erteleme eğilimleri artmakta yaş büyüdükçe erteleme eğilimleri azalmaktadır. Eerde (2003) yapmış olduğu başka bir deneysel çalışmada zaman yönetimi eğitiminin deney grubundaki bireylerin kaygı ve akademik erteleme düzeylerini, kontrol grubundaki bireylere oranla düşürdüğünü ortaya çıkarmıştır.

Çakıcı (2003), lise ve üniversitede okuyan 587 öğrenciyle yaptığı çalışmada genel ve akademik erteleme davranışlarını araştırmıştır. Çalışmanın sonunda

üniversite öğrencilerinin lise öğrencilerine göre günlük ve okula yönelik işlerini daha fazla ertelediklerini saptamıştır. Lise öğrencilerinde yaş ile genel ve akademik erteleme davranışları arasında düşük düzey anlamı ve olumlu ilişki bulunmuştur. Lise öğrencilerinde erkek öğrenciler kızlara göre daha fazla erteleme davranışı sergilemektedir. Çalışmada üniversite öğrencilerinde cinsiyete göre bir farklılık bulunmazken yaş değişkenine göre akademik erteleme ile ilişki olmayıp genel erteleme davranışları ile düşük düzeyde anlamlı ve olumlu ilişki bulunmuştur.

Washington (2004), 420 yüksek lisans ve profesyonel öğrencilerle yaptığı çalışmada depresyon ile akademik erteleme davranışı arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Erteleme ile cinsiyet arasında da ilişki olduğu söylemiş, kızların erkeklere göre daha çok erteleme davranışında bulunduğunu ifade etmiştir. Erteleme davranışları ile yüksek lisans ve profesyonel öğrenciler arasında yaş, akademik programa kayıt yılları, akademik program tipleriyle ilişki bulunamamıştır.

İnsanlardaki erteleme davranışının yaygınlığını ve bu yaygınlığın ülkelere göre nasıl değişim gösterdiğini saptamak adına Ferrari, O'Callaghan ve Newbegin (2005) üç ülkede (A.B.D, Avustralya ve İngiltere) çalışmalar yapmışlardır. Araştırmanın sonunda erteleme davranışlarının yaygınlığı yönüyle ülkeler arasında anlam ifade edecek bir sonuca ulaşılammış, ülkeler arasında farklılaşma tespit edilmemiştir.

Çalışmada erteleme davranışlarının iki boyutu olan genel ve akademik erteleme arasındaki ilişkiler anlamlı ve olumlu olarak saptayan Kağan (2005), kaygıyı akademik erteleme davranışı ile düşük oranda, zaman tanzimi ile ise anlama sahip şekilde ilişkili bulunmuştur. Gerçekdışı inanç ve akademik olarak güdülenmenin erteleme ile anlamlı ilişkilere sahip olmadığını da ifade etmektedir.

Balkıs ve ark. (2006), üniversite öğrencilerinde akademik erteleme eğiliminin çeşitli değişkenlerle ilişkisini incelemiştir. Yaşları 19-25 arasında olan 238 öğrenci ile yaptıkları çalışmada erteleme davranışı ile etkisiz zaman yönetimi, çalışma ve öğrenmeyle ilgili olumsuz tutum ve konsantre olma güçlüğü arasında anlamlı olumlu; akademik başarı ve motivasyon arasında ise anlamlı olumsuz ilişkiler saptamışlardır. Yaptıkları analizlerde erkek öğrencilerin erteleme düzeylerini kız öğrencilere göre daha yüksek bulmuşlardır.

Akkaya (2007) farklı bölümlerde okuyan 368 lisans öğrencisi ile yaptığı araştırmasında cinsiyet, yaş akademik başarı, kendine ve başkalarına yönelik mükemmeliyetçilik ve depresyon ile akademik erteleme davranışlarını yordama

derecesini incelemiştir. Araştırma sonunda sözkonusu değişkenlerin akademik ertelemeyi anlamlı şekilde yordadığını bulmuştur. Kullanılan değişkenler erteleme davranışını yordamada cinsiyet açısından farklılık göstermiştir.

Balkıs (2007) araştırmasında öğretmen adaylarının sahip olduğu karar verme tarzları ile akademik anlamda görevlerini erteleme davranışlarını çeşitli değişkenler açısından araştırmıştır. Öğretmen adaylarında erteleme olasılığının anlık ve kaçınan karar verme ile artı yönde rasyonel karar verme yönünde ise eksi yönde bir ilişki saptamıştır.

Aydoğan (2008)'in çalışmasında, lise son sınıfa devam eden öğrencilerde akademik görevlere yönelik erteleme davranışları ile kişilerin benlik saygıları ilişkili bulunmuş fakat kaygı ve kişinin kendi yeterliliğine dair inancı ile herhangi anlam ifade eden bir veri elde edilememiştir.

Balkıs ve Duru (2009), eğitim fakültelerinde öğrenim gören yaşları 19-25 arası 580 öğrencinin katıldığı araştırmalarında öğretmen adaylarının %23 ünün erteleme davranışına sahip olduğunu, erteleme davranışlarının cinsiyet, ders ve sınavlara çalışma için ayrılan zaman dilimine göre farklılaştığını, akademik erteleme ile akademik başarı arasında anlamlı negatif bir ilişkinin olduğunu söylemektedirler. Yaş değişkenine göre erteleme davranışlarında bir farklılık saptanmamıştır. Erkek öğrencilerin kızlara göre daha fazla erteleme davranışı gösterdiğini bulmuşlardır.

Kağan (2009), 250 üniversite öğrencisiyle yaptığı çalışmasında genel erteleme davranışı, akademik güdülenme, zaman yönetimi, kaygı ve akıldışı inançların akademik erteleme ile ilişkisini incelemiştir. Çalışma sonucunda genel erteleme davranışı ile akademik erteleme davranışı arasında anlamlı ve pozitif, akademik erteleme ve zaman yönetimi arasında anlamlı ve pozitif, akademik erteleme ve kaygı arasında düşük anlamlı ve olumlu bir ilişki saptanmıştır. Genel erteleme, akademik güdülenme ve zaman yönetiminin akademik ertelemeyi yordadığı; kaygı düzeylerinin ve bilişsel çarpıtmaların ise yordamadığı belirtilmiştir. Yaptığı başka bir çalışmada deneysel desen uygulayan Kağan (2010) erteleyen bireylere, zamanı yönetim kabiliyetlerini geliştirmek için bir eğitim programı uygulamış ve öğrencilerin akademik erteleme davranışları üzerinde pozitif yönde etkileri olduğunu saptamıştır.

Özer, Demir ve Ferrari (2009) akademik erteleme davranışında cinsiyet farklılıklarının sıklığını ve nedenlerini inceledikleri 784 öğrencinin katıldığı

çalışmalarında katılımcıların %52 sinin akademik erteleme davranışında bulunduğunu erkeklerin kızlara oranla daha yüksek oranda akademik erteleme davranışı gösterdiğini ifade etmişlerdir. Kızlar erkeklere oranla başarısızlık korkusu ve tembellik; erkeklerin ise kızlara oranla risk alamama ve kontrole karşı çıkma nedenleriyle akademik erteleme davranışı sergilediklerini belirtmişlerdir.

Ekşi ve Dilmaç (2010) üniversite öğrencileriyle yaptıkları araştırmalarında sürekli kaygı durumlarıyla genel erteleme, akademik erteleme ve karar vermeyi erteleme arasında ilişki olduğunu saptamışlardır. Öğrencilerin devam ettikleri anabilim dalları ve sınıf düzeylerine göre erteleme davranışlarının farklılaştığı görülmüştür. Genel ve akademik erteleme davranışları yaş ve cinsiyet değişkenlerine göre araştırmada bir farklılık oluşturmamıştır.

Azure , (2011) yaptığı çalışmada lisansüstü öğrencileri arasında erteleme sıklığını incelemiş ve aynı zamanda akademik erteleme ve istatistik dersine yönelik anksiyete altı boyutu arasındaki ilişki araştırmıştır. 103 lisansüstü öğrencisinin katıldığı araştırmada öğrencilerin çoğunun dönem ödevi yazma, sınavlar için hazırlanma ve haftalık okuma ödevlerini tamamlamaya noktasında erteleme ile ilgili sorunlar yaşadıkları belirtilmiştir. Akademik erteleme ile ilgili ilişkili olan başarısızlık korkusu ve görevden kaçınma ile istatistik kaygısının altı alt boyutu arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Özer ve Altun (2011), öğrencilerin akademik görevlerine yönelik erteleme davranışlarının okul başarısı, dış denetim, sorumluluk akademik öz yeterlik, mükemmeliyetçilik ve başarı yönelimlerine göre değerlendirmiştir. Sorumluluk düzeyi düşük aynı zamanda kaçınma amaç yönelimli öğrencilerin tembellik ve başaramamaktan korktukları için erteleme davranışlarını sergilediklerini bulmuşlardır.

Özdemir , (2012) okullarda görev yapan yönetici ve öğretmenlerin düşünme stilleri ile erteleme davranışlarının ilişkisini incelediği çalışmasında yöneticilerde düşünme stillerinin alt boyutlarından kısmi, yenilikçi, bütünsel ve yargılayıcı boyutları ile orta düzey, öğretmenlerde ise yenilikçi ve yasamacı düşünme stilleri ile düşük düzey anlam ifade eden ilişki bulmuştur. Ayrıca sözkonusu bireylerde cinsiyet, yaş, branş, medeni durum ve okuldaki görevlerine göre erteleme davranışı gösterme düzeyinin farklılaşmadığını ortaya koymuştur.

400 lise öğrenci ile yaptıkları çalışmalarında akademik erteleme davranışları ile benlik saygısı, sorumluluk kaygı ve öz yeterlik inançlarının ilişkilerini inceleyen

Aydoğan ve Özbay (2012), akademik erteleme davranışı ile anlamlı negatif yönde bir ilişki olduğunu saptamışlardır. Durumluluk kaygı ve özyeterlilik inancının akademik erteleme davranışlarını anlamlı olarak yordamadığı ifade edilmiştir. Erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha fazla erteleme davranışı gösterdikleri görülmüştür. Akademik erteleme davranışının yaşla anlamlı negatif yönde bir ilişki tespit edilmiştir.

Doğan, Kürüm ve Kazak (2014) ün yaptıkları araştırma da kişilik faktörleri ile erteleme davranışlarını ilişkisi araştırılmıştır. Özellikle öz denetim ve nevrotiliğin erteleme davranışları ile ilişkisi bulunmuştur. Erkeklerin kadınlara, üst alt sınıftakilere göre daha çok ertelediklerini de saptamışlardır.

Akdoğan (2013) çalışmalarında üniversite öğrencilerinde farklı depresyon, anksiyete ve stres düzeylerinin akademik erteleme davranışı ile nasıl fark oluşturduğunu incelemişlerdir. 570 farklı bölüm öğrencisi ile yapılan çalışmada farklı depresyon, anksiyete ve stres düzeylerine göre akademik erteleme puanlarının anlamlı derecede farklılaştığı görülmüştür. Depresyon, anksiyete ve stres düzeyleri arttıkça öğrencilerin akademik erteleme davranışları da artmaktadır.

## **2.4.Yönetici İşlevler**

### **2.4.1. Yönetici İşlev Tanımları**

Duyu organlarına gelen verilerin işlenmesi, dünyanın algılanması ve anlaşılmasına yönelik işlevler bütünü de bilişsel işlevler terimi altında ifade edilir. Bu işlevleri psikolojinin bir alt dalı olan bilişsel psikoloji incelemektedir. Temel bir bilim dalı olan bilişsel psikoloji, günümüzde, duyum, algılama, dikkat, dil, bellek, irdeleme ve problem çözüme gibi konularda yoğun bir veri zenginliğine ulaşmıştır. Bu alanda pek çok model ve kuram da geliştirilmiştir (Karakaş ve Karakaş,2000).

Birbirinden birçok sayıda farklı zihinsel yapı, süreç ve işlevin birarada üst işlem mekanizmasına biliş adı verilmektedir. Bu üst mekanizma, farklı elemanlardan oluşmakta ancak kendisini oluşturan elemanların özelliklerinden ayrı özellikler taşımaktadır. Bununla birlikte kendisini oluşturan özelliklerden yola çıkarak biliş mekanizması hakkında birtakım özellikleri saptamak mümkün olmaktadır (Lieberman, 1994;Crick, 2000, akt. Irak 2005).

Etkin bir bilişsel sisteme ait şemaların, kurulumların korunmasını, gerekirse değiştirilip düzenlenmesini, yeniden oluşturulmasını, bozucu etkenlere karşı

koyabilmesini, zaman ve mekan düzleminde olayların bütünleştirilmesini, belleğin taranabilmesini, belleğe ait izlerle çalışabilmesini, stratejiler üretip değiştirebilmesini ve planlar yapılmasını sağlar nitelikte olmalıdır (Pennington ve Ozonoff 1996, Welsh ve Pennington 1988, akt. Karakaş ve Karakaş, 2000).

İlgili literatür incelediğinde bilgi işleme süreçleri söz konusu olduğunda, sıklıkla yönetici işlevler kavramının kullanıldığı görülmektedir. Yönetici işlevler, ileriye yönelik bir amaca erişmek için uygun problem çözme eğilimini sürdürmeyi sağlayan nörokognitif süreçlerdir (Willcutt ve ark, 2005). Diğer bir tarifile yönetici işlevler, amaca yönelik davranışlar için uygun problem çözme kurulumu oluşturulması ve bunun devam ettirilmesi olarak olarak tanımlanabilir (Irak, 2005).

Yönetici işlevler bilişsel süreçlerin nasıl organize edileceği ile ilgili süreçler olarak da ifade edilmektedir. Kognitif işlevlerde bir işin ne olduğu önemliken yönetici işlevlerde önemli olan işin nasıl yapılacağı ve nasıl organize edileceğidir. Yönetici işlevler, karmaşık dikkat, dikkati sürdürme, aynı anda iki şeye birden dikkat edebilme, çeldirici uyaranları bastırabilme, uygun olmayı cevabı bastırabilme, içgörü, pişmanlık duyma, öngörü, davranışın sonucunu kestirebilme, soyutlama, akıl yürütme, problem çözme, mental esneklik, kalıp değiştirebilme, planlama, organize edebilme, meseleyi önem sırasına göre sıralayabilme, bütünü görebilmek, ayrıntıya takılıp kalmamak, insiyatif alma, davranışı başlatabilme bunlardan bir kısmıdır. (Öktem, 2006). Bunlara ek olarak perseverasyon, kavramsallaştırma, bozucu etkiye karşı koyabilme, kurulumu sürdürmede başarısızlık ve öğrenme, karar verme de sayılabilir (Lezak, 1995; Spreen ve Strauss, 1991).

Lezak (1995), yönetici işlevlerin yeni durumlara bir adaptif bir şekilde cevap verebilme yeteneğinin, içsel ve aynı zamanda pek çok bilişsel, duygusal karmaşık davranışların aynı zamanda sosyal becerilerin temelini oluşturduğunu söylemektedir. Ona göre yürütücü işlevler dört unsur olarak kavramsallaştırılabilir. Bunlar irade, planlama ve karar, amaçlı eylem ve etkili performanstır. Her biri bir dizi ayırt edici davranış içerir.

#### **2.4.2. Yönetici İşlevler ve Beyin**

Yönetici işlevler en çok beynin frontal lobu ile ilişkilendirilmektedir (Lezak, 1995). Frontal lob insan beyninin en büyük lobu olduğu gibi diğer beyin alanlarıyla da karmaşık ilişkiler içindedir (Mesulam, 2004). Frontal loblar aralarında bellek, dil,

farkındalık, dikkat, duyuşal ve algısal süreçler ile motor işlevlerin bulunduğu geniş kapsamlı bir faaliyet alanı düzenlemektedir (Stuss ve Benson, 1984).

Yönetici işlevler; planlama, amaçlı hareket oluşturma, değişkenlik, problem çözme, yargılama, uygunsuz davranışların ketlenmesi, akıcı konuşma, işlem belleği gibi pek çok işlev alanını içermektedir. Bireyin davranış adaptasyonunu frontal loblar subkortikal yapılarla oluşturduğu bağlantılarla düzenlemektedir (Aydın ve ark, 2012).

Yürütücü işlevlerin her birinin öncelikle PFK aracılığıyla gerçekleşmekte olduğu düşüncesi frontal yönetici hipotezidir. Sözkonusu hipotez uzun bir süredir yaygın şekilde kabul görmüş ve bu alanda pekçok araştırma gerçekleştirilmesine neden olmuştur (Smith ve Kosslyn, 2014).

Frontal lob sendromu nitelendirmesi genel olarak yönetici işlev bozuklarının tamamına verilen bir isimdir. Frontal lob bölümü hasarlanmalarında ortaya çıkan tablolar bazen oldukça farklılaşmaktadır. Bazı hastalar daha dürtüsel, dışa dönük, aşırı meraklı yerinde duramaz hale gelirken bazıları içine kapanık heyecan azalmış tepki vermeyen hale gelebilmektedir. Yönetici işlevlere yönelik bozukluklarda iki tip frontal lob sendromu görülmektedir. Birincisi frontal abuli sendromu yaratıcılık, merak ve insiyatif kaybı ön plandadır ve kişi duygusal künttür ve apati sergiler. İkincisi frontal disinhibisyon sendromunda ise göreceli olarak korunan bilişsel işlevler yargılama, içgörü ve öngörü kaybı ön plandadır ve kişi aşırı şekilde dürtüseldir. Klinik deneyimler, orbitofrontal ve medyal frontal lezyonların daha çok dishibisyon sendromlarını, dorsolateral frontal lobdaki lezyonların daha çok abulik sendroma neden olduğunu göstermektedir. Frontal lob hastalarındaki nöropsikolojik test sonuçları bu bölgenin çalışma belleği, yönetici işlev ve uygunsuz dürtülerin inhibisyonunda oynadığı kritik rol ile uyumlu bulunmuştur. Fakat sadece davranışsal bulgular ile giden frontal lob sendrom hastalarında nörolojik ve nöropsikolojik değerlendirmelerinde hiçbir bulguya rastlanmayabileceği de hatırdta tutulmalıdır (Mesulam,2004).

Yönetici işlevler literatürde oldukça geniş işlev alanını belirtmek için kullanılmaktadır. Bu duruma neden olan durum yönetici işlevlerin PFK ile olan yakın ilişkisi olmuştur. Yönetici işlevler ile PFK nın işlevleri pek çok açıdan örtüşmektedir (Karakaş ve Karakaş, 2000).

Yönetici işlevle ilgili beyin alanı olan PFK yönetici işlevler açısından pek çok anatomik yapıya sahiptir. PFK ya ait subkortikal devreleri; dorsolateral

prefrontal, anterior singulat ve orbitofrontal devreler, frontal korteksin motor olmayan alanlarıyla basal ganglion ve talamusu bağlayarak, kognisyon, duygu ve davranışın yürütücü işlev kontrolünü sağlayan yapıyı oluşturmaktadırlar (Aydın ve ark, 2012).

Yönetici işlevlerle ilgili bir tartışma konusu, kullanılan testlerin duyarlılığı ve beyindeki anatomik karşılığıdır. Yapılan araştırma sonuçları yönetici işlevler ile frontal lob arasındaki ilişkinin birebir olmadığı şeklinde yorumlanmıştır. Buna göre yönetici işlevlerin genel bir yapı olduğu, çok sayıda alt süreci barındırdığı ve problem durumlarında bu alt yönetici süreçlerin birbirleri ile etkileşerek, iç içe geçerek çalıştığı belirtilmiştir. Pek çok alt düzeydeki işleyişlerin bütünleştirilmesi ( görsel işitsel dikkat, uzun ve kısa süreli bellek, görsel uzaysal algılama) de yönetici işlevler tarafından sağlanmaktadır. Bu da frontol ile birlikte diğer beyin alanlarının da yönetici işlevler için gerektiği sonucu anlamına gelmektedir (Irak, 2009).

Günümüzde f MRG gibi nöroradyolojide kullanılan pek çok teknikle beyinde belirli zihinsel faaliyetle ilişkili olan beyin alanı doğrudan görüntülenebilmektedir. Nöropsikolojik çalışmalarla yıllardır tanımlanmış olan yönetici işlevlerin ilişkili oldukları beyin alanları nöroradyoloji ile doğrudan incelenebilmektedir. Özellikle WKET ve Stroop testi gibi başta gelen yönetici işlev testleri kullanılarak yönetici işlevlerinin özellikleri nöroradyoloji çalışmaları ile aydınlatılabilmüş ve yönetici işlevlerin beyinin farklı alanlarına yayılan nöral yollarının beyinin paralel işleyişinin bir sonucu olduğunu göstermiştir (Karakaş ve Karakaş, 2000).

Yine beyin görüntüleme çalışmaları farklı yönetici işlevlerin farklı beyin alanları ile ilişkili olduğunu göstermekle beraber farklı işlevler için aynı beyin alanlarının da aktif olduğuna işaret etmiştir. Collette ve arkadaşlarının (2006) meta analitik çalışma sonuçları da bu görüşü desteklemekte, yönetici işlevlerden kurulumu değiştirme, ketleme ve çift görev koordinasyonu altında elde edilen nöroradyoloji bulguları yönetici işlevlerin sadece frontal alanlarla ilişkili olmadığını anterior ve posterior serebral alanları da içine alan nöral ağın yönetici işlevler sırasında aktif olduğunu göstermiş, bu da yönetici işlevlerin beyindeki organizasyonunda beyinde paralel yerleşimli bir işleme modelinin varlığını bir kez daha gözler önüne sermiştir (Irak, 2009).



### 2.4.3.Yönetici İşlevlere Yönelik Kuramsal Açıklamalar

Yönetici işlevlere yönelik farklı yönlerde yönelik kuramsal açıklamalar getirilmiştir.

Borkowski ve Burke (1996) görev analizi, strateji seçimi, strateji izleme olarak yönetici işlevlerin üç bileşeni üzerinde görüş birliği olduğunu söylemektedir (Akt. Kılıç ve ark 2002).

Pennigton ve Ozonoff (1996) yönetici işlev ölçüm alanlarının altı farklı sınıf altında toplanabileceğini söylemektedir. Bunlar kurulumu koruma ve değiştirebilme, planlama, bağlamsal bellek, inhibisyon, bozucu etkiye karşı koyabilme, zaman ve mekanda olayları bütünleştirebilme, akıcılık ve çalışma belleğidir. (Akt. Karakaş ve Karakaş, 2000) Pennigton ve Ozonoff (1996)'a göre çalışma belleğinin iki merkezi özelliği bulunur; biri bağlama özel davranışının seçilmesi ikincisi davranışın seçiminde en başarılı kararın verilmesidir. İkinci merkezi özellik algı, bellek, motivasyon ve duygular gibi çeşitli özelliklerin bütünleştirilmesini gerektirmektedir. Bu da yönetici işlevler söz konusu olduğunda pek çok karmaşık zihinsel işlevin aynı anda meydana geldiğine işaret etmektedir (Akt. Irak, 2009).

Yönetici işlevlerle ketleme oldukça ilişkilendirilen bir kavramdır (Barkley,1997; Funahashi 2001). Ketlemenin çeşitlerini ( ortaya çıkma ihtimali olan davranış ketleme, süren bir davranışın ketlenmesi, bozucu tepkinin kontrol edilmesi belirttiği çalışmada duygulanım, çalışma belleği ve genel uyarılmışlık düzeyinin ayarlanması, dilin içselleştirilmesi davranışın analiz ve sentezi olarak yönetici işlevleri tanımlamaktadır. İnsanların hayatlarında durum, cevap, sonuç arasındaki süreçleri yönetici işlevler kontrol etmektedir. Diğer cevapların ketlenmesi ya da geciktirilmesi yönetici işlevlerin başlaması ile ilgilidir (Barkley,1997).

Bazı davranışçı kuramcılara göre ise birden ve bilinmedik durumların olduğu şartlarda yönetici işlevler işin içinde rol almaktadır. Kişi yeni şartlara göre yeni stratejiler belirlemelidir. Sözel öz düzenleme yani davranışsal tepkilerin özgül sözel uyarılarla düzenlenmesi oldukça önemlidir. Yönetici işlevler kurallara bağımlı yönetilen davranışların alt kümesi olarak ele alınmaktadır (Hayes ve ark. 1996, akt, Kılıç, 2002).

Yönetici işlevlerin beş boyutta sınıflandırılması hakkında görüş birliği olduğunu belirten Smith ve Jonides (1999) bunların; ilgili bilgi ve işlemlere dikkatin odaklanması ve ilgisizlerin ketlenmesi, odaklanmış dikkatin kaydırılmasını gerektiren görevlerde işlemlerin tanımlanması, belli amaçları gerçekleştirmede alt

görevlere ait sıra planların yapılması, ardı sıra gelen görevlerin bir sonraki basamağını belirlemede çalışma bellek içeriğinin kontrolünün takibi, çalışma belleğinde temsillere ait kodların oluşturulmasıdır. Dikkat ve ketlemenin yanısı sıra çalışma belleği de yönetici işlevler içinde önemli yere sahip olduğunu söylemektedir. Baddeley'e (1990) göre yönetici kontrol işlevi, çalışma belleğinde merkezi yöneticinin temel işlevidir.

#### **2.4.4 Nöropsikolojik Değerlendirme**

Beyinde oluşan bozukluk ve hastalıklarla zihinsel ve davranışsal olayların ilişkilerinin ortaya konmasını içeren faaliyetler bütününe nöropsikolojik değerlendirme adı verilmektedir (Karakaş, 2004).

Klinik nöropsikoloji beyin ve işlev bozukluğunun davranışsal dışavurumu ile ilgili bir bilim dalıdır (Lezak, 1995).

Pozitif tüm bilim dallarında olduğu gibi nöropsikoloji bilimi için de ölçme birinci esastır. Ölçme beyin hasarının zihindeki etkisine duyarlı psikometrik araçların kullanımı yoluyla yapılır ki bu testlere nöropsikolojik test adı verilir. Bu testler yoluyla beyindeki işlev bozukluklarına bağlı gelişen zihinsel bozukluklar nesnel puanlarla betimlenir ve istatistiksel işlemlere tabi tutulabilir. (Karakaş, 1996)

Nöropsikolojik testlerin beyin-davranış temeline oturan testlerdir. Davranışın beyindeki nöral temellerinin ve bu davranışın alt yapısını oluşturan nöral sistemlerin değerlendirilmesini sağlarlar. Bu özelliği ile nöropsikolojik testler alanda klinik ve araştırma amaçlı olarak kullanılabilirler. (Öktem, 2004).

Nöropsikoloji biliminin verisi beyin –zihin ilişkisine duyarlı nöropsikolojik testlerden alınan puanlardır. Bu testler ve bu testlerden alınan puanlar temel bilim, sağlık ve çok çeşitli uygulama alanlarında yaygın bir kullanıma sahiptir. Bilimsel araştırmalar açısından nöropsikolojik testler çok büyük öneme sahiptir. Tanı, hastayı izleme, tedavi etkinliğini değerlendirme ve rehabilitasyon açısından kritik öneme sahip nöropsikolojik değerlendirmeden psikiyatri, nöroloji, nöroşürüji ve ayrıca klinik psikolojinin yanında epilepsi cerrahisi gibi özel alanlarda ciddi şekilde yararlanılmaktadır (Karakaş ve Doğutepe, 2011).

Nöropsikolojik testler, her psikometrik araçta bulunması gereken özellikleri taşımak durumundadır. Standardizasyon çalışmaları yapılmış olmalıdır. Yani öncelikle bulunduğu kültüre uyarlanmalıdır. Uygulama ve puanların standart olması,

güvenilir ve geçerli olmalıdır. Bunun yanında kültüre dayalı norm değerleri de saptanmalıdır (Karakaş, 2004).

Beyinin çeşitli bilişsel alanlarına yönelik pek çok nöropsikolojik test geliştirmiştir. Nöropsikolojik testler bazen işlevlere yönelik tek tek ya da bazen bir batarya şeklinde uygulanabilmektedir (Erkal, 1994).

#### **2.4.5.Araştırmada Kullanılan Yönetici İşlevleri Değerlendiren Nöropsikolojik Testlerin İlgili Oldukları Beyin Bölgeleri**

##### **2.4.5.1.Sözel Akıcılık Testi (SAT)'ın İlgili Beyin Bölgeleri**

Sözel Akıcılık Testleri (SAT), kontrollü kelime akıcılık (kelime -leksikal) ve kategori (semantik) akıcılık oluşmaktadır. Özellikle karmaşık dikkat işlevinin değerlendirilmesinde kullanılmaktadır (Öktem, 2004). Bu testler, dikkati sürdürme becerisi ve kelime rezervlerinin başarılı bir şekilde taranmasını gerektirmeleri açısından yönetici işlevlerle ilişkilidir. Broca alanının önünde kalan sol frontal alan hasarı başta olmak üzere frontal korteksteki aktiviteye duyarlıdır (Lezak, 1995; Janowsky ve ark, 1989)

Lezak (1995), akıcılık testlerinin, sol frontal hasarlı hastalar ile sağ frontal hasarlı ve normal katılımcıları ayırt etme gücünün bulunduğunu belirtmiştir.

Birçok hastada beyin hasarlarından sonra konuşma ve sözel üretim de zorluklar görülmektedir. Genellikle afazi hastalarında ortaya çıkan sözel akıcılıktaki bozulma frontal hasarlarda özellikle beyin Broca alanının önünde kalan sol frontal hasarlarında da gözlenebilmektedir ( Lezak,1995).

Pek çok nöropsikolojik bataryada bulunan semantik sözel akıcılık testleri beyin sinir sistemini etkileyebilecek her türlü hasar ve kusuru ortaya çıkarmak için güvenle kullanılmaktadır (Rodriguez-Aranda ve Monica, 2006).

Baldo ve arkadaşları (2000) yaptıkları çalışmada sol frontal lezyonu olan hastalar sözel ve sözel olmayan akıcılık testlerinde kontrol grubuna göre daha düşük performans göstermiştir. Sözel akıcılığın sol frontal lobla daha ilişkilendirilmiş, söze olmayan akıcılık ise hem sağ hem sol frontal lobla ilişkili bulunmuştur.

Szatkowska, Grabowska ve Szymanska (2000) tek taraflı (sağ ve sol dorsoletral lezyonlu, sağ ve sol ventromedial korteks lezyonlu) prefrontal lezyonları olan 24 hastayı 10 kişilik kontrol grubuyla karşılaştırarak sözel fonolojik ve semantik akıcılığı incelemiştir. Hastaların lezyonları dorsoletral içinde küçük alanlar ve

ventromedial korteks ile sınırlıdır. Fonolojik akıcılık sol dorsoletral lezyonu olan grupta düşük bulunmuştur. Semantik akıcılık sağ dorsoletral ve sağ ventromedial hastalarda kontrol grubuna göre daha düşük bulunmuştur. Fonolojik akıcılık sol dorsolateral prefrontal korteks aracılığıyla buna zıt olarak, semantik akıcılık görev performansına sol ve sağ Dorsolateral ve sağ ventromediyal alanları kapsayan prefrontal korteksin daha geniş bir bölümüne bağlı olduğu ifade etmişlerdir.

Nörolojik görüntüleme çalışmalarına ait bulgular sözel akıcılık testleri için prefrontal alanların önemini daha ortaya çıkarmıştır (Kimberg ve ark 1997; akt Tümaç, 1997).

#### **2.4.5.2. İz Sürme Testi (İST)'in İlgili Beyin Bölgeleri**

İz Sürme Testi özellikle klinik nöropsikoloji uygulamalarında en yaygın kullanım alanına sahip tarama testlerinden biridir.

İST nöropsikolojik bozukluklara duyarlıdır. Uygulama ve puanlama kolaylığı bulunması nedeniyle pek çok kültürde uyarılma çalışmaları yapılmıştır. Alzheimer ve frontotemporal demans türlerinde, görsel motor alana yönelik tarama, karmaşık dikkat ve set değiştirme gibi yönetici işlev alanlarına yönelik bozuklukların değerlendirilmesinde büyük katkı sağlamaktadır (Lezak, 1995).

İST in süre puanlarının sağlıklı bireylerle Alzheimer tipi demans olan hastaları ayırmakta etkili bir test olduğunu özellikle İST B bölümü süre puanı ve A+B türetilmiş alt test puanının Alzheimer hastalarının ayırtediciliğinde duyarlı olduğu gösterilmiştir. (Cangöz ve ark, 2013).

Motor hız ve karmaşık dikkatle ilişkili tüm testler gibi İST de beyin hasarı etkilerine duyarlı bir testtir. Özellikle B Bölüm Puanlarının A puanlarından oldukça yüksek olması kişilerde kompleks kavramsal izleme güçlüklerine işaret etmektedir. A ve B bölümlerinin birinde ya da her ikisinde yavaşlamalar bir beyin hasarına işaret etse de detaylı bilgi vermezler (Kumral, 2014).

Karmaşık dikkat işlevlerinden sorumlu olan beyin bölgesi frontal loblardır. İşlevleri arasında planlama, çalışma belleği, problem çözme, set değiştirme, inhibisyon, karmaşık dikkat gibi pek çok yönetici işlev sayılmaktadır (Lezak, 1995).

İST in B formu özellikle yönetici işlevlerden sayılan set değiştirme, tepki ketlemesi ve karmaşık dikkati ölçmektedir. Frontal hasarlar sözkonusu olduğunda özellikle B formu puanlarının düştüğü gözlenmektedir (Demakis, 2004).

### 2.4.5.3. Stroop TBAG Formunun İlgili Beyin Bölgeleri

Stroop Testi yönetici işlevlere ölçmek için yaygın olarak kullanılan testlerden bir diğeridir. Test, farklı taleplere yönelik ve bozucu bir etkinin varlığında algısal kurulumu değiştirebilme, çok bilindik davranış kalıbını bastırabilme ve sıra dışı bir davranışı yerine getirebilme becerisini ölçmektedir (Spreen ve Struss, 1991). Macleod (1992), Stroop Testinin bozucu etki ile birlikte dikkati ölçtüğünü de belirtmektedir. Dikkate yönelik puanlarda Stroop ayırıcı özelliği ile altın standart olarak kabul etmiştir. Renk söyleme ve renk okuma görevleri dışında seçici dikkati ölçmektedir (Glaser ve Glaser, 1989).

Stroop Testi bilgi işleme süreci kapsamında da değerlendirilmiştir. Yapılan çalışmalar, bilgi işleme hızı, otomatikleşmiş süreçlerin bozucu etkilerine karşı çıkabilme ve dikkat edilen ve dikkat edilmeyen uyarıcıları paralel işleme yeteneğini ölçmektedir. Ölçtüğü bu özellikler nedeniyle Stroop Testi sadece sağlıklı insanların bilişsel süreçlerini değil, nörolojik ve psikiyatrik hastaların değerlendirilmesinde de sıklıkla kullanılmaktadır (Macleod, 1991; 1992).

Okuma gibi çok bilindik bir tepkiye karşı çıkamama ve bu nedenle renk söyleme süresinde uzama ve yanlış renk ismi söylenmesi Stroop Testi'nde bozuk performansa işarettir (Karakas ve Karakas, 2000).

Ölçtüğü özellik ve işlevler nedeniyle özellikle frontal lob işlevleriyle ilişkilendirilmektedir. (Stuss ve Benton 1984). Stroop performansı sırasında sağ lateral prefrontal ve sol dorsolateral korteks alanlarında aktivasyon gözlemlendiğini belirtmekle birlikte Sol Mediofrontal korteks bozucu etki puanlarıyla ilişkilendirilmiştir (Vendrell ve ark. 1995). Pek çok çalışma stroop performansının sol prefrontal lobla ilgili olduğunu ortaya koymuştur (Macleod, 1991).

Bozucu etki ile kurulumu sürdürmede bozulmanın olması özellikle orbitofrontal korteks (OFC) hasarları ile ilişkilendirilmektedir. Amaca uygun davranışlarda gereksiz uyanların ketlenmesi ile düzenli davranışların devam ettirilmesi, algı ve kurulumda değişiklik yapma gibi işlevlerin OFC'nin görev alanında bulunduğu gösterilmiştir (Stuss ve Benton 1984; Fuster, 2001).

Stroop performansı sadece frontal bölge ile değil onun dışındaki bölgelerle de ilişkilendirilmiştir. (Barcelo ve Rubia, 1998). Bu bölgeler, sağ ve sol anterior singulat, sağ prekuneal, sol inferior frontal ve sol operküler bölgelerdir (Bush ve ark., 1998; Brown ve ark. 1999; Leung ve ark. 2000; Swick ve Jovanovic 2002).

Stroop performansında kritik rol oynayan yapı anterior singulattır. Anterior singulat içinde pek çok nöral yolları yöneten birimlerin işlevsel görüntüleri pek çok dikkat sisteminin Stroop Performansına katkıda bulunduğu işaretlerdir. (Karakaş ve Karakaş,2000).

Stroop test performansının beyin yapılarıyla ilişkisi sol frontal lobla ilgili fakat aynı zamanda paralel bilgi işleme modelini destekler niteliktedir.

#### **2.4.4.4. Wisconsin Kart Eşleme Testi (WKET)'in İlgili Beyin Bölgeleri**

Yönetici işlevleri ölçmekte en sık olarak uygulanan testlerin ilk sırasında Wisconsin Kart Eşleme Testi (WKET) gelmektedir (Lezak, 1995).

Litaratürde WKET' in ölçtüğü pek çok diğer özellik konusunda fikir birliği yoktur. Geniş bir işlev alanı tarif edilmektedir. Bu özellikler, dikkat, kavram oluşturma, çalışma belleği, soyut ve kavramsal irdeleme, özellik belirlemedir (Milner, 1968; Stuss ve Benson, 1984; Cloninger, 1987; Karzmac, 1992; Perrine, 1993 akt. Irak, Soylu ve Çapan, 2014; Barcelo ve ark, 1997; Barcelo, Munoz-Cespedes, Pozo, ve Rubia, 2000).

Yönetici işlev kavramı pek çok bilişsel işlev alanı içeren bir yapı içermektedir. Bu nedenle WKET'in ölçtüğü özelliklere yönelik farklı görüşler bulunmaktadır (Nyhus ve Barcelo, 2009). WKET'in yönetici işlevleri ölçmeye yarayan bir test olduğuna dair değerlendirme testin yönetici işlevlerle ilişkilendirilen tüm özellikleri ölçebildiği şeklinde bir genellemeye neden olmaktadır. Bu yönüyle yönetici işlevler şeklinde terimin kullanılmasında özellikle dikkatli olunması gerekmektedir (Karakaş 2004).

WKET ile ilgili beyin bölgesinin frontal lob olduğu WKET in ölçtüğü özellikler noktasıyla düşünülmektedir. Fakat bazı çalışmalar WKET performansı ile frontal lob ya da frontal lobun alt bölgelerinin yapısal zarar görmelerine ilişkin tutarlılık göstermediği de söylemektedir (Anderson ve diğ. 1991; akt. Karakaş, 2004). Bu sonuçla birlikte pek çok çalışma WKET ile frontal lob ilişkisine dair zengin veri sunmaktadır.

Frontal loblar, dil, farkındalık, dikkat, bellek, motor işlevler, algısal ve duyuşal süreçler ve farkındalık gibi pek çok faaliyet alanını düzenlemektedir (Stuss ve Benson 1984). WKET in frontal bölge ile ilişkisi konusunda sağlıklı bireylerle bir Pet araştırması sürdüren Berman ve ark. (1995) çalışma belleği ile ilişkisi olduğu düşünülen WKET deki puanlar Dorsolateralprekorteks (DLCFC)'in yanında beynin

diğer bölgelerininide kapsayan oldukça karışık nöral ağ faaliyeti ile ilişkilendirilmiştir. Bu nöral ağların içinde temporal lob, parietal lob, görsel asassiyon korteksi, inferior parietal lob sayılmaktadır.

DLPFC, WKET performansında en kritik öneme sahip beyin bölgesidir. WKET'e yönelik performans, düzenleyici kurulum geliştirilmesinde dilin etkisi, davranış bilgi ilişkisini, dilin davranışı değiştirmesini ve kişiye özel davranışın takip edilmesini yansıtır (Stuss ve Benton, 1984). Pek çok araştırmacı gibi Cummings (1995) de çalışmasında WKET' in prefrontal korteksin dorsolateral bölge faaliyetini yansıttığı, DLPFC yaygın hasarlı kişilerin bu bölge dışında hasarı olan kişilerden daha düşük WKET puanları aldığı göstermiştir.

Mirsky ve ark. (1991), DLPFC deki dikkati kaydırabilme özelliğini WKET in ölçtüğünü belirtmektedir. Weingber, Berman ve Zec (1986)'e göre WKET performansı ile DLPFC' deki faaliyet gösteren alanlar ilişkilidir.

WKET performansı ile ilgili yapılan fonksiyonel manyetik rezonans görüntüleme (Fmrg) de WKET görevlerinin DLPFC ile lokalize olduğunu göstermektedir ( Omari ve ark. 1999).WKET performansı sağ hemisfere latarizedir ve DLPFC yi de içeren bir yayılım göstermektedir (Volz ve ark, 1997).

WKET performansında bozuk performans, davranış ilkesi değişmesine rağmen kişinin yeni ilkeye uyum sağlayamaması daha önceki ilkelere göre harekete etmesidir (Karakas ve Karakas, 2000).

## **2.5. Erteleme Davranışına ve Yönetici İşlev İlişkisine Yönelik Araştırmalar**

Erteleme davranışlarına yönelik pek çok konuda araştırma yapılmış olmasına karşılık yönetici işlevlerle ile ilişkilere yönelik litaratürde pek araştırma bulunmamaktadır.

Litaratürde yönetici işlevler ile erteleme davranışlarını inceleyen iki tane çalışmaya rastlanmıştır.

Erteleme ya da görevleri kasıtlı olarak geciktirme, üniversite öğrencilerinde yaygın bir olgu olduğu için araştırmalar üniversite öğrencileriyle yapılmıştır (Rabin, Fogel ve Nutter-Upham 2011).

Örnekleme yaş aralığı 30 ve altı olan 212 öğrenciden oluşan ve Rabin, Fogel ve Nutter-Upham (2011) tarafından yapılan ilk araştırmada bir öz bildirim ölçeği olan Yönetici İşlev envanteri ile üniversite öğrencilerinde akademik erteleme

incelenmiştir. Araştırma literatürde yönetici işlev ve erteleme davranışlarını inceleyen ilk çalışmadır.

Araştırmada BRIEF-A envanteri ile yapılmıştır. BRIEF-A Yönetici işlevlerin davranış alanlarını kişi ya da kişinin yakınlarından alınan bilgilerle ölçmekte kullanılmaktadır.

Araştırmada kullanılan BRIEF-A ölçeğinin 9 alt ölçeği (inhibisyon (bastırma), set değiştirme, duygusal kontrol, başlatma, kendini izleme, çalışma belleği, planlama ve organize edebilme, düzen kurabilme) erteleme davranışları ile değerlendirilmiş yedi alt ölçek ile erteleme davranışları ile ilişkili olduğu bulunmuştur. Başlatma, bastırma, planlama-organizasyon, duygusal kontrol kendini izleme, çalışma belleği, görev izleme, düzen kurabilme alt ölçeklerinin akademik erteleme ile anlamlı ilişkileri saptanmıştır. Artan yaş ve düşük vicdanlılık da anlamlı yordayıcılar olarak belirlenmiştir.

Araştırmada erteleme davranışlarını ölçmek için erteleme ölçeği, yönetici işlevler için BRIEF-A, depresyon ve ansiyete envanterleri, yaşam ölçeği ve beş faktör kişilik envanteri kullanılmış öğrenciler çeşitli yönleriyle değerlendirilmiştir.

Yönetici işlevlerin erteleme davranışlarının ilişkili olduğunun bulunması, öğrencileri ciddi etkileyen erteleme davranışlarını önlenmesine yönelik müdahale planlarının yapılmasını sağlayacağını belirtmişlerdir.

Diğer çalışma Sudler (2014) de yaptığı “Üniversite Öğrencilerinde Yönetici İşlevler, Mükemmeliyetçilik, Engellenme İntoleransı Aracılığı ile Akademik Erteleme” adlı çalışmasıdır.

Sudler (2014) araştırmasında BRIEF-A kullanmıştır. Bireysel alt ölçeklerin erteleme davranışını nasıl etkilediği ile ilgilenmiştir. Araştırmanın odak noktasını BRIEF-A in iki alt indeksi oluşturmuştur. Bunlar BRI (Behavior Regulation Index-Davranış Düzenleme İndeksi) diğeri ise MI (Meta Cognition Index-Üst Biliş İndeksi) dir. Yönetici işlevlerde yürüyen süreçlerin bir arada kullanıldığını öne sürerek alt ölçeklerin gruplanması ile oluşmuş iki BRI ve MI dikkate almıştır. BRI başlatma, çalışma belleği, planlama-organizasyon, düzenli olma ve görev izleme; MI ise bastırma, duygusal kontrol, set değiştirme ve kendini izleme alt ölçeklerinden oluşmaktadır.

Sudler (2014 ) çalışmada erteleme davranışıyla, Üst Biliş İndeks Puanları ve Davranış Düzenleme İndeks puanları birlikte değerlendirmiş ve pozitif anlamlı ilişkiler saptamıştır.



### **3.YÖNTEM**

Bu bölümde araştırmanın modeli, örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizinde kullanılan istatistiksel teknikler ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

#### **3.1.Araştırmanın modeli**

Araştırma erteleme davranışını sergileyen ya da erteleme davranışı sergilemeyen bireylerin yönetici işlevlerini değerlendirmek için yapılmaktadır. Bunun yanı sıra bazı değişkenlere göre bireylerin göre erteleme davranışı ölçek puanları ile yönetici işlev test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını da değerlendirmek amaçlanmaktadır.

Araştırmanın modeli, tarama modellerinin bir çeşidi olan ilişkisel tarama modeli olarak belirlenmiştir. Karasar, (2014) e göre ilişkisel tarama modeli, “iki ya da daha fazla değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modeli” olarak tanımlanmaktadır.

İlişkisel tarama modelinde korelasyon ve karşılaştırma yolları ile değişkenler arasındaki ilişkiler çözümlenmektedir. Korelasyon türü ilişki çözümlemede değişkenlerin birlikte değişip değişmedikleri değişim varsa değişimin yönü saptanmaya çalışılmaktadır. Karşılaştırma türü ilişki çözümlemede ise belirlenen bağımsız değişkene göre en az iki grup olmak üzere gruplar oluşturulur. Bağımsız değişkene göre oluşturulan grupların bağımlı değişkene göre aralarında farklılık olup olmadığına bakılır (Karasar, 2014)

Bu araştırmada da ilişkisel tarama modellerinden korelasyon ve karşılaştırma türü kullanılacaktır. Bireylerin erteleme davranışları ile yönetici işlevleri arasında ilişki olup olmadığının değerlendirilmesi için korelasyon türü ilişkisel tarama modeli; erteleme davranışları puanları ile yönetici işlev puanları arasında bazı değişkenlere göre belirlenen gruplar arasında farklılık olup olmadığının belirlenmesi amacıyla karşılaştırma türü ilişkisel tarama modeli kullanılacaktır.

#### **3.2.Örnekleme**

Bu araştırmaya dahil edilme ölçütleri,

- 20-50 yaş arasında olmak,

- Çalışmaya katılmaya gönüllü olmak ve gönüllü onam formunu imzalamak,
- Uygulanan ölçek ve testleri yanıtlayabilecek durumda olmak

Dışlanma ölçütleri,

- Organik mental bozukluk, mental retardasyon,
- Bilişsel işlevleri etkileyebilecek düzeyde ciddi endokrin ya da metabolik bozuklukları bulunmak,
- Epilepsi ya da herhangi bir nörolojik hastalığın olması,
- Bilinç kaybı ile giden geçirilmiş kafa travmasının bulunması
- Ölçek, envanter ve testlerin geçersizlik durumları

Litaratür incelendiğinde erteleme davranışı ile ilgili araştırmaların yoğunlukla akademik erteleme davranışına yönelik olarak öğrencilerle yapıldığı görülmektedir. Araştırma genel erteleme davranışlarını baz aldığından örneklem oluştururken sadece öğrenciler değil diğer gruplara ait bireylerin de alınması amaçlanmıştır. Bu yüzden 20-49 yaş sınırı konmuştur. 50 yaş üzerinde nörolojik anlamda bazı risk faktörlerin artması nedeniyle 50 yaş üzeri araştırmaya dahil edilmemiştir.

Bireyler belli yer ya da kurumda bulunanlardan seçilmemiştir. Veri toplama araçlarının kullanılmasında harcanan süre kişiye bağlı olarak değiştiğinden, bu sürenin bazen 1,5 saati bulması ve nöropsikolojik test uygulaması için özel yer ve zaman tayin edilmesi gerekliliği nedenleri ve çeşitliliğin sağlanması amacıyla herhangi bir yer ve kurum seçilmemiştir. Katılımcılara gönüllülük esasına dayalı olarak; kartopu örnekleme yöntemi kullanılarak ulaşılmıştır. Örneklem sayısı nöropsikolojik testlerin uygulama için gereken süre ve şartlar nedeniyle sınırlı tutulmuştur. Olasılığa dayalı olmayan örnekleme tekniklerinden biri olan kartopu örnekleme evrenin sınırlarının ve evrene üye olanların kesin olarak belirlenemediği durumlarda kullanılan bir yöntemdir. Önce evrene dahil birisiyle temas kurulup, sonra onun tanıdığı birisiyle temasa geçilir ve böylece örnek kitlenin çoğaltılmaktadır ([http://iibf.bartın.edu.tr/alperaytekin/files/saglik\\_6.pdf](http://iibf.bartın.edu.tr/alperaytekin/files/saglik_6.pdf)).

Araştırmada evrene dahil olan birileriyle (çekirdek örneklem) görüşülmüş onların tanıdıkları üzerinden örnekleme ulaşılmıştır. Örneklem için İstanbul, Ankara, Trabzon ve Erzurum illerinden katılımcılar bulunmuştur. Bu illerin seçilme nedeni kartopu örneklem gereği ulaşılan tanıdık zinciridir. Örneklemede 20-50 yaş arası farklı mesleklere sahip 124 katılımcı bulunmaktadır.

### **3.3.Araştırma verilerinin toplanması**

Araştırmanın çekirdek örnekleme araştırmada kullanılan form, ölçekler ve testler birebir uygulanmıştır. Verilerin toplanma süreci her kişiyle birebir olarak gerçekleşmiştir.

Araştırmaya katılanlara sırası ile Kişisel Bilgi Formu, Genel Erteleme Ölçeği, Kısa Semptom Ölçeği verilmiş, süre kısıtlaması olmadan eksiksiz doldurmaları istenmiştir. Yine yine katılımcıların her birine sadece araştırmacı ve katılımcının bulunduğu ayrı bir odada birebir Sözel Akıcılık Testleri, İz Sürme Testi, Stroop TBAG Formu ve Wisconsin Kart Eşleme Testi uygulanmıştır.

### **3.4.Veriler Toplama Araçları**

#### **3.4.1.Kişisel Bilgi Formu**

Araştırmacı tarafından hazırlanan katılımcıların araştırma ile ilgili olabileceği düşünülen alanları için geliştirilmiş bilgi almaya yönelik bir formdur. Kişisel Bilgi Formunda 29 adet kapalı ve açık uçlu soru bulunmaktadır. Kişisel Bilgi Formu ekte verilmiştir.

#### **3.4.2.Genel Erteleme Ölçeği**

Çakıcı (2003) tarafından bir tez çalışması kapsamında geliştirilmiştir. Günlük yaşamda bireylerin işlerini vaktinde yapıp yapmadıklarını yani erteleme davranışında bulunup bulunmadıklarını belirleme niyetiyle Genel Erteleme Ölçeği geliştirilmiştir. Ölçek 18 maddeden oluşur.. Likert tipi geliştirilen bir ölçektir. Ölçekte (1) “beni hiç yansıtmıyor”, (2) “beni çok az yansıtmıyor”, (3) “beni biraz yansıtmıyor”, (4)“beni çoğunlukla yansıtmıyor”, (5) “beni tamamen yansıtmıyor” şeklinde 5 basamak şeklinde belirlenmiştir. Ölçek tek yönlü olarak yani “beni tamamen yansıtmıyor” diyen kişiler 5, “hiç yansıtmıyor” diyenler 1 alacak şekilde puanlanmaktadır. 18 maddenin 11’i( 2-5-7-9-10-11-13-14-15-16-18 no’lu maddeler) olumsuz 7’si (1-3-4-6-8-12-17 no’lu

maddeler) olumludur. Elde edebilecek en düşük puan ise 18, en yüksek puan 90'dır. Puanların yüksekliği bireylerin erteleme eğilimlerinin yüksekliğine işaretler.

Ölçeğe ait faktör ve toplam madde korelasyonları ile geçerlik faktör analizleri ve toplam madde korelasyonları ile geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları Çakıcı (2003) tarafından yapılmıştır. Cronbach alpha güvenilirlik katsayısı .91, birinci alt faktörün katsayısı .88 ve ikinci alt faktörün katsayısı da .85 olarak hesaplanmıştır.

### **3.4.3. Kısa Semptom Envanteri (KSE)**

Kısa semptom envanteri alanda çalışan klinisyen ve araştırmacıların psikopatoloji değerlendirmesi için genel bir değerlendirme için uygun aynı zamanda kısa fakat geçerlik güvenilirlik şartlarını sağlayacak ölçeklere ihtiyacı üzerine geliştirilmiş ölçeklerden biridir (Savaşır ve Şahin, 1997).

KSE, 53 maddeden oluşan, bireylerin kendilerini değerlendirme türünden, hem normal bireylerde hem de gerek biyolojik gerekse psikiyatrik hasta bireylerde oluşabilecek psikolojik semptomları bulmak için hazırlanmış çok boyuta sahip tarama nevinden geliştirilmiş bir ölçektir (Derogatis ve Melisaratos, 1983).

Kısa semptom envanteri SCL 90- R nin kısa formudur. SCL-90-R' nin dokuz faktörüne dağılmış olan 90 maddesinin arasından her faktörde en yüksek yüke sahip 53 madde seçilerek en fazla 10 dakika süren bir ölçek elde edilmiştir. Ergen ve yetişkinlere uygulanabilir, 0-4 arası puanlanan likert tipi bireyin kendini değerlendirdiği bir ölçektir (Şahin, Batıgün ve Uğurtaş, 2002).

Ölçeğin her maddesi için 0'den 4'e kadar basamak belirlenmiştir. (0) "Hiç yok", (1) "Biraz Var", (2) "Orta Derecede Var", (3) "Epey Var" ve (4) "Çok Fazla Var" şeklindedir. 0-202 arasında değişen ölçek puanları vardır. Puanların artması semptomların sıklığına bir işaretler.

KSE, dokuz tane alt ölçek, ek maddeler ve üç global indeksten oluşmuştur. Alt ölçekler; Somatizasyon, Obsesif-Kompulsif Bozukluk, Kişilerarası Duyarlılık Depresyon, Anksiyete Bozukluğu, Hostilite Fobik Anksiyete, Paranoid Düşünceler, Psikotizmdir. Bir Global İndeks ve Rahatsızlık Ciddiyeti İndeksi (RCİ), Belirti Toplamı İndeksi (BTİ), Semptom Rahatsızlık İndeksi (SRI)'nden oluşmuştur (Öner, 2005).

KSE'nin Türkiye uyarlamasında Şahin ve Durak (1994) in norm çalışmasında 9 yerine 5 faktör saptanmıştır. Bunlar, depresyon, olumsuz benlik, somatizasyon, anksiyete ve hostalite olarak belirlenmiştir (Akt. Savaşır ve Şahin, 1997). Şahin,

Batıgün ve Uğurtaş (2002) da çalışmalarında Türkiye örneklemini için 5 faktör saptamışlardır. Anksiyete alt ölçek maddeleri 12, 13, 28, 31, 32, 36, 38, 42, 43, 45, 46, 47,49; Depresyon alt ölçek maddeleri 9, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 25, 27, 35, 37,39. Olumsuz Benlik alt ölçek maddeleri 15, 21, 22, 24, 26, 34, 44, 48, 50, 51, 52, 53; Somatizasyon alt ölçek maddeleri 2, 5, 7, 8, 11, 23, 29, 30,33; Hostilite alt ölçek maddeleri 1, 3, 4, 6, 10, 40, 41'dir.

KSE nin güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları Şahin ve Durak (1994) ve Şahin, Batıgün ve Uğurtaş (2002) tarafından yapılmıştır. Şahin ve Durak (1994)'ın KSE'nin Türk gençleri için norm çalışmalarında yaş ortalaması 21.02 olarak bulunmuştur. Şahin, Batıgün ve Uğurtaş (2002)'in uyarlama çalışmalarında ise yaş ortalaması 13,08 olarak alınmış yaşlara yönelik norm kriterleri belirlenmeye çalışılmıştır.

Şahin, Batıgün ve Uğurtaş (2002) ergenlere yönelik geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları, KSE'nin iç tutarlılık, ölçüt geçerliği ve faktör yapısına ilişkin bulguları, ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir. Elde edilen faktör yapısı, daha önce Şahin ve Durak (1994)'ın belirlediği faktör yapısı değerlerine çok benzemektedir. Bu nedenle olası karışıklıklara mahal vermemek için yetişkin ve ergenlerde KSE'nin aynı formunun kullanılmasına karar verilmiştir.

Güvenirlik için Şahin ve Durak (1994), yaptıkları üç farklı çalışmada ölçeğin toplam puan hesabıyla elde edilen Cronbach Alpha değerleri .96 ve .95; alt ölçekler için elde edilen değerler .55 ile .86 arasında değişen değerler olarak belirtmişlerdir (Akt.Savaşır ve Şahin, 1997).

Şahin ve Durak (1994)'ın KSE'nin ölçüt geçerliğine dair çalışmalarda Strese Yatkınlık Ölçeği, Boyuneğicilik Ölçeği, Offer Yalnızlık Ölçeği, UCLA-Yalnızlık Ölçeği, Beck Depresyon Envanteri, Sosyal Karşılaştırma Ölçeği; Şahin, Batıgün ve Uğurtaş (2002) in norm çalışmalarında ise Sosyal Karşılaştırma Ölçeği, Beck Depresyon Ölçeği, Sürekli Kaygı Envanteri ve Yaşam Memnuniyeti Anketi kullanılmış, her iki çalışmada da sayılan ölçeklerle KSE arasında korelasyonlar tespit edilmiştir (Akt. Savaşır ve Şahin, 1997).

Yapı geçerliği çalışmasında madde geçerliği için Strese Yatkınlık Ölçeği'nden alınan puanlara göre iki gruba ayrılmış ölçeğin 3 maddesinin ayırtetme özelliğinin istatistiksel anlamı bulunamamıştır. Ölçek toplam puanlarının iki grubu anlama sahip düzeyde ayırt edebildiği saptanmıştır (Akt. Savaşır ve Şahin, 1997).

Şahin ve Durak (2002) kısa semptom envanterinin geçerlik ve güvenilirlik çalışmasında yaş, cinsiyet ve sosyoekonomik düzeyi araştırmış, cinsiyet ve sosyoekonomik düzeyin etkili kısa semptom puanları üzerinde etkili olduğunu bulmuşlardır. Araştırmalarında yaş ortalaması olarak 15,21'i alan sözkonusu araştırmacılar daha önce Şahin ve Durak (1994) yaş ortalaması 21,02 olan çalışmalarlarıyla uyumlar normlar elde etmişlerdir. Bu durum yaşın KSE alt ölçek puanlarını etkilemediğini göstermektedir.

Şahin (1990), Barlas ve arkadaşları (2010) yaptıkları çalışmalarda cinsiyete bağlı etkileri araştırmış ve alt ölçeklerde cinsiyete bağlı farklılıklar tespit etmişlerdir. Telef (2013) ,Otrar ve ark ( 2002 ) kadınların erkeklere göre daha fazla ruhsal belirtiye sahip olduğunu ifade etmişlerdir. Güven (2008) ergenlerle yaptığı çalışmasında kız ergenlerin tüm KSE alt ölçek puanlarının erkeklerden yüksek olduğunu söylemektedir.

Eğitim değişkenine yönelik Şahin, Batıgün ve Uğurtaş (2002) Batıgün ve Büyükşahin (2008) KSE alt ölçeklerinde herhangi bir farklılık bulmazken Telef (2013) yaptığı çalışmasında alt ölçeklerde farklılıklar saptamıştır.

#### **3.4.4. Sözel Akıcılık Testleri (SAT)**

Sözel akıcılık testleri kişilerin dil potansiyellerini akıcı şekilde bir konuşma oluşturacak biçimde kullanmayı, sözel davranışın yürütücü yönlerine dair kısmını değerlendirmektedir. Akıcı bir konuşmanın sağlaması için esnek düşünme yeteneği, kendini düzenleme, kendini kontrol etme, cevap kümelerini değiştirebilme gibi bilişsel üst işlevlerin devrede olması gerekir. Sözel akıcılık testleri harften kelime üretmek veya kategori akıcılığı denilen belli bir kategoriye ait kelimeleri üretmek şeklinde uygulanır (Troyer ve ark, 1997).

Sözel Akıcılık Testleri (SAT), kelime (leksikal) ve kategori (semantik) akıcılık testlerinden oluşur ve karmaşık dikkat işlevinin değerlendirilmesinde kullanılmaktadır (Öktem, 2004). Dikkati sürdürme becerisi ve kelime hazinelerinin taranmasını gerektirmeleri açısından yönetici işlevlerle ilişkilidir (Lezak, 1995; Janowsky ve ark, 1989).

Sözel akıcılık testlerinin yaş, cinsiyet eğitim gibi demografik özelliklere yönelik çalışmaları yapılmıştır.

Sözel akıcılık testlerinin normal verileri çalışılmış olup yaş özellikle 70'ten yukarı yaşlarda, cinsiyet, eğitim düzeyi ve etnik kökenin bu testlerde performansı etkilediği görülmüştür (Lezak, 1995).

Tümaç (1997) kelime akıcılık testlerinin yaşla birlikte azaldığını, kategorik testlerinde ise bu yaş etkisinin görülmediğini belirtmiştir. K,A ve K,A,S toplam puanlarında yaşlı bireylerin diğer bireylere göre daha az kelime saydığı saptanmıştır. S harf puanlarının yaştan etkilenmediği görülmüştür. Eğitim durumuna göre kelime akıcılık puanlarının eğitim düzeyi arttıkça kişilerin kelime akıcılık test puanları artmaktadır.

Woods ve ark. (2005) 18-66 yaş arasında, yaş ortalaması 38,8 174 kişi ile yaptıkları çalışmalarında olan bireylerin akıcılık test puanları yaş, cinsiyet, etnik köken arasında ilişki bulamamış fakat eğitim düzeyi ile ilişki saptamışlardır.

Weiss ve arkadaşları (2006) yaptıkları çalışmada cinsiyetin fonemik (kelime akıcılıkla anlamlı farklılık gösterdiğini semantik akıcılıkla anlamlı bir fark oluşturmadığını saptamıştır. Ayrıca sözel akıcılık görevlerinde kadın ve erkeklerin farklı stratejiler ürettiklerini de söylemişlerdir.

Sözel akıcılık testleri üzerinde cinsiyetin etkisini araştıran Gawda and Szepietowska (2013) cinsiyete göre ile semantik akıcılık testlerinin anlamlı olarak farklılaşmadığını belirtmişlerdir. Kadınlar ve erkekler arasındaki yaş ve eğitime dayalı farkların bulunduğu araştırmada yaş ile semantik sözel akıcılık negatif, eğitim ile pozitif ilişkili olarak saptanmıştır.

Öztürkeri (2011) yaptığı çalışmasında kelime akıcılık test puanlarının yaşa bağlı olarak anlamlı olarak düştüğünü, eğitim düzeyi arttıkça anlamlı olarak test puanlarının arttığını söylemektedir. Cinsiyet değişkeni ile ilişkili bir farklılık saptamamıştır.

#### Kontrollü Kelime Çağrışım Testi

Kelime (leksikal) akıcılık testi olarak da adlandırılır. (Öğüt, 2004). Benton tarafından geliştirilen testte 3 harf seçilerek yapılır. İlk kullanılan F-A-S harfleridir. (Benton, 1968). Testin C, F, L ve P, R, W harfleri için de normları bulunmuş ve eşdeğerlikleri incelenmiştir (Lacy ve ark., 1996, akt. Tümaç,1997).

Kelime akıcılığında 1 dakika zaman içinde kişiden özel isim dışında verilen harflerle en çok sayıda sözcük üretmesi istenir. Ülkemizde yapılan standardizasyon çalışmasında K, A, S harfleri kullanılmaktadır.(Tümaç,1997) Önce K harfinden başlanır, sonra sırayla A ve S harflerine geçilir. Toplam puan kelimelerden varsa

perseverasyon, kategori dışı ve özel isim kelimeleri çıkarılarak harflerde söylenen kelimelerin tamamı kadardır.

#### Kategori Akıcılığı

Semantik akıcılık diye de adlandırılmaktadır (Öktem, 2004). Hayvan, sebze, meyve isimleri kullanılarak yapılır. Çoğunlukla hayvan ismi kullanılır. Kategori akıcılığında kişiden 1 dakika zaman içinde olabildiğince çok hayvan ismi üretmesi istenir puanlamada kelimelerden varsa perseverasyon ve kategori dışılar hariç tutularak söylediği toplam hayvan sayısı hesaplanmaktadır. Türkiye popülasyonunda norm çalışmaları Tumaç (1997) tarafından yapılmıştır.

#### Ardışık Kategori Akıcılığı

Test ilk olarak Newcombe tarafından, denekten bir dakika içinde objeler, hayvanlar ve sonra da sırayla bir kuş bir renk söylemesi istenerek uygulanmıştır. Bu test de çoğu araştırmacı tarafından yukarıdaki her iki akıcılık testi gibi güvenilir bulunmaktadır. Geçtiğimiz yıllarda bu test bir meyve, bir insan ismi şeklinde Dünya Sağlık Örgütü Kognitif Değerlendirme Prepilote Bataryası'na konmuştur (Akt. Tumaç 1997).

Ardışık kategori akıcılığında kişiden 1 dk içinde bir meyve ve bir insan ismi söylemesi istenmektedir. Yapabildiği kadar çok bir meyve bir isimden oluşan grup yapması beklenmektedir. Puanlamada tekrarlar (perseverasyon) ve kategori dışı söylenenler çıkarılarak kişinin saydığı meyve-isim çiftlerinin sayısı hesaplanmaktadır. Türk Toplumuna ait norm çalışmasını Tumaç (1997) yapmıştır.

Bu araştırmada Sözel Akıcılık Testlerinden, Meyve-İsim, Hayvan İsmi Söyleme, K,A,S ayrı ayrı ve K,A,S toplamından oluşan "KAS" diye adlandırılan test kullanılacaktır. Bu testlere ait toplam puanlar sn cinsinden araştırmada hesaplanacaktır.

#### 3.4.5. İz Sürme Testi (İST)

Amerikan ordusunda vazife yapan psikologlarca geliştirilmiş İz Sürme Testi (İST) yönetici işlevler söz konusu olduğunda sıkça uygulanan nöropsikolojik testtir. A ve B bölümlerinden oluşan İST görsel alana yönelik tarama becerileri ile işlenen işlem hızını, diğer bölüm olan B Bölümü setlere yönelik ard arda olma durumunu izleyebilme ve uyarıcı özelliğe sahip setlere ilişkin kurulumu değiştirebilme becerilerini ölçmeye çalışmaktadır. Reitan (1958) ve Crowe (1998) İz Sürme Testi'nin set değiştirebilme, planlama, karmaşık dikkat ve işlem belleğine dönük psikomotor yetenek ve görsel mekansal alanda tarama ve işleme yapabilmeyi



gerektirdiğini bildirmektedir. Lezak, (1995) da İST psikomotor hız, görsel mekansal kavramı ile ilgili bilgi, tepki ketlemesi, plan yapabilme, set değiştirme, dikkat gerektiren bir test olduğunu belirtmektedir.

Testin A bölümünde 1, den 25 e kadar daire içine alınmış sayılar karışık olarak yazılmıştır. Kişiden bunları sayı sırasına göre atlamadan, olabilen en yüksek hızda, kalemini hiç kaldırmadan çizgi ile birleştirmesi istenmektedir. B bölümü ise 1 den 13 e kadar sayı ve A harfinden İ dahil olmak üzere 12 harften oluşmaktadır. Sayı ve harfler yuvarlak içine alınmış karışık sıradadır. Kişiden sayıdan başlayarak bir sayı bir harf olacak şekilde (1-A,2-B vb) sayı ve harflerin ardışıklık kuralına göre, kalemini hiç kaldırmadan olabildiğince hızlı düz çizgi ile sayı ve harfleri birleştirmesi beklenmektedir. (Cangöz, Karakoç ve Selekler, 2007). A bölümünü bitirme süresi B bölümüne göre daha kısa kısadır. B bölümü A bölümüne nazaran daha komplekstir. Bu yüzden de B bölümü daha uzun bir süre içerir. (Lezak, 1995). B Bölüm görevi daha zordur. Çünkü ilk bölüme göre daha fazla atıklık, dikkat ve motor beceriyi gerektirir (Schear ve Sato1989, akt. Türkeş ve Ark, 2014).

İST’de 4 adet A4 formunda sayfa kullanılmaktadır. Her bölüm için kişinin görevi anlayabilmesi için alıştırmaya yapabildiği örnek ve test sayfaları bulunmaktadır. A bölümü gerçeği ile aynıyken B Bölümüne Türkçe Alfabesinin “ç”, “ğ” ve “ı” harfleri koyulmuştur (Cangöz, Karakoç ve Selekler, 2007).

Test belli bir süre içinde değil kişinin yapabildiği süre içinde tamamlanmaktadır. Süre sınır getirilmemektedir. Kişiyeye ait süre ile birlikte hata sayılarına yönelik puan ve türetilerek elde edilmiş puanlar suresinde sınırlama yapılmamakta, tamamlama suresi dışında her iki bolum için hata sayısı ve türetilmiş alt test puanları hesaplanmaktadır. Puanlama ile ilgili literatürde standardizasyon çalışmalarında norm değerleri genellikle tamamlama süre puanları üzerinden oluşturulmaya çalışılmıştır (Tombaugh, 2004).

Bu araştırmada, İST’nin iki bölüm tamamlama puanları ile B-A Puanı ( B bölüm puanından A bölüm puanı çıkarılarak hesaplanır), B/A ( B Bölüm Süre puanının A Bölüm Süre Puanına bölünmesi ile hesaplanır) olmak üzere 4 puan hesaplanmıştır. Teste ait tüm puanlar saniye olarak belirlenmektedir.

50 yaş altı sağlıklı Türkiye örnekleminde Türkeş ve Ark, (2014)’nın çalışmalarında İST puanlarının yaş grupları, eğitim ve cinsiyet düzeylerine göre anlamlı bir değişim gösterip göstermediği belirlenmiş ve güvenilirlik katsayıları

hesaplanmıştır. Üç farklı yaş grubunun eğitim ve cinsiyet düzeylerine göre İST puanlarının ortalamaya dayalı norm değerleri elde edilmiştir.

eTürkeş ve ark, (2014) 50 yaş altında iz sürme test puanları yaş değişkeni ile anlamlı farklılık olmadığını ifade etmektedirler. Yaptıkları çalışmada 20-49 yaş aralığında İST ' in B bölüm puanın eğitimden düzeyinden anlamlı şekilde etkilendiğini belirtmektedirler. A bölümüne göre güçlük düzeyi yüksek olan kavramsal geçiş yapabilme ile ilgili bilgi veren B bölümünü tamamlama süre puanları artan eğitim seviyesi ile azalmaktadır.

50 yaş ve üzeri Türk yaşlı örnekleme üzerinde yaş, cinsiyet ve eğitim durumlarına göre geçerlik ve güvenilirliği (Cangöz, Karakoç ve Selekler, 2007) tarafından yapılan araştırmayla gösterilmiş, normatif verileri toplanmıştır. 50 yaş üzerinde İST puanları farklılaşmaktadır. Aynı şekilde eğitim seviyesi ile İST puanları farklılaşmakta, artan eğitim düzeyi ile puanlar azalmaktadır. Tambaough (2004) kendi çalışmalarında eğitim değişkeni ile benzer sonuçları bulmuştur.

#### **3.4.6. Stroop Testi TBAG Formu**

1935 yılında Stroop tarafından geliştirilmiş, geliştiren kişinin adıyla anılan bir nöropsikolojik testtir. Stroop etkisi diye adlandırılan etki, kelimenin yazıldığı renk kelimenin ifade ettiği renkten farklı olduğundaki etkidir. Stroop bozucu etkisi, ketleme yapamama ve renk isimlerini söylemenin renkleri ifade eden kelimeleri okumadan daha uzun zaman almasından kaynaklanmaktadır (Karakaş, 2004). Olay, otomatik temelli okuma tepkisinin renk söylemeye karıştırıcı etki yapması, bu nedenle de tepki süresinin uzamasını içerir. Stroop güvenilir bir davranış olarak görülmektedir çünkü bu etki, farklı uyarıcı ve tepki koşulları altında kolaylaştırıcı ve ketleyici etkilerin olduğu her durumda elde edilebilir (Macleod, 1991).

Macleod (1992), Stroop testlerinin bozucu etki yanında dikkat süreçlerini de ölçtüğünü, bu yönüyle stroop puanlarının dikkat için ayırıcı bir olduğunu vurgulamıştır.

Stroop Testinin öncelikle ölçtüğü başlıca özellikli bozucu etki altında algısal kurulum ve tepkiyi değiştirme becerisidir. Bunun yanında dikkat ve bilgi işleme hızlarını da ölçmektedir. (Karakaş 2004)

Bu araştırmada Stroop Testi BİLNOT Bataryası kapsamında geliştirilen Stroop Testi TBAG formu kullanılmıştır. Bu form, orijinal Stroop Testi ile Victoria Formunun birleşiminden oluşturulmuştur. Victoria Formu'nda olduğu gibi, Stroop

Testi TBAG Formu 14.0 cm x 21.5 cm boyutlarındaki dört beyaz karttan oluşmaktadır. Her kartın üzerinde seçkisiz olarak sıralanmış 4'er maddeden oluşan 6 satır bulunmaktadır. Bu kartlar testin "uyarıcı" maddeleridir. (Karakaş, 2004)

Stroop Testi TBAG Formu'nda, Victoria Formu'nda kullanılan mavi, yeşil, kırmızı ve sarı renkleri ile bu renklerin isimleri kullanılmaktadır. 1. Kartın üzerinde beyaz zemin üzerine siyah olarak basılmış renk isimleri bulunmaktadır. Bu kart, orijinal Stroop Testi'nin bir özelliğidir. 2. Kartta farklı renklerde basılmış renk isimleri bulunmaktadır. Ancak her kelimenin basımında kullanılan renk, kelimenin ifade ettiği renkten farklıdır; örneğin, "kırmızı" kelimesi sarı renkte basılmıştır. Bu kart tüm Stroop testlerinin temel uyarıcısı ve en kritik bölümüdür. 3. Kartta farklı renklerde basılmış, 0.4 cm çapında daireler bulunmaktadır. Bu uyarıcı Victoria Formu'ndan alınmıştır; orijinal Stroop Testi'nde bu uyarıcılar kare şeklindedir. 4. Kartta ise farklı renklerde basılmış nötr kelimeler ("kadar", "zayıf", "ise", "orta" kelimeleri) bulunmaktadır.

Stroop Testi TBAG Formu beş bölüm halinde uygulanmaktadır. Bu bölümler ve ilgili kartlar, uygulama sıralarına göre şöyledir: Siyah olarak basılmış renk isimlerinin bulunduğu kartın (1. Kart) okunduğu 1. Bölüm; farklı renklerde basılmış renk isimlerinin bulunduğu kartın (2. Kart) okunduğu 2. Bölüm; renkli basılmış dairelerin bulunduğu karttaki (3. Kart) dairelerin renginin söylendiği 3. Bölüm; renk ismi olmayan nötr kelimelerin bulunduğu karttaki (4. Kart) kelimelerin renklerinin söylendiği 4. Bölüm ve farklı renklerde basılmış renk isimlerinin bulunduğu 2. Karttaki kelimelerin renklerinin söylendiği 5. Bölüm. Stroop Testi TBAG Formunun uygulanmasında 2. Kart, iki kez kullanılmaktadır.

Stroop Testi TBAG formundaki 5 kartın herbiri için 3 tür puan hesaplanmaktadır. Bunlar, testin uygulanma süreci içinde katılımcıya "başla" denmesinden kartın son maddesinin okunmasına kadar geçen süre, hata sayısı ve düzeltilen tepki sayısıdır. Fakat hata ve düzeltme puanları yeterli bir dağılıma sahip olmadığı için test puanı için sadece kelimelerin /renklerin söylenme süreleri alınmıştır (Karakaş, 2004).

### **Güvenirlilik Geçerlik Çalışmaları**

Stroop testi TBAG formunun güvenirlik çalışmaları Karakaş ve ark. (1999) tarafından gerçekleştirilmiştir. Süre puanları için bulunan 12 ay zaman aralıklı test-tekrar test güvenirlik katsayıları kabul edilebilir düzeydedir. Türkiye Örnekleminde Stroop Testi TBAG Formu süre puanları bakımından güvenilir bir ölçme aracı olarak

tespit edilmiştir. Testin hata ve düzeltme puanları normal denekler için güvenilir bulunmamıştır (Karakaş, 2004).

Stroop Testi TBAG formunda Stroop etkisinin yaşla birlikte değişen bir özellik olduğu yapılan çalışmalarda görülmüştür. Stroop testinin Türk toplumu için hesaplanan norm değerlerinde ilerleyen yaşlarda puanlar da düzenli artma saptanmıştır. (Karakaş ve Ark, 1999a). Tümaç (1997) çalışmasında yaşla birlikte bölümlerin süre puanlarında artma olduğunu belirtmiştir. Bu bulgular Spreen ve Strauss (1991) un çalışmaları ile uyumludur.

Karakaş ve arkadaşları (1999a) ve Tümaç (1997) nin Türk toplumunda yaptıkları çalışmalar göstermiştir ki stroop süre puanları eğitim düzeyinden anlamlı şekilde etkilenmektedir. Eğitim seviyesi arttıkça Stroop süre puanları azalmaktadır. Bu bulgular literatürle de uyumludur.

Cinsiyet değişkenin Stroop süre puanları üzerinde etkiye yönelik literatürde farklı çalışmalar bulunmaktadır. Bazı çalışmalar fark olmadığını söylerken ( Karakaş ve ark, 1999a) bazı çalışmalar (Kılıç ve Ark, 2002; Van der Elst, 2006; Braun ve Alansari, 2006) farklılık olduğunu söylemektedir. Farklılıklar bazı süre puanları için bulunmuştur.

Stroop Testi TBAG Formu'nun bozucu etkiyi ve ayrıca da dikkatle ilgili olan okuma ve renk söyleme hızını ölçtüğünü yapılan faktör analizi çalışmaları ortaya koymuştur. Stroop testleri için elde edilen verilen literatürle uyumludur. Bu sonuç da, Stroop Testi TBAG Formunun geçerliği yönünde kanıt oluşturmuştur. (Karakaş ve ark,1999a).

### **3.4.7. Wisconsin Kart Eşleme Testi (WKET)**

WKET 1948'de Berg tarafından geliştirilmiş ve Heaton ve ark. (1993) tarafından yeniden düzenlenmiş bir frontal bölge testidir ( Akt. Karakaş, 2004).

WKET Soyutlama ve kavramsallaştırma becerisini değerlendirmekle birlikte mental esneklik, problem çözme, kategori değiştirebilme ve aynı zamanda karmaşık dikkat becerisini ölçmektedir (Öktem, 2004).

Bu Araştırmada Karakaş ve Ark.'larının geliştirdiği ve Türk toplumu için standardizasyonu yapılmış BİLNOT Bataryası kapsamındaki WKET kullanılmıştır. Her biri 7.0 cm \* 7.0cm boyutlarında dört adet uyarıcı kartı ile 64 e adet tepki kartını içeren iki kart destesinden oluşmaktadır. Toplam 128 tepki kartının farklı sıralamaları bulunmaktadır. BİLNOT Bataryası için standart sıralaması

kullanılmıştır. WKET kartlarının her birinde değişik renk ve şekiller bulunmaktadır. Kullanılan şekiller üçgen, atrı yıldız ve dairedir. Şekillerin miktarı bir, iki ve dört tanedir. Şekillerin renkleri kırmızı, sarı, yeşil ve mavidir. WKET’ de katılımcıdan istenen destedeki her bir tepki kartını doğru olduğunu düşündüğü uyarıcı kartı ile eşlemesidir. Doğru eşleme kategorisi renk, şekil, miktar, renk, şekil, miktar olarak sıralanmaktadır. Katılımcı aynı kategoride art arda 10 kere doğru eşleme yaptığıında doğru kategori bir sonraki kategori şeklinde değişmektedir. Her tepkiden sonra katılımcıya tepkisinin doğru ya da yanlış olduğu söylenmektedir. Fakat doğru eşleme kategorisinin ne olduğuna dair hiçbirşey söylenmemekte hiçbir ipucu verilmemektedir. Katılımcı 6 kategorinin tümünü ya da her iki destedeki tepki kartlarının tümünü kullandığında teste son verilmektedir.

WKET’de katılımcılar tepkilerini kartları koyarak yani hareketleriyle vermektedirler. Testör geliştirilmiş BİLNOT Bataryası standart kayıt formunu kullanarak katılımcının tepkilerini girdiği her kategoriye baz alarak kaydetmektedir.

BİLNOT Bataryası kapsamında hazırlanan WKET için hesaplanan 13 puan türü vardır.

1. Toplam Tepki Sayısı(WKET1): Test boyunca verilen doğru ve yanlış tepkilerin toplam sayısıdır.
2. Toplam yanlış sayısı (WKET 2) :Doğru eşlemenin yapılamadığı kartların toplam sayısıdır.
3. Toplam doğru sayısı (WKET 3): Doğru eşlemenin yapıldığı kartların toplam sayısıdır.
4. Tamamlanan kategori sayısı(WKET 4): Art arda on defa doğru tepkilerin verilmiş olduğu kategorilerin toplam sayısıdır.
5. Perseveratif tepki sayısı (WKET 5): Ardışık on doğru tepkiden sonra da, bir önceki kategori için doğru olan eşleme ilkesine göre veya birey tarafından geliştirilmiş bir perseverasyon ilkesine göre tekrarlanan tepkilerin toplam sayısıdır.
6. Perseveratif hata sayısı (WKET 6):Perseveratif olan tepkilerden aynı zamanda yanlış olanların sayısıdır.
7. Perseveratif olmayan hata sayısı (WKET 7): Toplam hata sayısından perseveratif hata sayısının çıkarılması ile elde edilir.
8. Perseveratif hata yüzdesi(WKET 8): Toplam perseveratif hata sayısının testteki toplam tepki sayısına bölünüp yüzle çarpılması ile elde edilir.

9. İlk kategoriye tamamlamada kullanılan tepki sayısı (WKET 9): İlk kategoriye ilişkin tepkilerin toplamıdır.
10. Kavramsal düzey tepki sayısı (WKET 10): En az üç tanesi birbirini izleyen doğru tepkilerin toplamıdır.
11. Kavramsal düzey tepki yüzdesi (WKET 11): Kavramsal düzey tepki sayısının toplam cevap sayısına bölünerek yüzle çarpılması ile elde edilir
12. Kurulumu sürdürmede başarısızlık puanı(WKET 12): Deneğin art arda 5-9 doğru tepki verdiği, ancak 10 doğru tekrar ölçütüne ulaşamadığı tepki bloklarının sayısıdır.
13. Öğrenmeyi Öğrenme Puanı: (WKET 13): en az 3 kategoriye tamamlayanlarda hesaplanan öğrenmeyi öğrenme puanı her bir kategorideki hata sayısı o kategorideki toplam tepki sayısına bölünüp 100 le çarpılmakta ve böylece her kategorinin hata yüzdesi hesaplanmaktadır. Daha sonra bir önceki kategorinin hata yüzdesinden bir sonraki kategorinin hata yüzdesi çıkarılarak fark puanları hesaplanmakta fark puanlarının ortalaması öğrenmeyi öğrenme puanının oluşturmaktadır.

Bu araştırmada WKET 1, WKET 4,WKET 7, WKET 8, WKET 11 ve WKET 12 puanı olmak üzere 6 puan hesaplanmıştır.

### **Güvenirlilik Geçerlik Çalışmaları**

Bilnot Bataryası testlerinden biri olan WKET nin doğası herhangi bir türden güvenirlik katsayısının hesaplanmasına elverişli değildir. Literatürde böyle bir çalışma görülmemektedir. WKET için hazırlanan el Kitabında Heaton ve diğ. (1993) güvenirlik altında verilen işlemlerde veriler puanlamanın tutarlılığı ile ilgili olarak verilmiştir (Akt. Karakaş, 2004).

WKET in BİLNOT Bataryası kapsamında yapılan sağlıklı ve klinik örneklem üzerinde yapılan geçerlik çalışmaları WSCT in türk toplumunda geçerli bir ölçme aracı olarak kullanılabileceğini göstermiştir.

WKET BİLNOT Bataryası testleri arasında ileri yaşlardan önce herhangi bir gelişim etkisini görülmediği tek testtir. Diğer testlerde erken yaşlardan itibaren gözlenen düzenli azalma WKET puanlarında elde edilmemektedir. Araştırmalar, 20-78 yaş aralığında WKET puanlarının değişmediğini göstermektedir (Karakaş ve ark, 1995).

WKET BİLNOT bataryası kapsamında yapılan çalışmalarda eğitim WKET puanlarını anlamlı olarak etkilemektedir. WKET in Türk toplumu için

standardizasyon çalışmalarında eğitim durumuna göre norm değerleri oluşturulmuştur (Karakaş, 2004). Özen ve ark. (2004) da yaptıkları çalışmada eğitim düzeyine göre WKET puanlarında farklılaşma olduğunu ifade etmektedir.

WKET BİLNOT Bataryasının Türk Toplumuna yönelik standardizasyon çalışmalarında cinsiyete yönelik herhangi bir etki saptanmamıştır. (Karakaş, 2004).

WKET de faktör yapısı 3 olarak belirlenmiştir. WKET 3 dışındaki ilk 8 puanının birinci faktör altında toplandığı ve bu faktörün “Perseverasyon” u yansıttığı görülmüştür. WKET için elde edilen faktör örüntüsü özetleyen bir araştırmanın bulgularına Türk Toplumunda WKET’in en yüksek açıklama yüzdesiyle perseverasyon ölçtüğünü göstermiştir. (Karakaş ve ark 1999b). İkinci faktör altında WKET 3,10 ve 12 puanları yer almıştır. Bu puan grubu temelde tanınmış, sınıflanmış ve bellekte kodlanmış uyarıcı özelliklerin bir mantık kuralı çerçevesinde ilişkilendirilmesini ve sınıflama kuralının çıkarılmasını içermektedir. WKET 3,10 ve 12 nin oluşturduğu faktör Karakaş ve arkadaşlarının (1999) çalışmasında da kavramsallaştırma/ irdeleme olarak nitelendirilmiştir. WKET 9 ve 13 puanları bir diğer faktörü oluşturmuştur. Fakat iki değişkenle betimlenen faktörlerin güvenilir olmaması ve korelasyona yönelik anlamlı bilgi vermemesi nedeniyle bu faktör hakkında yorum yapılmamıştır. WKET in sağlıklı deneklerde genel yetenekten farklı bir özelliği ölçtüğü testin perseverasyon ve kavramsallaştırma / irdeleme özellikleri ile ilgili olduğu belirlenmiştir (Karakaş, 2004).

### **3.5. Verilerin Analizi**

Katılımcıların doldurdıkları Kişisel Bilgi Formu, Genel Erteleme Ölçeği, Kısa Semptom Envanterinden ve nöropsikolojik testlerin puanlanması ile elde edilen verilerin İstatistik Bilgisayar SPSS 22 Programında analiz değerlendirmesi yapılmıştır. Araştırma sonucunda tanımlayıcı istatistiklerden yüzde ile frekans değerleri, aritmetik ortalamayla standart sapmalar hesaplanmıştır. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini bulmak için One Sample Kolmogorov-Smirnov testi ile yapılmıştır. One Sample Kolmogorov-Smirnov testinde  $H_0$ , dağılımın normal olduğu yönündedir. Bu çalışmada, Genel Erteleme Ölçeği’nin  $p=0,006$  değeri  $0,05$  değerinden küçük olduğu için  $H_0$  reddedilmiştir ve verilerin normal dağılıma uygun olmadığı görülmüştür. Örneklem dağılımı normal dağılım göstermediğinden analizlerde non-parametrik testler kullanılmıştır. Analizde Kruskal Wallis ile Mann Whitney U istatistik testler, değişkenler arasındaki ilişkiler ise Spearman’s Rho korelasyon tekniği uygulanarak saptanmıştır.

#### 4.BULGULAR

**Tablo: 4.1. Katılımcıların cinsiyet, yaş ve eğitim düzeylerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımı**

Demografik Özellikler		Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Erkek	20	16,1
	Kadın	104	83,9
Yaş	20-29 Arası	74	59,7
	30-39 Arası	35	28,2
	40-49 Arası	15	12,1
Eğitim Düzeyi	Lise	15	12,1
	Önlisans	17	13,7
	Üniversite	78	62,9
	Y.Lisans	14	11,3

Katılımcıların % 83.9 u kadın % 16'i erkektir.

Katılımcıların yaşları 20-49 yaş arasında değişmektedir. 74 kişi 20-29 yaş arası, 35 kişi 30-39 yaş arası, 15 kişi 40-49 yaş arasındadır.20-29 yaş grubu en yüksek yüzde sahip yaş grubudur.

Örnekleme oluşturan katılımcıların % 15'i lise mezunu, % 17'si ön lisans öğrencisi ve ön lisans mezunu, %78'i üniversite öğrencisi ve üniversite mezunu, % 14'ü yüksek lisans öğrencisi ve yüksek lisans mezunudur.



**Tablo: 4.2. Katılımcıların meslek, çalışma durumları, çalışma yılları ve gelir durumlarına ilişkin frekans ve yüzde dağılımı**

Demografik Özellikler		Frekans (f)	Yüzde (%)
Meslek	Öğrenci	38	30,6
	Öğretmen	35	28,2
	Ev hanımı	15	10,5
	Diğer	36	30,7
Çalışma durumları	Çalışmıyor	61	49,2
	Çalışıyor	63	50,8
Çalışma yılları	0 yıl	62	50,0
	1-5 yıl	24	19,4
	6-10yıl	16	12,9
	11-15 yıl	14	11,3
	16 ve üzeri	8	6,4
Gelir düzeyi	1000TL ve altı	8	6,5
	1001-2500 TL	54	43,5
	2501-4000 TL	40	32,5
	4001TL ve üzeri	22	17,7

Katılımcıların 21 farklı meslek grubuna sahip oldukları görülmektedir. Katılımcıların % 30,6'sı öğrenci, % 28,2'si öğretmen ve %10,5'i ev hanımıdır. Örneklemin % 30,6 sını ayrı meslek gruplarına (psikolog, psikolojik danışman, avukat, bankacı, hemşire, inşaat mühendisi, polis, bilgisayar mühendisi, sekreter, gıda mühendisi, pazarlamacı, kamu yöneticisi, teknisyen, veteriner, serbest meslek) sahip kişilerden oluşmaktadır.

Araştırmaya katılan katılımcıların %50'8'inin hiç çalışmadığı %49,2 sinin aktif çalıştığı görülmektedir. 1-5 yıl arası çalışanlar örneklemin % 19,4'ünü, 6-10 yıl çalışanlar %12,9'unu, 11-15 yıl %11,3'ünü,16 ve üzeri yıl çalışanlar ise % 6,4'ünü oluşturmaktadır

**Tablo: 4.3. Katılımcıların medeni durum, sahip oldukları çocuk sayısı, kardeş sayısı ve ailedeki çocuk sıralarına ilişkin frekans ve yüzde dağılımı**

Demografik Özellikler		Frekans (f)	Yüzde (%)
Medeni Durum	Bekar	67	54,0
	Evli	54	43,5
	Boşanmış	3	2,4
Çocuk sayısı	Yok	77	62,1
	1 çocuk	11	8,9
	2 çocuk	29	23,4
	3 çocuk	7	5,6
Kardeş sayısı	1 kardeş	4	3,2
	2-3 kardeş	59	47,6
	4-5 kardeş	51	41,1
	6-15 kardeş	10	8,1
Ailenin kaçınıcı Cocuğu	İlk çocuk	41	33,1
	2. çocuk	34	27,4
	3. çocuk	27	21,8
	4. çocuk	14	11,3
	5. ve üzeri	8	6,5

Katılımcıların %54'ü bekar, %43,5'i evli, %2,4'ü de boşanmıştır.

Örneklem grubundaki kişilerin % 62,1'inin ise hiç çocuğu bulunmamasına karşın %8,9'unun 1 çocuğu, %23,4'nün 2 çocuğu % 5,6' sının 3 çocuğu bulunmaktadır.

Katılımcıların en fazla 15 kardeşe sahip olduğu örneklem grubunda %4' ü tek çocuk, % 47,6'sı 2 ya da 3 kardeş, %41,1' i 4 ya da 5 kardeş, % 8,1'i 6 ya da 15 kardeştir.

Katılımcıların %33,1'i ilk çocuk, % 27,4'ü ikinci çocuk, %21,8'i üçüncü çocuk, %11,3'ü dördüncü çocuk kalan %6,5' i ise beşinci, altıncı ve onbeşinci cocuktur.

**Tablo: 4.4. Katılımcıların anne ve baba eğitim durumlarına ilişkin frekans ve yüzde dağılımı**

Demografik Özellikler		Frekans (f)	Yüzde (%)
Anne Eğitim	Yok	10	8,1
	Okuryazar	17	13,7
	İlkokul	66	53,2
	Ortaokul	15	12,1
	Lise	7	5,6
	Önlisans	4	3,2
	Üniversite	5	4,0
Baba Eğitim	Yok	3	2,4
	Okuryazar	8	6,5
	İlkokul	45	36,3
	Ortaokul	15	2,1
	Lise	24	19,4
	Önlisans	10	8,1
	Üniversite	16	12,9
	Y.lisans	3	2,4

Katılımcıların anne baba eğitim durumlarına ilişkin tabloda görüldüğü üzere grubun büyük çoğunluğu ilkokul mezunu anne ve babalardan oluşmaktadır. İlkokul mezunu anneler grubun %53,2, ilkokul mezunu babalar grubun % 36,3'lük kısmındadır.

**Tablo: 4.5. Katılımcıların hastalık, ilaç kullanımı, kaza, ameliyat ve travma durumlarına ilişkin frekans ve yüzde dağılımı**

Demografik Özellikler		Frekans (f)	Yüzde (%)
Kronik Hastalık	Var	29	23,4
	Yok	95	76,6
Sürekli İlaç Kullanımı	Var	18	14,5
	Yok	106	85,5
Geçirilmiş Kaza	Var	15	12,1
	Yok	109	87,9
Ameliyat	Var	49	39,5
	Yok	75	60,5
Travma	Var	47	37,9
	Yok	77	62,1

Katılımcıların 23,4'ünde hastalık öyküsü bulunurken %76,6 sında bulunmamaktadır.

Katılımcıların %14,5' i sürekli ilaç kullanırken %85,5' i sürekli ilaç kullanmamaktadır.

Katılımcıların %12,1 kaza geçirmişken %87,9'u kaza geçirmemiştir

Katılımcıların %39,5 ameliyat öyküsüne sahipken %60,5'nin ameliyat öyküsü bulunmamaktadır.

**Tablo: 4.6. Katılımcıların psikiyatrik sorun, psikiyatrik yardım alma, psikiyatrik ilaç kullanımı ve ailede psikiyatrik öykü durumlarına ilişkin frekans ve yüzde dağılımı**

Demografik Özellikler		Frekans (f)	Yüzde (%)
Psikiyatrik Sorun	Geçmişte var	18	14,5
	Halen var	5	4,0
	Yok	101	81,5
Psikiyatrik Yardım Alma	Alan	14	11,3
	Almayan	110	88,7
Psikiyatrik İlaç Kullanımı	Geçmişte	14	11,3
	Şimdi	3	2,4
	Yok	107	86,3
Ailede psikiyatrik öykü	Var	14	11,3
	Yok	110	88,7

Katılımcıların psikiyatrik sorun yaşama ve yardım almaya ilişkin durumları incelediğinde % 81,5 gibi çoğunluğun psikiyatrik sorun yaşamadığı, % 14,5'in geçmişte yaşadığı, %4'ünün halen yaşadığı görülmektedir.

Örneklemedeki katılımcıların % 11,3'ü psikiyatrik yardım almış, % 88,7'si hiç psikiyatrik yardım almamıştır.

Psikiyatrik ilaç kullanımına bakıldığında %11,3 ün geçmişte, %2,4 ün halen ve % 86,3 'ünün ilaç kullanmadığı anlaşılmaktadır.

Katılımcıların %11,3'ünün ailesinde psikiyatrik öykü bulunurken %87,3'ünün ailesinde psikiyatrik öykü bulunmamaktadır.

**Tablo: 4.7. Katılımcıların Genel Erteleme Ölçeği ( GÖE) ve Kısa Semptom Envanterinin (KSE)' nin alt ölçeklerinin tanımlayıcı istatistikleri**

Genel Erteleme Ölçek		Frekans (f)	Yüzde (%)
GEÖ ortalama	Grup 1	69	55,6
	Grup 2	55	44,4
	N	124	

Grup ortalaması 37 ve 37 altında olanlar düşük erteleme düzeyine sahip bireyler bireyler ve Grup 1 olarak, ortalaması 37 üzerinde olanlar ise erteleme düzeyi yüksek olanlar olarak Grup 2 olarak adlandırılmıştır. Katılımcıların %44 ünün erteleme davranışı içinde bulunduğu görülmektedir.

**Tablo: 4.8. Katılımcıların Genel Erteleme Ölçeği ( GÖE) ve Kısa Semptom Envanterinin (KSE)' nin alt ölçeklerinin tanımlayıcı istatistikleri**

	GENEL ERTELEME	KSE	KSE	KSE	KSE	KSE	KSE
	PUAN	Anksiyete	Depresyon	Olumsuz Benlik	Somatizasyon	Hostilite	Belirti Top. İ.
							22,9194
<b>Ortalama</b>	37,7581	8,6129	11,0887	7,2500	5,1532	5,4194	
<b>St Sapma</b>	13,28265	7,02228	8,66824	6,38294	5,07832	4,27147	12,7196
<b>Minimum</b>	18,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	
<b>Maximum</b>	78,00	35,00	36,00	33,00	25,00	21,00	0,00
							50

Genel Erteleme Ölçeğine göre grubun ortalaması, 37,75 olarak bulunurken KSE Anksiyete alt ölçek puan ortalaması 7,02, KSE Depresyon alt puan ortalaması 8,66, KSE Olumsuz Benlik alt ölçek puan ortalaması 6,38, KSE Somatizasyon alt ölçek puanı 5,07, KSE Hostilite alt ölçek puanı 4,27 belirti toplam indeks ortalama puanı 12,71 olmuştur. En yüksek puan depresyon alt ölçeğinde görülmektedir.

Katılımcılar GEÖ'nde max. 78 min 18, KSE Anksiyete alt ölçeğinden max 35 min 0, KSE Depresyon alt ölçeğinden max 36 min 0, KSE Olumsuz Benlik alt testinden max 33, min 0, KSE Somatizasyon alt ölçeğinden max 25 min 0, KSE Hostilite alt ölçeğinden max 21 min 0 puan almışlardır. En yüksek puan depresyon alt testinde alınmıştır.

**Tablo: 4.9. Katılımcıların Sözel Akıcılık Testi (SAT)'nin Tanımlayıcı İstatistikleri**

	Meyve İsim Puan	Hayvan Puan	K Harfi Puan	A Harfi Puan	S Harfi Puan	KAS Toplam Puan
<b>Ortalama</b>	37,7581	8,6129	11,0887	7,2500	5,1532	5,4194
<b>St Sapma</b>	13,28265	7,02228	8,66824	6,38294	5,07832	4,27147
<b>Minimum</b>	18,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
<b>Maximum</b>	78,00	35,00	36,00	33,00	25,00	21,00

Sözel Akıcılık Testlerinin puan ortalamaları en yüksek Hayvan İsim Testinde 24 olarak saptanmıştır. KAS puan ortalaması 49,15 tir. Test puanlarının standart sapmaları 2,7 ile 18,5 arasında değişmektedir.

Testlerin en yüksek ve en düşük puanları Meyve isim testinde max 29 min 6, hayvan isim testinde max 42 min 7, K harf testinde max 37 min 6, A harf testinde max 27 min 2, S harf puanında max 30 min 2'dir. KAS puanı max 94 min 12'dir.

**Tablo: 4.10. Katılımcıların İz Sürme Testi (İST)'nin Tanımlayıcı İstatistikleri**

	A Formu Süre Puanı	B Formu Süre Puanı	B-A Süre Puanı	B/A Puanı
<b>Ortalama</b>	30,52	75,83	45,31	2,60
<b>St Sapma</b>	10,157	31,614	28,536	1,066
<b>Minimum</b>	13	29	3	1
<b>Maximum</b>	60	184	144	7

İz Sürme Testinin A Formu süre puanlarının ortalaması 30,52 olurken, B Formu süre puanları ortalaması 75,83'tür. En yüksek standart sapma 31,61 ile B Formu süre puanına aittir.

Tabloda görüldüğü üzere A Formu süre puanı max 60 min 13, B formu süre puanı max 184 min 29, B-A süre puanı max 144 min 3, B/A süre puanı max 7 min 1 olarak saptanmıştır.

**Tablo: 4.11. Katılımcıların Stroop TBAG Testi'nin Tanımlayıcı İstatistikleri**

	B1 Toplam süre	B2 Toplam süre	B3 Toplam süre	B4 Toplam süre	B5 Toplam süre
	124	124	124	124	124
<b>Ortalama</b>	8,15	8,53	11,01	13,50	21,69
<b>St Sapma</b>	1,868	2,268	2,232	3,032	5,222
<b>Minimum</b>	5	5	6	8	11
<b>Maximum</b>	14	22	20	27	35

Stroop Testine ait puan ortalamaları 21,69 ile 1,868 arasında değişmektedir. B5' in süre toplam süre puanlarının ortalaması 21,69 ile en yüksektir.

B1 toplam süre puanları max 14 min 5, B2 toplam süre puanlarında max 22 min 5, B3 toplam süre puanları max 20 min 6, B4 süre puanları max 27 min 8 ve B5 toplam süre puanları max 35 min 11 olarak görülmektedir.

**Tablo: 4.12. Katılımcıların Wisconsin Kart Eşleştirme Testi (WKET)'in Tanımlayıcı İstatistikleri**

	Toplam Cevap Sayısı:	Tamamlana Kategori Sayısı:	Perseveratif Olmayan Hata Sayısı:	Perseveratif Hata Yüzdesi:	Kavramsal Düzey Tepki Yüzdesi:	Kurulumu Sürdürmede Başarısızlık Puanı:
<b>N</b>	124	124	124	124	124	124
<b>Ortalama</b>	104,20	4,84	17,03	,151855	,615403	,56
<b>St Sapma</b>	21,767	1,823	14,243	,0771480	,2175787	,904
<b>Minimum</b>	69	0	1	,0500	,0200	0
<b>Maximum</b>	128	6	71	,3900	,9300	3

Wisconsin Kart Eşleştirme Testinde puan ortalamaları testlere göre oldukça farklılaşmaktadır. Toplam verilen cevap sayısı ortalaması 104.20, tamamlanan kategori sayısının ortalaması 4.84, persaravatif olmayan cevap sayısının ortalaması 14.24 olarak görülmektedir.

Toplam verilen cevap sayısı max 128 min 69, tamamlanan kategori sayısı max 6 min 0, persaravatif olmayan hata sayısı max 71, min 1, kurulumu sürdürme başarısızlık puanı max 3 min 0 olarak hesaplanmıştır.



1. Genel erteleme davranışına sahip olan bireyler ile genel erteleme davranışına sahip olmayan bireylerin yönetici işlevler testleri olan Sözel Akıcılık (SAT), Stroop TBAG Formu (STROOP), İz Sürme (İST) ve Wisconsin Kart Eşleme Testleri (WCST)' den aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

**Tablo:4.13. Katılımcıların Genel Erteleme Ölçek Puanları ile SAT Toplam Puanlarının Korelasyon Katsayıları**

SAT Puanları	Meyve İsim Toplam Puan	Hayvan Toplam Puan	K Harfi Toplam Puan	A Harfi Toplam Puan	S Harfi Toplam Puan	KAS Toplam Puan
GEÖ Puanları	,080	,075	,066	,120	,120	,107
r	,380	,407	,466	,184	,185	,237
p						
N=124						

Yapılan Spearman's rho korelasyon analizine göre Genel Erteleme Davranışları ile SAT' nin toplam puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

GEÖ puanları ile Meyve-İsim toplam puanları ( $r= ,080$   $p>,05$ ), Hayvan İsim toplam puanları ( $r= ,075$   $p>,05$ ), K Harfi toplam puanları ( $r= ,066$ ,  $p>,05$ ), A Harfi toplam puanları ( $r= ,120$   $p>,05$ ), S Harfi toplam puanları ( $r= ,120$   $p>,05$ ) ve KAS Harfi toplam puanları ( $r= ,107$   $p>,05$ ) arasında anlamlı bir ilişki yoktur

**Tablo 4.14. Katılımcıların Genel Erteleme Ölçek Puanları ile İz Sürme Testi (İST) Toplam Puanlarının Korelasyon Katsayıları**

İST Puanları		A	B	A-B	B / A
		Toplam Süre Puanı	Toplam Süre Puanı	Toplam Süre Puanı	Toplam Süre Puanı
GEÖ Puanları	r	-,046	-,010	,009	,011
	p	,610	,913	,922	,900
	N=124				

Yapılan Spearman's rho korelasyon analizine göre Genel Erteleme Ölçek (GEÖ) puanları ile İST' in toplam puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

GEÖ puanları ile İST A Formu toplam süre puanları ( $r = -,046$   $p >,05$ ), İST B Formu Testi toplam süre puanları ( $r = -,010$   $p >,05$ ), İST B-A ( $r = ,009$   $p >,05$ ), İST B/A Formu toplam süre puanları ( $r = ,011$   $p >,05$ ) arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

**Tablo 4.15. Katılımcıların Genel Erteleme Ölçek ( GEÖ) Puanları ile Stroop Testi Toplam Puanlarının Korelasyon Katsayıları**

STROOP Puanları		B1 Testi	B2 Testi	B Testi	B4 Testi	B5 Testi
		Toplam Süre Puan	Toplam Süre Puan	Toplam Süre Puan	Toplam Süre Puan	Toplam Süre Puan
GEÖ Puanları	r	-,116	-,138	-,092	-,039	-,151
	p	,198	,126	,311	,669	,095
	N=124					

Spearman's Rho korelasyon sonucunda Genel Erteleme Ölçek (GEÖ) puanları ile İST' in toplam puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

GEÖ puanları ile B1 toplam süre puanları ( $r = -,116$   $p >,05$ ), B2 toplam süre puanları ( $r = -,138$   $p >,05$ ), B3 toplam süre puanları ( $r = -,092$   $p >,05$ ), B4 toplam süre puanları ( $r = ,039$   $p >,05$ ) ve B5 toplam süre puanları ( $r = -,151$   $p >,05$ ) arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

**Tablo 4.16. Genel Erteleme Ölçek Puanları ile WKET Toplam Puanlarının Korelasyon Katsayıları**

WKET		WKET 1	WKET4	WKET 7	WKET 8	WKET11	WKET 12
PUANLARI							
GEÖ	r	-,082	,025	-,116	,081	,004	-,015
	p	,365	,783	,201	,371	,966	,865
N=124							

Verilere yönelik yapılan Spearman's Rho korelasyon analizine göre GEÖ puanları ile WKET puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır.

GEÖ puanı ile WKET 1 ( $r = -,082$   $p >,05$ ), WKET 4 ( $r = ,025$   $p >,05$ ), WKET 7 ( $r = -,116$   $p >,05$ ), WKET 8 ( $r = ,081$   $p >,05$ ), WKET 11 ( $r = ,004$   $p >,05$ ) ve WKET 12 ( $r = -,015$   $p >,05$ ) puanları arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

2.Genel Erteleme Ölçeği puanları ile Kısa Semptom Envanteri'nin alt ölçeklerinden alınan puanlar arasında anlamlı bir ilişki vardır.

**Tablo 4.17. Genel Erteleme Ölçek Puanları ile KSE Toplam Puanlarının Korelasyon Katsayıları**

KSE		KSE	KSE	KSE Olumsuz	KSE	KSE
PUANLARI		Anksiyete	Depresyon	Benlik	Somatizasyon	Hostalite
GEÖ	r	,202*	,213*	,097	,211*	,078
	p	,025*	,017*	,284	,018*	,389
N=124						

Yapılan Spearman's rho korelasyon analizi sonucunda GEÖ puanları ile KSE'nin bazı alt ölçek puanları arasında anlamlı pozitif yönde bir ilişki saptanmıştır.

Anlamalı alt ölçekler, KSE Ansiyete, KSE Depresyon, KSE Somatizasyon alt ölçekleridir.

GEÖ puanı ile Anksiyete alt ölçek puanı ( $r= ,202$   $p<,05$ ), Depresyon alt ölçek puanları ( $r= ,213$   $p<,05$ ), Somatizasyon alt ölçek puanı ( $r= ,211$   $p<,05$ ), Olumsuz Benlik alt ölçek puanı arasında ( $r= ,097$   $p>,05$ ) ve Hostilite alt ölçek puanı ( $r= ,078$   $p>,05$ ).anlamalı bir ilişki bulunmamıştır.

**3. Genel erteleme davranışına sahip olan bireyler ile genel erteleme davranışına sahip olmayan bireylerin yönetici işlevler testleri olan Sözel Akıcılık, Stroop TBAG Formu, İz Sürme ve Wisconcin Kart Eşleme Testlerinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık yoktur.**

GEÖ puan ortalamasına göre erteleme davranışı gösteren ve erteleme davranışı göstermeyen bireyler, yönetici işlev test puanları; SAT toplam puanları (Meyve-İsim toplam puan, hayvan ismi toplam puan, K harfi toplam puan, A harfi toplam puan, S harfi Toplam puan, KAS toplam puan), STROOP toplam süre puanları (B1,B2,B53,B4,B5) İST toplam süre puanları (A bölüm, B bölüm, A-B ve A/B) ve WKET puanlarına (WKET1, WKET4, WKET 7, WKET 8 WKET 11 ve WKET12) göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Hiçbir test puanı ile gruplar arasında anlamlı bir farklılık yakalanmamıştır.

4. Genel Erteleme Ölçeği puanlarına göre Kısa Semptom Envanteri'nin alt ölçeklerinden Depresyon ve Somatizasyon alt ölçek puanları açısından anlamlı bir farklılık vardır.

**Tablo 4.18. GEÖ Puanlarına Göre Kısa Semptom Envanteri (KSE) Alt Ölçek Puanları Arasındaki Mann Whitney U Test Sonuçları**

	GEÖ Puanı	N	Sıra Ort	Sıra toplamı	U	p
<b>KSE</b> <b>Anksiyete</b>	Ort < 37	69	58,88			
	Ort > 37	55	67,05	4062,50		
	Toplam	124			1647,50	,208
				3687,50		
<b>KSE</b> <b>Depresyon</b>	Ort < 37	69	55,79	3849,50		
	Ort > 37	55	70,92			
	Toplam	124		3900,50	1434,50	<b>,020*</b>
<b>KSE</b> <b>Olumsuz</b> <b>Benlik</b>	Ort < 37	69	55,54	4137,50		
	Ort > 37	55	71,24			
	Toplam	124		3612,50	1722,50	,378
<b>KSE</b> <b>Somatizasyo</b>	Ort < 37	69	55,54	3832,00		
	Ort > 37	55	71,24			
	Toplam	124		3918,00	1417,00	<b>,015*</b>
<b>KSE</b> <b>Hostalite</b>	Ort < 37	69	61,16	4220,00		
	Ort > 37	55	64,18			
	Toplam	124		3530,00	1805,00	,641

GEÖ ortalama puanına göre oluşturulmuş iki grubun Mann Whitey U Testine göre KSE alt ölçeklerinin KSE Depresyon ve KSE Anksiyete alt ölçek puanları arasında anlamlı farklılık bulunmaktayken, KSE Anksiyete, KSE Olumsuz Benlik ve KSE Hostalite alt ölçek puanları arasında iki grup açısından anlamlı farklılık bulunmamıştır.

GEÖ puanı grup ortalaması ve grup ortalamasının altında bulunan erteleme davranışına sahip olmayan grup ile grup ortalamasının üzerinde puana sahip erteleme davranışı olan grubun puanları KSE alt ölçek Depresyon puanına göre anlamlı derecede farklılık göstermektedir. Ancak, aralarında oldukça düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. ( $p=,020$   $p<,05$ ). Erteleme davranışına sahip olanların erteleme davranışına sahip olmayanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksek depresyon belirtileri gösterdikleri görülmektedir.

GEÖ puan ortalamasına göre ayrılan iki grupta erteleme davranışı gösterenler ve erteleme davranışı göstermeyenlerin KSE Somatizasyon alt ölçeğine ait puanlar açısından anlamlı derecede farklılık gösterdiği bulunmuştur. Erteleme ölçek puanları, diğer gruba göre daha yüksek olanların semptomlarını daha çok gösterdikleri söylenebilmektedir ( $p=,015$   $p<,05$ ).

GEÖ puanlarına göre erteleme davranışı gösteren ve erteleme davranışı göstermeyen iki grubun KSE Anksiyete alt ölçeğinin anlamlılık değeri  $p= ,208$ ,  $p>,05$  KSE Olumsuz Benlik alt ölçeğinin anlamlılık değeri  $p= ,378$ ,  $p>,05$  ve KSE Hostalite alt ölçeğinin anlamlılık değeri  $p= ,641$ ,  $p>,05$  olduğu için gruplar arasında söz konusu ölçekler açısından anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

5. Yaş değişkenine göre Sözel akıcılık Test puanları ve kısa semptom tüm alt ölçek puanları arasında anlamlı farklılıklar vardır.

**Tablo: 4.19 Yaş Değişkenine Göre Sözel Akıcılık Testi (SAT) 'ın Kruskal Wallis Test Sonuçları**

	YAŞ	N	Sıra Ort	SD	$\chi^2$	P	
<b>HAYVAN</b>	20-29 Yaş	74	52,48				
	<b>Puan</b>	30-39 Yaş	35	76,19			
		40-49 Yaş	15	80,00			
	Toplam	124		2	14,436	<b>,001</b>	
<b>K HARFİ</b>	20-29 Yaş	74	55,16				
	<b>Puan</b>	30-39 Yaş	35	77,61			
		40-49 Yaş	15	63,47			
	Toplam	124		2	93,05	<b>,009</b>	
<b>A HARFİ</b>	20-29 Yaş	74	52,23				
	<b>Puan</b>	30-39 Yaş	35	83,46			
		40-49 Yaş	15	64,27	2	18,03	<b>,000</b>
	Toplam	124					
<b>S HARFİ</b>	20-29 Yaş	74	53,20				
	<b>Puan</b>	30-39 Yaş	35	78,24			
		40-49 Yaş	15	71,67			
	Toplam	124		2	12,689	<b>,002</b>	
<b>KAS</b>	20-29 Yaş	74	53,09				
	<b>Toplam</b>	30-39 Yaş	35	80,26			
	<b>Puan</b>	40-49 Yaş	15	67,50	2	13,918	<b>,001</b>
	Toplam	124					

Yapılan Kruskal Wallis test analizine göre Sözel Akıcılık Test puanlarının yaş düzeylerine göre anlamlı farklılıklar gösterdiği bulunmuştur.

Meyve- İsim Akıcılık Testinde anlamlılık bulunmamıştır. Bu test dışında tüm SAT'i için bu farklılık sözkonusudur. 20-49 yaş aralığında puanlar en düşük 30-39 yaş aralığında ise en yüksektir. 40-49 yaş aralığında ise 20-29 yaş aralığına göre yüksek fakat 30-39 yaş aralığına göre düşüktür. Sözkonusu testler için puanlar 20-29 yaş grubundan 30-39 yaş grubuna geçildiğinde artmakta 40-49 yaş grubunda ise tekrar düşmektedir.

Hayvan İsmi toplam puanları  $p=,001$  düzeyinde yüksek bir anlamlı farklılık göstermektedir. 20-29 yaşlarından sonra puanlar artmakta 40-49 yaş arasında düşmeye başlamaktadır.

K Harfi toplam puanları  $p=,009$  düzeyinde anlamlı şekilde yaş düzeylerine göre anlamlı farklılık sergilemektedir. 30-39 yaş aralığında iyice yükselen puanlar 40-49 yaş aralığında düşmeye başlamakla birlikte 20-29 yaşlara nazaran daha yüksek olmaktadır.

A harfi toplam puanları  $p=,000$  anlamlılık düzeyi ile çok yüksek bir farklılık oluşturmaktadır. Yaşla birlikte 20-29 lu yaşlara nazaran en yüksek artma oranı 30-39 lu yaşlarda A Harfi puanlarında olmaktadır. 40-49 yaşlarda puanlar düşme seyri izlese de 20-29 yaşlardan daha yüksektirler.

Sözel Akıcılık testlerinden S Harfi toplam puanları  $p=,002$  anlamlılık düzeyiyle yaş grupları arasında manidar farklılık oluşturmaktadır. En yüksek değerini 30-39 lu yaşlarda en düşük değerini 20-29 yaşlar arasında almaktadır.

K,A,S Harf toplam puanları da  $p=,001$  anlamlılık düzeyi ile farklılık oluşturmaktadır. En düşük puanlar 20-29 yaşlarında en yüksek puanlar 30-39 yaşlarındadır. 40-49 yaşlarında puanlar düşmekle birlikte 20-29 lu yaş puanlarına da inmemektedir.



**Tablo: 4.20 Yaş Değişkenine Göre Kısa Semptom Envanteri (KSE)'in Kruskal Wallis Test Sonuçları**

	YAŞ	N	Sıra Ort	SD	$\chi^2$	p
<b>KSE</b>	20-29 Yaş	74	72,16			
	<b>Anksiyete</b> 30-39 Yaş	35	50,76			
	40-49 Yaş	15	42,27			
	Toplam	124		2	13,879	<b>,001</b>
<b>KSE</b>	20-29 Yaş	74	71,44			
	<b>Depresyon</b> 30-39 Yaş	35	49,43			
	40-49 Yaş	15	48,90			
	Toplam	124		2	11,393	<b>,003</b>
<b>KSE</b>	20-29 Yaş	74	69,90			
	<b>Olumsuz</b> 30-39 Yaş	35	51,91			
	<b>Benlik</b> 40-49 Yaş	15	50,70			
	Toplam	124		2	7,825	<b>,001</b>
<b>KSE</b>	20-29 Yaş	74	71,78			
	<b>Somatizasyo</b> 30-39 Yaş	35	52,24			
	<b>n</b> 40-49 Yaş	15	40,63			
	Toplam	124		2	13,470	<b>,001</b>
<b>KSE</b>	20-29 Yaş	74	68,18			
	<b>Hostalite</b> 30-39 Yaş	35	58,33			
	40-49 Yaş	15	44,20			
	Toplam	124		2	6,256	<b>,044</b>

Yapılan Kruskal Wallis Test Sonuçlarına göre KSE' nin tüm alt ölçekleri yaş değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Yaş artıçça bireylerin alt ölçek puanlarında azalma görölmektedir.

Yaş değişkenine göre KSE anksiyete alt ölçeğinden alınan puanlar  $p = ,001$  anlamlılık düzeyinde yaşa bağılı olarak farklılık göstermektedir. 20-29 yaş aralığına göre 40-49 yaş aralığındaki bireyler daha az anksiyete yaşamaktadırlar.

KSE depresyon alt ölçeğinden alınan puanlar  $p = ,003$  anlamlılık düzeyinde yaşa bağılı olarak anlamlı farklılık göstermekte, yaşla birlikte azalan bir seyir göstermektedir. En yüksek depresyon puanları 20-29 yaş aralığında görölmektedir.

KSE Olumsuz Benlik alt ölçeğinden alınan puanlar yaşla birlikte  $p=,001$  anlamlılık düzeyinde farklılaşmaktadır. İnsanların olumsuz benlik imajları yaşla birlikte azalmaktadır.

Yaşa bağlı olarak KSE somatizasyon alt ölçeği de  $p=,001$  anlamlılık düzeyinde farklılık göstermektedir. 40-49 yaş aralığında bireylerin KSE somatizasyon alt ölçeği puanları en düşüktür.

KSE Hostalite ölçeği de yaş ile birlikte azalmaktadır. KSE hostalite ölçeğinden alınan puanlar  $p=,044$  düzeyinde anlamlı olarak yaş gruplarına göre farklılaşmaktadır. KSE hostalite alt ölçek puanının en yüksek olduğu yaş grubu 20-29 yaş grubudur.

Bunların dışında kalan GEÖ Puanları, Stroop Testi, İz Sürme ve WKET puanları yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

**6.Hipotez:** Eğitim değişkenine göre genel erteleme ölçek puanları, Sözel Akıcılık Testlerinden K, A, S Harf puanları ve KAS toplam puanları, İz Sürme Testinin B formu süre puanları, Stroop Testi B2 ve B5 puanları, Wisconsin Kart Eşleme Testinin WKET 1 puanları arasında anlamlı ilişki vardır.

**Tablo: 4.21. Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Genel Erteleme (GEÖ)'nin Kruskal Wallis Test Sonuçları**

EĞİTİM DÜZEYİ	N	Sıra Ort	SD	$\chi^2$	p
Lise	15	44,03			
Önlisans	17	50,59			
Üniversite	78	69,61			
Y.Lisans	14	57,14	3	92,00	,027*
Toplam	124				

Kruskal Wallis Test sonuçlarına göre eğitim düzeyine göre  $p=,027$  düzeyinde GEÖ puanları anlamlı şekilde farklılaşmaktadır.

En yüksek erteleme eğilimi üniversitede okuyan ya da üniversiteden mezun olmuş kişilerde görülmektedir. Lise mezuniyetinden diğer okul düzeylerine çıkıldıkça kişilerin erteleme davranışlarında artış görülmektedir. En yüksek ertelemeye üniversite yılları ve üniversite mezuniyeti sonrası olmaktadır. Erteleme puanları yüksek lisans döneminde düşme eğilimi gösterse de lise ve önlisans dönemlerine göre puanlar daha yüksekte kalmaktadır.

**Tablo: 4.22. Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Sözel Akıcılık Testi (SAT)'in Kruskal Wallis Testine Göre Anlamlı Puanları**

	YAŞ	N	Sıra Ort	SD	$\chi^2$	p
<b>K HARFİ puan</b>	Lise	15	41,10			
	Önlisans	17	50,18			
	Üniversite	78	65,89			
	Y.Lisans	14	81,18		11,674	<b>,009*</b>
	Toplam	124		3		
<b>A HARFİ puan</b>	Lise	15	50,33			
	Önlisans	17	49,24			
	Üniversite	78	63,44		10,322	<b>,016*</b>
	Y.Lisans	14	86,43	3		
	Toplam	124				
<b>S HARFİ puan</b>	Lise	15	39,77			
	Önlisans	17	51,03			
	Üniversite	78	66,53			
	Y.Lisans	14	78,36		11,472	<b>,009*</b>
	Toplam	124		3		
<b>KAS Toplam puan</b>	Lise	15	38,63			
	Önlisans	17	50,26			
	Üniversite	78	65,74			
	Y.Lisans	14	84,89	3	14,662	<b>,002*</b>
	Toplam	124				

Eğitim düzeylerine göre Sözel Akıcılık puanları Kruskal Wallis testi ile analiz edilmiş ve gruplarda anlamlı farklılıklar görülmüştür. Meyve isim ve Hayvan İsim testi dışında K harfi, A harfi, S Harfi ve KAS toplam puanları ile gruplar anlamlı şekilde ayrılmaktadır. Eğitim düzeyi arttıkça KAS testinden alınan puanlarda yükselmektedir.

Sözel akıcılık alt testlerinden biri olan K harfi toplam puanları eğitim değişkeni ile  $p=,009$  anlamlılık düzeyinde farklılaşmaktadır. Yüksek lisans düzeyinde eğitime sahip kişilerin puanları en yüksektir.

A harfi toplam puanları eğitim düzeylerine göre  $p= ,016$  düzeyinde anlamlı bir şekilde gruplarda farklılaşmaktadır. En düşük puanlar lise mezuniyet grubunda en yüksek puanlar yüksek lisans grubunda bulunmaktadır.

S harfi toplam puanları  $p=,009$  anlamlılık düzeyi ile eğitim durumuna göre farklılaşmaktadır. Eğitim düzeyi yükseldikçe S harfi toplam puanları da artmaktadır.

K,A,S harf toplam puanlarının toplamı ile oluşan KAS puanı de eğitim düzeyine göre  $p=,002$  anlamlılık derecesiyle gruplarda farklılaşmaktadır. En yüksek puan örneklemdaki en üst eğitim grubu olan yüksek lisans eğitim grubundadır.

**Tablo:4.23. Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre İz Sürme Testi (İST)'in Kruskal Wallis Testine Göre Anlamlı Puanları**

	EĞİTİM DÜZEYİ	N	Sıra Ort	SD	$\chi^2$	p
<b>B Testi Süre Puanı</b>	Lise	15	75,23			
	Önlisans	17	75,35			
	Üniversite	78	60,79			
	Y.Lisans	14	42,75			
	Toplam	124		3	8,464	,037*

Yapılan Kruskal Wallis test analizi sonucunda eğitim düzeyine göre İST puanlarının sadece B Formu süre puanında anlamlı bir farklılık görülürken A formu, A-B ve B/A süre puanlarında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

B formu süre puanı eğitim düzeyine göre  $p=,037$  derecesinde bir anlamlılıkla farklılaşmaktadır. Lise mezunları ile önlisans mezunları grubunda B form süreleri üniversite ve yüksek lisans eğitim düzeyine sahip kişilere göre daha uzamaktadır. Eğitim düzeyi arttıkça B form süre puanlarında düşme gözlenmektedir. En düşük puanlar yüksek lisans eğitim düzeyine sahip olan gruptadır.

**Tablo: 4.24. Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Stroop Testinin Kruskal Wallis Testine Göre Anlamlı Puanları**

EĞİTİM DÜZEYİ		N	Sıra Ort	SD	$\chi^2$	p
B2 Toplam Puan	Lise	15	88,17			
	Önlisans	17	68,24			
	Üniversite	78	58,99			
	Y.Lisans	14	47,57			
	Toplam	124		3	11,612	,009
B5 Toplam Puan	Lise	15	80,70			
	Önlisans	17	77,26			
	Üniversite	78	57,77			
	Y.Lisans	14	51,43		9,430	
	Toplam	124		3		,024

Kruskal Wallis test sonuçlarına göre eğitim düzeyine göre Stroop Test Puanlarının B2 ve B5 toplam süre puanlarında anlamlı farklılık gözlenmiş, eğitim düzeyi arttıkça Stroop B2 ve B5 testlerinin toplam süre puanlarında azalma görülmektedir.

B2 toplam süre puanı  $p=,009$  anlamlılık katsayısı ile eğitim düzeyine göre farklılaşmaktadır. B2 süre puanları yüksek lisans eğitim grubunda en düşük değerleri almıştır.

Eğitim düzeyine göre B5 süre puanları  $p=,024$  anlamlılık derecesiyle gruplar arasında farklılaşmaktadır. Lise mezun grubunun sahip olduğu yüksek değerler yüksek lisans grubunda yerini düşük değerlere bırakmaktadır. Eğitim seviyesi arttıkça B5 süre puanları da azalmaktadır.

**Tablo: 4.25. Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre WKET'in Kruskal Wallis Testine Göre Anlamlı Puanları**

EĞİTİM DÜZEYİ		N	Sıra Ort	SD	$\chi^2$	p
WKET 1	Lise	15	79,57			
	Önlisans	17	78,47			
	Üniversite	78	57,39			
	Y.Lisans	14	53,29			
	Toplam	124		3	9,706	,021*
WKET 7	Lise	15	80,20			
	Önlisans	17	75,21			
	Üniversite	78	57,78			
	Y.Lisans	14	53,79	3	8,111	,044*
	Toplam	124				

Yapılan Kruskal Wallis test analizi sonucunda eğitim düzeyine göre WKET puanlarından sadece WKET 1 WKET 7 puanları arasında gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmuş, WKET 4, WKET4, WKET 8 WKET 11 ve WKET12 puanları arasında herhangi bir anlamlı farklılık görülmemiştir. Eğitim düzeyi arttıkça WKET1 ve WKET 7 puanları da düşmektedir.

WKET 1 puanları arasında eğitim değişkenine göre  $p=,021$ , WKET 7 puanları arasında  $p=,044$  düzeyinde anlamlı farklılık görülmektedir. Lise mezun grubundaki puanlar yüksek lisans devamezmun grubunda daha da düşmektedir. Lise mezun grubuyla önlisans grubunun puanları birbirine yakınken üniversite okuyan ya da üniversite mezun grubu ile yüksek lisans mezun grubunun puanları birbirine daha yakındır. WKET 1 puanları eğitim düzeyi arttıkça azalmaktadır.

**7. Hipotez:** Cinsiyet değişkenine göre Genel Erteleme Ölçek puanları, Kısa Semptom Ölçek Puanları, yönetici işlev testleri olan Sözel Akıcılık, Stroop TBAG Formu, İz Sürme ve Wisconcin Kart Eşleme Testlerinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

GEÖ puan, yönetici işlev test puanları; SAT toplam puanları (Meyve-İsim toplam puan, hayvan ismi toplam puan, K harfi toplam puan, A harfi toplam puan, S harfi Toplam puan, KAS toplam puan), STROOP toplam süre puanları ( B1, B2, B3, B4, B5) İST toplam süre puanlarına ( A bölüm, B bölüm, A-B ve A/B) ve WKET puanlarına (WKET1, WKET4, WKET 7, WKET 8 WKET 11 ve WKET12) göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Hiçbir test puanı ile anlamlı bir farklılık yakalanmamıştır.

## 5.TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırmanın amacı genel erteleme davranışına sahip olan ve genel erteleme davranışına sahip olmayan kişilerin yönetici işlevler ile arasındaki ilişkileri incelemektir. Bu amaçla 20-49 yaş aralığında kartopu örneklem yoluyla seçilmiş 124 katılımcı ile araştırma yürütülmüş, genel erteleme davranışlarıyla yönetici işlevler arasında bir ilişki saptanmamıştır. Ayrıca genel erteleme davranışları gösteren ve göstermeyen bireylerin yönetici işlev testlerinden aldıkları puanlara göre de herhangi bir farklılık göstermedikleri tespit edilmiştir. Örneklemdaki kişilerin nöropsikolojik test puanlarının ortalamaları norm değerlerine uymaktadır. Alınan test sonuçlarına göre katılımcıların çoğunun nöropsikolojik ölçümlere göre yönetici işlevlerinde sorun olmadığı görülmüştür. Örneklemdaki bireylerin Kısa Semptom Envanteri'nden aldıkları puan ortalamalarına göre ruhsal belirti sıklıkları düşüktür. Bu durum nöropsikolojik test puanlarının psikopatolojiden etkilemediğine yönelik bir bulgu olarak da değerlendirilmiştir. Örneklemin dağılımı nonparametrik olduğu için grubun değerlendirmesi grubun ortalama puanına göre yapılmıştır. Grup ortalamasının altında olan bireyler genel erteleme davranışına sahip olmayan, grup ortalamasının üzerinde olan bireyler genel erteleme davranışına sahip olanlar şeklinde grup ikiye ayrılıp değerlendirilmiştir. Genel erteleme davranışı gösterenler grubun %44 ünü oluşturmaktadır. Araştırma bulguları literatür bulguları ile birlikte aşağıda değerlendirilmiştir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre ulaşılan sonuçlar şunlardır:

**1-** Genel erteleme davranışına sahip olan bireyler ile genel erteleme davranışına sahip olmayan bireylerin yönetici işlevler testleri olan Sözel Akıcılık, Stroop TBAG Formu, İz Sürme ve Wisconcin Kart Eşleme Testlerinden aldıkları puanlar arasındaki anlamlı ilişki yoktur.

Bu çalışmada genel erteleme davranışa sahip bireyler ile genel erteleme davranışına sahip olmayan bireylerin yönetici işlev testleri ile aralarında beklenen anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Literatürde erteleme davranışları ve yönetici işlevler arasındaki ilişkilere yönelik çok az sayıda çalışma bulunmaktadır. Erteleme davranışı ile yönetici işlevleri değerlendiren nöropsikolojik testlere yönelik araştırmaya rastlanmamıştır. Literatür çalışmasının olmayışı ile araştırmayı özgün kılan ancak bulunamayan ilişkinin örneklemin yeterince büyük tutulamamasından ötürü ortaya çıktığı düşünülmektedir. Daha geniş bir örnekleme erteleme davranışı ve yönetici işlev ilişkisine bakılmasında yarar vardır.

Erteleme davranışı ile yönetici işlevler ile ilişkisi ile ilgili olan çalışmalar, yönetici işlevlerin davranış değerlendirilmesine yönelik geliştirilmiş envanterlerle (YİYDD) yapılmıştır. Yönetici işlevlerin davranış değerlendirmesine dair yapılan araştırmalarda yönetici işlevler BRIEF-A olarak geçen Yönetici İşlevlere Yönelik Davranış Değerlendirme Formu kullanılmıştır. Rabin, Fogel ve Nutter-Upham (2011), 212 üniversite öğrencisi ile akademik erteleme ve yönetici işlevlerin ilişkilerini inceledikleri araştırmalarında akademik erteleme davranışı ile YİYDD in alt dokuz ölçeği ile (inhibisyon, set değiştirme, duygusal kontrol, başlatma, kendini izleme, çalışma belleği, planlama ve organize edebilme, düzen kurabilme, görev izleme) ilişki bulmuşlardır. Sudler (2014) “Üniversite Öğrencilerinde Yönetici İşlevler, Mükemmeliyetçilik, Engellenme İntoleransı Aracılığı ile Akademik Erteleme” adlı araştırmasında BRIEF-A ile yönetici işlevleri değerlendirmiş, erteleme davranışları ile BRIEF-A nin alt ölçekleri arasında ilişkiler bulmuştur.

Bu araştırmada ise yönetici işlevlerin performans bölümlerine yönelik geliştirilen nöropsikolojik testler kullanılmıştır. Yönetici işlevlerin kognitif alanına yönelik değerlendirmeler yapılmıştır. Seçilen nöropsikolojik testlerin yönetici işlevlerin kognitif alanı ile YİYDD'nin ise yönetici işlevlerin davranış alanı ile ilgilidir. Bu durum araştırmalar arasındaki farklı sonuçları açıklayan nedenlerden biri olarak gösterilebilir.

2. Genel Erteleme Ölçeği puanları ile Kısa Semptom Envanteri'nin alt ölçeklerinin bazılarında alınan puanlar arasında anlamlı ilişki vardır. Bu alt ölçekler KSE Ansiyete, KSE Depresyon ve KSE somatizasyon alt ölçekleridir. İlişki bulunmayan alt ölçekler KSE Olumsuz Benlik ve KSE Hostilite alt ölçekleridir.

Litaratürde erteleme davranışları ile kaygı araştırmaları incelediğinde erteleme ile kaygı arasında anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir. (Solomon ve Rothblum,1984;Washigton,2004;Senecal, Koestner ve Vallerand, 1995; Azure, 2011). Özellikle başarısızlık korkusunun erteleme davranışları ile ilgili olduğu düşünülmektedir. Çalışmalar erteleme ve kaygı arasındaki karmaşıklığı da ortaya koymaktadır. Erteleme davranışlarının kaygı hem nedeni hem de sonucu olabilmektedir (Ferrari ve diğ., 1995, akt.Aydoğan ve Özbay, 2012).

Yüksek erteleme davranışında bulunan bireylerin kaygı düzeyleri de yükselmektedir. Akdoğan,(2013) yaptığı araştırmada üniversite öğrencilerinde



yüksek anksiyete yaşayan öğrencilerin daha orta ve az düzeyde anksiyete yaşayanlara göre erteleme davranışı puan ortalamalarının anlamlı derecede daha yüksek bulmuştur. Burke ve Yuen (1983), erteleme davranışlarına yönelik belirttikleri basamaklarda insanların yapmayı düşündükleri işin tamamlanmasına yönelik kaygı düzeylerinin arttığını bildirmektedir. Kişiler erteleme davranışında buldukları süre içinde yapmaları gereken iş ve görevleri yerine getirmedikleri için, sürekli endişe yaşamaktadır. Bu yüzden kaygı seviyelerinin yükseldiği söylenebilir.

Bazı araştırmalarda erteleme ile kaygı arasındaki ilişkinin çok düşük boyutta olduğu belirtilmektedir ( Lay,1995;Akt. Kağan 2009). Bazı araştırmalar ise ilişki olmadığı söylemektedir. Özellikle durumluluk kaygının erteleme davranışlarını yordamadığı açıklanmaktadır. ( Kağan, 2009; Aydoğan ve Özbay, 2012)

Bu araştırmada bulunan KSE anksiyete alt ölçeği ile erteleme davranışları arasındaki düşük ve anlamlı ilişki literatürdeki kaygı ve erteleme davranışına yönelik ilişki olduğunu söyleyen araştırmalarla uyumludur. Düşük düzey de olsa erteleme davranışlarına sahip bireylerin erteleme davranışları arttıkça kaygı düzeyleri de artmaktadır.

Araştırmalar erteleme davranışları ile depresyon arasında anlamlı ilişkiler bulunduğunu göstermektedir. (Solomon, & Rothblum, 1984; Senecal, Koestner ve Vallerand,1995; Watson 2001). Çoğunlukla üniversite öğrencileriyle yapılan çalışmalarda erteleme davranışlarının yol açtığı olumsuz neticelerden dolayı kişilerin depresyon düzeyleri yüksek olabilmektedir. Deniz ve Akdoğan (2014) araştırmalarında erteleme davranış puan ortalamaları yüksek öğrencilerin depresyon düzeylerinin diğer erteleme davranış puan ortalamaları düşük öğrencilere göre yüksek olduğunu belirtmiştir. Bu araştırmada bulunan KSE Depresyon ölçeği ile bulunan düşük anlamlı ilişki literatürle uyumludur.

Erteleme davranışları ile somatizasyona yönelik araştırma bulgusuna rastlanmamıştır. Somatizasyonun sıklıkla anksiyete ve depresyona eşlik etmekte olduğunu ve genellikle ikincil şekilde ortaya çıktığını bildirmektedir (Özen ve ark., 2010). Bu yönüyle erteleme eğilimleri olan kişilerde görülen depresyon ve anksiyeteye bağlı olarak somatizasyon da görülebilmektedir. Bu araştırmada ortaya çıkan erteleme davranışları ile somatizasyon arasındaki düşük de olsa anlamlı ve pozitif ilişki bu faktöre bağlı olarak düşünülmektedir.

3. Genel erteleme davranışına sahip olan bireyler ile genel erteleme davranışına sahip olmayan bireylerin yönetici işlevler testleri olan Sözel Akıcılık, Stroop TBAG Formu, İz Sürme ve Wisconsin Kart Eşleme Testlerinden aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık yoktur.

Litaratürde erteleme davranışları ile nöropsikolojik test kullanılarak yapılmış başka bir araştırma bulgusuna rastlanmamıştır. Litaratürde tartışılmamış olan araştırmada çıkmayan farklılığın kullanılan yönetici işlev testlerinin kognitif alanlara yönelik performansları ölçmesi ve örneklemdaki kişi sayısının bu noktada yeterli gelmemiş olabileceği şeklinde iki nedene bağlanmaktadır. Daha geniş örneklemeler kullanılarak yapılacak araştırmalarla bu noktanın aydınlatılacağı düşünülmektedir.

4. Genel Erteleme Ölçeği puanları ile Kısa Semptom Envanteri'nin bazı alt ölçeklerinden alınan puanlar arasında anlamlı bir farklılık vardır. Genel Erteleme Ölçeği (GEÖ) puanları ile Kısa Semptom Envanteri'nin bazı alt ölçeklerinden alınan puanlar arasında anlamlı bir farklılık vardır. Anlamlı farklılık bulunan alt ölçekler, KSE depresyon ve KSE Somatizasyon alt ölçeğidir. KSE Anksiyete, KSE Olumsuz Benlik ve KSE Hostatilitate alt ölçekleri arasında anlamlı farklılık saptanmamıştır.

Yukarıdaki bölümde geniş bir şekilde açıklandığı üzere kişilerin GEÖ ile KSE depresyon ve KSE somatizasyon alt ölçekleri puanları arasında bulunan gruplar arasındaki farklılık litaratür bilgileriyle uyumludur.

5. Yaş değişkenine göre, kısa semptom alt ölçek puanları ve bazı yönetici işlev testleri puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır.

Örnekleme oluşturan bireylerin genel erteleme düzeyleri yaşlarına göre anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır. Litaratür de yaş değişkeni ile ilgili farklı araştırma sonuçları vardır. Yaş ile ilişkili erteleme davranışlarına yönelik anlamlı bir farklılık olmadığına dair araştırmaların varlığı araştırmanın bulgusunu desteklemektedir. Haycock ve arkadaşları (1998), Özdemir (2012), Ekşi ve Dilmaç (2010) yaptıkları çalışmalarda yaş değişkeni açısından erteleme davranışlarında anlamlı bir farklılık bulamamışlardır. Litaratürde erteleme davranışlarının yaşa göre farklılaştığına yönelik birçok araştırma da yer almaktadır. Yaş değişkeni ile anlamlı negatif ilişkiler saptanmıştır. (Watson, 2001; Çakıcı, 2003, Eerde, 2003; Balkıs & Duru, 2009). Bu araştırmada farklılık bulunmaması örneklemin sayısı ile

ilişkilendirilebilir. Yaş gruplarının dengeli dağılmaması çoğunluğun 20-30 yaş grubunda olması da ayrı bir faktör olarak düşünülmektedir.

Yaşa bağlı olarak KSE tüm alt ölçeklerinde yaşa bağlı olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Şahin, Batıgün ve Uğurtaş (2002) KSE'nin ergenlere yönelik geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarında daha önce yaş ortalaması 21,02 olan kişilerle yapmış oldukları araştırma bulgularına uyan veriler elde etmişlerdir. Bu nedenle de ergenler içinde KSE nin uyarlanmış formunun kullanılmasına karar verilmiştir. Bu da KSE'nin yaş faktörüne göre puanlarının farklılaşmamış olduğunu göstermektedir. Bu araştırmanın bulguları bu sonuçla uyuşmamaktadır. Araştırmada artan yaşla birlikte KSE'nin tüm alt ölçek puanlarında farklılık saptanmıştır. Yaşla birlikte kişilerin psikolojik belirtileri azalmakta anksiyete, depresyon, somatizasyon, olumsuz benlik ve hostilite puanları da düşmektedir. Bu durum, yaşla birlikte insanların problem çözme, sorunlarla baş etme becerilerinin gelişmesi ve farkındalık düzeylerinin artması ile psikolojik semptomları daha az göstermiş olabilecekleri yönünde yorumlanmıştır.

Araştırmada yaş değişkenine bağlı olarak kelime akıcılık testleri K, A, S puanları ve toplam KAS puanı 2' li yaşlardan 40 yaşa kadar artmış sonrasında azalmıştır. Kategorik akıcılık testi olan Hayvan ismi sayma yaşla birlikte artmıştır..

Litaratürde sözel akıcılık testleri ile yaş ilişkisine yönelik farklı görüşler bulunmaktadır. Kategorik ve kelime akıcılıklarında yaşa bağlı farklılık olup olmadığı yaşla bir farklılık görülüyorsa bunun hangi yaşta başlayacağına dair litaratürde görüş birliği de bulunmamaktadır (Tümaç, 1997).

Woods ve ark. (2005) yaşa bağlı bir farklılık olmadığı, Lezak (1995) 70 yaştan sonra yaşa bağlı bir farklılık olacağını söylemektedir. Bunun yanında Tümaç (1997), Öztürkeri (2011), Gawda and Szepietowska (2013) yaşa bağlı farklılıklar olduğu çalışmalarında saptamışlardır.

Tümaç (1997) çalışmasında anlamsal kategorilerde yani kategorik akıcılık testlerinde (hayvan ismi ve meyve-isim çiftleri sayma) yaş grupları arasında anlamlı bir farklılık bulmamış, kelime akıcılık testlerinde yaşa bağlı bir azalma saptamıştır. K harfi ile kelime saymada yaşlı bireyler genç ve orta yaş gruba göre daha düşük puanlar almıştır. Yine A harfi ve K,A,S toplam puanları diğer iki gruba göre düşük bulunmuştur. S harfinin yaştan etkilenmediğini belirtmiştir. Bu araştırmada da Meyve- isim çifti sayma testinde yaş ile ilişkili bir farklılık saptanmamıştır. Bu sonuç çoğu litaratür bilgileri ile uyumludur. Kategorik akıcılık testi olan hayvan ismi sayma

puanları yaş gruplarına göre farklılaşmakta ve artan yaşla birlikte puanlar da artmaktadır. Tümaç (1997) nin çalışmasının aksine K, A, S harflerinin her birinin toplam puanları ve K,A,S harflerinin toplam puanları yaşla birlikte 20 yaştan 40 yaşa kadar artmakta sonrasında azalmaktadır. Bu durum, örneklemdaki bireylerin 50 yaş altı olması ile açıklanabilir. Yapılan araştırmaların çoğunda 50 yaş üzeri kişiler de örnekleme dahil edilmiştir. Araştırma örneklem grubunun yaş ortalaması ise 29'dur. 40 yaş üzeri 124 kişide 15 kişi bulunmaktadır. 40 yaş üzerinde yaşa göre puanların azalması bu görüşü destekler niteliktedir. Ayrıca araştırmaya katılan kişilerin 84 kişisi 20-40 yaş aralığında ya en az üniversiteye devam eden ya üniversite mezunu ya da yüksek lisans devam edeni ya da mezunudur. Litaratür bilgilerine göre eğitim seviyesi ile sözel akıcılık puanları arttığı için örnekleme 20-40 yaş arasındaki puanlarının eğitim düzeyinden etkilenerek sözel akıcılık test puanlarında artışa neden olduğu düşünülmektedir.

Araştırmada İz Sürme Test puanları yaş değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır. Bu sonuç litaratür sonuçları ile uyumludur. Türkeş ve ark, (2014) çalışmalarında 50 yaş altında iz sürme test puanlarının yaş değişkeninden anlamlı şekilde etkilenmediğini ve yaşa göre bir farklılık oluşturmadığını bulmuşlardır. 50 yaş üzerinde İST puanları farklılaşmaktadır.

Araştırma da yaş değişkeni ile Stroop test puanlarına göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Litaratürde yaşa göre Stroop puanlarının anlamlı olarak değiştiğine dair araştırmalar bulunmaktadır. Spreen ve Strauss (1991), Tümaç (2007), Karakaş ve ark. (1999a) araştırmalarında Stroop test puanlarının yaşla birlikte anlamlı şekilde farklılaştığını söylemektedirler. Stroop TBAG formunun standardizasyon çalışmalarında bölümlerin toplam tamamlanma süreleri yaşa bağlı olarak artmaktadır.

Stroop testinde yaşa bağlı erteleme davranışlarında farklılık bulunmamasının nedeni olarak örneklem grubundaki kişilerin yaşlarının birbirine yakınlığı gösterilebilir. Özellikle 20-29 yaş grubundaki bireylerin sayısı diğerlerine göre yüksektir.

Araştırmada Wisconsin Kart Eşleme Testi puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı bulunmuştur. Bu bulgu, WKET' in yaş değişkenine ilişkin litaratür bulguları ile uyumludur. WKET'in BİLNOT Bataryası kapsamında yürütülen geçerlilik çalışmalarında, 20-78 yaş aralığında gelişim

etkisinden bağımsız olduğu saptanmıştır (Karakaş ve Başar, 1993, Akt, Karakaş, 2004).

5. Eğitim değişkenine göre genel erteleme ölçek puanları, Sözel Akıcılık Testlerinden K, A, S Harf puanları ve KAS toplam puanları, İz Sürme Testinin B formu süre puanları, Stroop Testi B2 ve B5 puanları, Wisconsin Kart Eşleme Testinin WKET 1 ve WKET 7 puanları arasında anlamlı farklılık vardır.

Katılımcıları eğitim düzeylerine göre genel erteleme ölçek puanları farklılaşmaktadır. Araştırmada liseden sonra okul düzeylerine çıkıldıkça kişilerin erteleme davranışlarında artış görülmektedir. En yüksek ertelemeye üniversite yılları ve üniversite mezuniyeti sonrası olmaktadır. Erteleme puanları yüksek lisans döneminde azalsa da lise ve önlisans dönemlerine göre puanlar daha yüksekte kalmaktadır. Litaratürde eğitim değişkenine yönelik fazla çalışma bulunmamaktadır. Çakıcı (2003) ile Hummer ve Ferrari (2002) çalışmalarında üniversite eğitimi bireylerin lise eğitimi alan bireylere göre daha fazla erteleme davranışında bulunduğu söylemektedir. Bu araştırmanın bulgusu da bu bilgiyle uyumludur.

Bu araştırmada eğitim değişkenine göre KSE alt ölçek test puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Araştırmanın bulgusu Türk toplumu için yapılan norm çalışmaları bulgularıyla uyumaktadır. Şahin, Batıgün ve Uğurtaş (2002) yaptıkları çalışmada ergen grupla ile üniversite öğrencileri arasındaki farklılığı araştırdıkları çalışmalarında bir farklılık bulmamışlardır. Batıgün ve Büyükşahin (2008) çalışmalarında eğitim düzeyi ile KSE alt ölçekleri arasında bir farklılık saptamamışlardır. Bazı araştırmalarda eğitim göre anlamlı farklılıklar da bulunmuştur. Telef (2013) çalışmasında eğitim durumuna göre KSE alt ölçeklerinde farklılar olduğunu söylemektedir.

Sözel akıcılık testlerinin kelime akıcılık testlerinde K, A, S Harf toplam puanları ve KAS toplam puanı eğitim düzeyine göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Yüksek eğitim düzeyine sahip kişilerde puanlar artmakta düşük eğitimlilerde ise puanlar azalmaktadır. Litaratürde eğitim değişkenine göre araştırmalar sözel akıcılık testlerinin eğitime düzeyine göre farklılaştığını söylemektedir. Araştırmanın bu bulgusu litaratür ile uyumludur. Kelime akıcılık puanlarını eğitim faktörün göre inceleyen Tümaç (1997), Woods ve Ark. (2005) ve Öztürkeri (2011) çalışmalarında hem kelime hem de kategorik akıcılık testlerinde düşük, orta, yüksek eğitim gruplarında anlamlı farklar bulmuş eğitim arttıkça

bulunan kelime sayısının da arttığını belirtmişlerdir. Bu araştırmada kategori akıcılık testleri olan Meyve-isim ve Hayvan ismi sayma testlerinde eğitim değişkenine göre anlamlı fark bulunamamıştır.

Eğitim değişkeni göre İST B formu puanları anlamlı farklılık göstermektedir. Yüksek eğitim düzeyine sahip olan bireylerin olmayanlara göre süre puanları daha kısadır. Araştırmanın bu bulgusu İST' in literatür çalışmaları ile uyumludur. Türkeş ve arkadaşları (2014), 20-49 yaş aralığında Türkiye için norm çalışmalarında İST' in B bölüm puanının eğitimden düzeyinden anlamlı şekilde etkilendiğini belirtmektedirler. A bölümüne göre güçlük düzeyi yüksek olan kavramsal geçiş yapabilme ile ilgili bilgi veren B bölümünü tamamlama süre puanları artan eğitim seviyesi ile azalmaktadır. Cangöz, Karakoç ve Selekler (2007) 50 yaş üzeri örneklem için de eğitimle İST puanlarının farklılaştığını araştırmalarında göstermişlerdir ve aynı bulguya ulaşmışlardır. Tambaough (2004) çalışmasında benzer sonuçları bulmuştur.

Araştırmada Stroop B2 (farklı renkte basılmış renk isimlerinde renk isimlerini okuma) ve B5 farklı renkte basılmış Renk isimlerinde rengi söyleme okuma) Puanı eğitim değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Stroop testinde 5 puandan biri olan B5 tamamlama puanı bozucu etkinin ortaya çıktığı kritik bölüm puanıdır. Bu bölümde kişi farklı renklerle basılmış renk isimlerindeki rengi söylemek durumundadır. Stroop testinin kültürümüze standardizasyonu kapsamında eğitimin, stroop tamamlama süresi puanları üzerinde etkili bulunmuş, eğitim düzeyi arttıkça süre puanlarında düşme kaydedilmiştir. ( Karakaş ve ark., 1999a) Stroop testi süre puanlarında eğitimin etkisine yönelik literatür çalışmaları da araştırmanın bulgusunu desteklemektedir. Tümaç (1997) nin çalışmasında da benzer sonuçlar bulunmuş eğitim düzeyi ile stroop süre puanlarında azalma görülmüştür. Eğitim seviyesi ile kişilerin algı dikkat süreçleri gelişmekte olup bu durum onların Stroop etkisi denilen bozucu etkiden daha az etkilenmelerini sağlamaktadır diye düşünülmektedir.

Eğitim değişkeni ile WKET puanlarından toplam cevap sayısı ve perseveratif olmayan hata puanları arasında anlamlı farklılık saptanmıştır. Eğitim seviyesi arttıkça toplam cevap sayısı ve perseveratif olmayan hata sayısı düşmektedir. Toplam cevap sayısı verilen doğru ve yanlış tüm tepkileri ifade ederken, katılımcının testörün yanlış olarak geribildirim verdiği tepkiyle karşılaştıklarında, eşleşmeyi değiştirmeleri gerektiğinde yeni kategoriye tesadüfi değiştirmeleri perseveratif olmayan hataları oluşturmaktadır. Perseveratif olmayan hataların önceki denemede kazanılan ve

bellekte tutulması gereken bilginin hızlı kaybedilmesi olarak da tanımlanabilmektedir (Topçuoğlu ve ark, 2009). Bireyin içinde bulunduğu koşulların doğurduğu problemlerin çözümü için yeni bilgiler öğrenirken bir yandan da başka bilgileri akıl- da tutması işlem belleği olarak adlandırılır Baddeley (1999) kişilerin karşılaştıkları sorunların çözümü için yeni bilgiler kazanırken aynı zamanda diğer bazı bilgileri de zihninde tutmasını işlem belleği olarak söylemektedir. Bu yönüyle de bu hataların işlem belleğine yönelik bilgi verdiği düşünülmektedir.

Barcelo ve arkadaşları (1997) WKET performansında işlem belleğinin etkisini, Er (1996) işlem belleği ile perseveratif olmayan hataların ilişkili olduğu göstermişlerdir (Akt.Topçuoğlu ve ark., 2009). Bu bulgu WKET puanlarına yönelik literatür bilgisiyle uyumludur. Literatürde WKET puanlarının eğitim durumuna göre farklılık gösterdiğine yönelik araştırmalar mevcuttur. BİLNOT bataryası kapsamında yapılan çalışmalarda eğitim WKET puanlarını anlamlı olarak etkilemektedir. WKET in Türk toplumu için standardizasyon çalışmalarında eğitim durumuna göre norm değerleri oluşturulmuştur (Karakaş, 2004). Özen ve arkadaşları (2004) da yaptıkları çalışmada eğitimle WKET puanlarının farklılaştığını ifade etmektedir. Bu araştırmada da eğitim düzeyi arttıkça kişilerin çalışma bellek kapasitelerinde olumlu etkiye neden olduğu bunun da WKET' in sözkonusu puanlarını etkilediği düşünülmektedir. Yüksek eğitim düzeyinde toplam cevap sayısının azalması daha az tepkiyle kategorilerin tamamlanması ve perseveratif olmayan hataların da düşmesi bunun bir sonucu olarak değerlendirilebilir.

**5. Cinsiyet değişkenine göre Genel Erteleme Ölçek puanları, Kısa Semptom Ölçek Puanları, yönetici işlev testleri olan Sözel Akıcılık, Stroop TBAG Formu, İz Sürme ve Wisconsin Kart Eşleme Testlerinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık yoktur.**

Hiçbir test puanı ile anlamlı bir farklılık yakalanmamıştır. Bu sonucu örneklemdaki erkek sayısının azlığının etkilemiş olduğu düşünülmektedir.

Cinsiyet değişkenine göre GEÖ puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Literatürde erteleme davranışları ile cinsiyet değişkenine yönelik yapılan pek çok araştırma bulunmaktadır. Fakat çalışmaların uzlaştığı ortak görüş noktası yoktur.

Bazı çalışmalarda kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha düşük oranda akademik erteleme davranışı sergileme eğiliminde oldukları ifade edilirken (Senecal, Koestner ve Vallenard,1995;Prohaska, Morrill, Atilas ve Perez, 2000; Eerde, 2003;

Balkıs ve diğ., 2006; Özer, 2007; Akkaya, 2007) bazı çalışmalarda ise bunun tam aksine erkeklerin kızlara oranla daha düşük oranda erteleme eğilimi içerisinde oldukları Washington, (2004) ortaya konmaktadır.

Yapılan çalışmalardan bazıları cinsiyete göre erteleme davranışlarında bir farklılaşma olmadığını ifade etmektedir. (Solomon ve Rothblum, 1984; Haycock, McCarty ve Skay, 1998; Watson, 2001; Onwuegbuzic, 2004).

Litaratürdeki cinsiyet değişkenine göre erteleme davranışlarında herhangi bir farklılık olmadığı bulguları ile bu araştırmanın bulgusu uyuzmaktadır.

Araştırmada cinsiyet değişkenine bağlı KSE alt ölçek test puanları arasında farklılık bulunamamıştır. Litaratür incelendiğinde bazı araştırmalarda cinsiyet göre KSE ölçekleri ile fark bulunmazken bazılarında ise farklı KSE alt ölçek puanlarına dair farklılaşmalar olduğu görülmektedir. Şahin (1990) iki farklı öğrenci grubunu karşılaştırmış, bir grupta cinsiyete göre fark bulunmazken diğer grupta anksiyete ve depresyon alt ölçeklerinde kızlar lehine farklılık saptamıştır. Barlas ve ark (2010) üniversite öğrencileri ile yaptıkları çalışma da KSE Olumsuz Benlik alt ölçeğinde cinsiyete bağlı farklılık bulmuş, erkeklerin kızlara oranla kendilerini daha olumsuz değerlendirdiklerini belirtmişlerdir. Telef (2013) Otrar ve arkadaşları (2002) araştırmasında kadınların erkeklere daha çok ruhsal belirti gösterdiği bulmuşlardır. Bu araştırmada KSE nin alt ölçeklerinin hiçbiri ile anlamlı farklılık bulunmamıştır. Araştırma örneklemindeki erkek sayısının azlığı ve örneklemin ruhsal sıklığının düşüklüğünün bu sonuç üzerin de etkili olduğu düşünülmektedir.

Cinsiyet değişkenine göre sözel akıcılık test puanları arasında da anlamlı bir farklılık konusunda litaratürde farklı çalışmalara rastlanmıştır. Bazı çalışmalar fark olduğu söylerken bazıları olmadığını söylemektedir. Woods ve arkadaşları (2005), Öztürkeri (2011) çalışmalarında fark olmadığını belirtmişlerdir. Gawda ve Szepietowska (2013) cinsiyetin semantik akıcılıkta istatistiksel açıdan anlamlı bir farka yol açmadığını belirtmektedir. Weiss ve ark. (2006), semantik ve fonemik (kelime) akıcılık testlerinde erkek ve kadınlar arasında farklılık bulmuştur. Bu araştırmada kadın ve erkek farklılığı sözel akıcılık puanlarına yansımamıştır. Örneklemdaki erkek sayısının azlığı ile ilişkili olduğu düşünülmektedir.

Araştırmada İST A bölümü toplam süre puanı B bölümü toplam süre puanı A süre puanı ve B/A süre puanları arasında cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık bulunmamıştır. Bu sonuç, Türkeş ve arkadaşları (2014) de 20-49 yaş arası bireylerle yapılan uyarlama çalışması ile uyumludur. Araştırmalarının sonucunda, İz Sürme



Testi A ve B bölümleri toplam süre ve türetilmiş alt test süre puanları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirtmektedirler. Cinsiyet puanları etkilememektedir. Cangöz, Karakoç ve Selekler (2007) 50 yaş üzeri örneklem için yaptıkları standardizasyon çalışmasında cinsiyetin Bölüm A, Bölüm B puanları üzerinde anlamlı farklılık oluşturduğunu, erkeklerin kadınlara göre süre puanlarının daha düşük olduğunu söylemektedirler. Araştırmanın örneklem grubu 50 yaş altı olduğu için cinsiyet etkisi araştırmalara paralel olarak bu araştırmada görülmemektedir.

Cinsiyet değişkenine göre Stroop Testi'nin bölümlerin tamamlama puanlarının hiçbirisiyle anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Litaratürde cinsiyet etkisine bağlı stroop tamamlama süre puanlarının bazılarının farklılaştığına dair bilgiler bulunsa da ( Van Der Elst, 2006; Braun and Alansari,2006) bu bulgular stroop testinin tüm tamamlama puanlarını içermemektedir. Karakaş ve ark (1999a) ve Kılıç ve ark (2002) yaptıkları uyarlama çalışmalarda cinsiyetin Stroop tüm bölüm puanlarını etkilemediği, cinsiyete göre farklılık oluşturmadığını söylemektedirler. Araştırmanın bulgusu bu litaratür bilgisi ile uyumludur.

WKET Puanları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. BİLNOT Bataryası kapsamında yapılan çalışmalarda cinsiyete dayalı bir etkiden söz edilmemektedir (Karakaş, 2004). Litaratür bu bulgu ve bu araştırmanın bulgusu uyumludur.

## 6.ÖNERİLER

20-49 yaş grubunda 20 erkek ve 104 kadın katılımcıdan oluşan araştırma kapsamında bireylerin genel erteleme davranışları göre psikolojik semptom ve yönetici işlevleri değerlendirilerek incelenmiştir.

Araştırma sonucunda genel erteleme davranışına sahip olan ve sahip olmayan bireylerin yönetici işlev testleri ile arasında anlamlı ilişki ve anlamlı farklılık tespit edilememiştir. Diğer bir söylemle bu araştırma için erteleme davranışları yönetici işlevleri yordamamaktadır. Araştırmada yönetici işlevleri değerlendirmek için en çok kullanılan yönetici işlev testleri Sözel Akıcılık, Stroop TBAG Formu, İz Sürme ve Wisconsin Kart Eşleme Testleri kullanılmıştır. Araştırmada bulunamayan ilişkinin örneklemin yeterince geniş ve kartopu örneklem yoluyla elde edildiği için yaş, cinsiyet, eğitim gibi demografik değişkenlere göre dağılımının dengeli olmamasından kaynakladığı düşünülmektedir. Araştırmada örneklem sayısı nöropsikolojik test uygulama süresi uzun olduğu için sınırlı tutulmak zorunda kalmıştır.

Nöropsikolojik testler yoluyla erteleme davranışları ile yönetici işlev arasındaki ilişkileri değerlendiren başka bir araştırmaya literatürde rastlanmamıştır. Erteleme ve yönetici işlev ilişkileri ile ilişkili bulunan araştırmalar yönetici işlevlerin davranış değerlendirme envanteri ile yapılmıştır. Bu araştırmalar sayı olarak çok azdır. Alanda erteleme davranışları ile yönetici işlev ilişkilerini değerlendiren başka çalışmalara da ihtiyaç duyulmaktadır. Araştırmaların nöropsikolojik test ve yönetici işlev davranış değerlendirme envanteri ile yapılması ölçme araçlarının karşılaştırmasını da sağlayacaktır. Alanda şu an fazla yer almayan bu tarz araştırmalar yapıldığı takdirde erteleme davranışları ve yönetici işlev hakkında literatüre önemli katkılar sağlanacağı düşünülmektedir.

Araştırmalarda örneklem sayısının yüksek tutulması ve yaş, cinsiyet ve eğitim gibi demografik değişkenlerinin oranlarının ayarlanması sonuçların değerlendirilmesini daha objektif kılacaktır. Örneklem sayısının yüksek tutulacağı araştırmalarda yönetici işlev davranış envanterlerinin kullanılması zaman ve enerji bakımından kolaylık sağlayacaktır.

Araştırma kapsamında erteleme davranışları ile KSE anksiyete, depresyon ve somatizasyon arasında anlamlı ilişkiler bulunduğu saptanmıştır. Bu yönüyle kişilerin gösterdikleri psikopatolojik semptomları da azaltacağı için erteleme davranışlarını azaltmaya yönelik müdahalelerin planlanması önerilmektedir. Erteleme davranışları

ve psikopatoloji ilişkisine yönelik neden sonuç ilişkisi değişebilmektedir. Depresyon, anksiyete ya da somatizasyon semptomları gösteren bireyler de erteleme davranışı gösterebilirler. Bu durumda kişilerin semptomlarına yönelik müdahale aynı zamanda erteleme davranışlarını da olumlu yönde etkileyecektir. Bu yönde birtakım rehabilitasyon yollarının oluşturulması önemli görülmektedir.

## KAYNAKÇALAR

- Akbay, S. E. (2009). *Cinsiyete göre üniversite öğrencilerinde akademik erteleme davranışı: Akademik güdülenme, akademik özyeterlik ve akademik yüklenme stillerinin rolü* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Akkaya, E. (2007). *Academic procrastination among faculty of education students: The role of gender, age, academic achievement, perfectionism and depression*. Unpublished master dissertation, Middle East technical University, Ankara.
- Akdoğan, A.(2013). *Farklı Depresyon Anksiyete Stres Düzeylerine Sahip Üniversite Öğrencilerinin Akademik Erteleme Davranışlarının İncelenmesi*. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Program. Konya.
- Aydoğan, D. (2008). *Akademik Erteleme Davranışının Benlik Saygısı, Durumluk Kaygı ve Öz Yeterliliği ile Açıklanabilirliği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aydoğan, D ve Özbay, Y. (2012). *Akademik Erteleme Davranışının Benlik Saygısı, Durumluluk Kaygı, Özyeterlilik Açısından Açıklanabilirliğinin İncelenmesi*. Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 2 (3), 1-9.
- Aydın, E. F., Yücel H., Ozan, E., Aydın, N. ( 2012). *Diseksekütif sendrom: Bir vaka sunumu*. Klinik Psikofarmakoloji Bülteni 2012;22(Ek Sayı 1):S61
- Azure, J.A. (2011). *Correlates of course anxiety and academic procrastination in higher education*. Global Journal of Educational Research, 10 (1).55-65.
- Baddeley A (1990). *Human memory: Theory and Practice*. London, Erlbaum Associates, Publishers, s.66-95.
- Balkıs, M. (2006). *Öğretmen Adaylarının Davranışlarındaki Erteleme Eğiliminin, Düşünme ve Karar Verme Tarzları ile İlişkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Balkıs, M., Duru, E., Buluş, M., Duru, S. (2006). *Üniversite Öğrencilerinde Akademik Erteleme Eğiliminin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Ege Eğitim Dergisi 2006 (7) 2: 57–73.

- Balkıs, M. (2007). Öğretmen adaylarının davranışlarındaki erteleme eğiliminin, karar verme stilleri ile ilişkisi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21 (1), 67-82.
- Balkıs M. ve Duru, E. (2009). Prevalence of academic procrastination behavior among pre-service teachers, and its relationship with demographics and individual preferences. J. Theory Practice Educ., 5(1): 18-32
- Barkley RA (1997). *Behavioral inhibition, sustained attention and executive functions: Constructing a unifying theory of ADHD*. Psychol Bull, 121(1):65-94.
- Baldo, J. V., Shimamura, A. P., Delis, D., Kramer, J., & Kaplan, E. (2001). *Design and verbal fluency in patients with frontal lobe lesions*. Journal of the International Neuropsychological Society, 7, 586-596.
- Baroun, K. and Alansari, B. (2006). Gender differences in performance on the stroop test. Social Behavior and Personality: An International Journal 34(3): 309-318.
- Barcelo, F., Sanz, M., Molina, V., & Rubia, F. J. (1997). *The Wisconsin Card Sorting Test and The Assessment of Frontal Function: A Validation Study With Eventrelated Potentials*. Neuropsychologia, 35, 399–408.
- Barcelo, F., and Rubia, F. J. (1998). *Non-Frontal P3b Like Activity Evoked by The Wisconsin Card Sorting Test*. NeuroReport 9, 747-751.
- Barcelo, F., Munoz-Cespedes, J.M., Pozo, M.A., Rubia, F.J.(2000). *Attentional Set Shifting Modulates the Target P3b Response In The Wisconsin Card Sorting Test*. Neuropsychologia. 2000; 38, 1342–1355.
- Benton, A. L. (1968). Differential behavioral effects in frontal lobe disease. Neuropsychologia, 6, 53-60.
- Berman, K.F., Ostrem J.L. Randolph, C., Goldberg, T.E.,Coppala R., Carson R.E., Herscovitch, P., Weinberger D.R (1995). *Physiological activation of a cortical network during performance of the Wisconsin Card Sorting Test: a positron emission tomography stud*. Neuropsychologia. Aug;33(8):1027-46.
- Binder, K.(2000). *The Effect of An Academic Procrastination Treatment on Student Procrastination and Subjective Well-being*. Unpublised master’s thesis, Carleton University. Ottawa, Ontario.
- Bridges, K.R., and Roig, M. (1997). *Academic Procrastination and Irrational Thinking: A Re-Examination with Context Controlled*. Personality and Individual Differences,22(6), 941-944.

- Brown, G. G., Kinderman, S. S., Siegle, G. J., Granholm, E., Wong, E. C., & Buxton, R. B. (1999). *Brain Activation and Pupil Response During Covert Performance of the Stroop Color Word Task*. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 5, 308–319.
- Bush, G., Whalen P.J., Rosen, B.R., Jenike, M.A., McInerney, S.C.,K and Scott L.( (1998). *The Counting Stroop: An Interference Task Specialized for Functional Neuroimaging—Validation Study With Functional. MRI Cognitive Neuroscience and Neuropsychology NeuroReport* 9, 747–751.
- Burka, J. B.,and Yuen, L. M. (1983). *Procrastination: Why you do it, what to do about it*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Cangoz B, Karakoc E, Selekler K (2009) *Trail Making Test: Normative data for Turkish Elderlys by Age, Sex and Education*. *J Neurol Sci* 283:73-8.
- Collette, F., & Van der Linden, M. (2002). *Brain İmaging and The Central Executive Componant of Working Memory*. *Neurosci Biobehav Rev.*, 26, 105-125.
- Cloninger, C.R.(1987).*Neurogenetic Adaptive Mechanisms in Alcoholism*. *Science* 236:410–416.
- Crowe, S.F. ( 1998 ). *The differential contribution of mental tracking, cognitive flexibility, visual search, and motor speed to performance on parts A and B of the Trail Making Test*. *Journal of Clinical Psychology* 54:585-91.
- Cummings, J. L. (1995). Anatomic and behavioral aspects of frontalsubcortical circuits. In: Grafman, J., Holyoak, K. J. and Boller, F. (Eds.), *Structure and functions of the human prefrontal cortex*. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 769, 1–13.
- Çakıcı, D.Ç (2003).*Lise ve Üniversite Öğrencilerinde Genel Erteleme ve Akademik Erteleme Davranışının İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çam, Z.(2013) *Ergenlerde Genel ve Akademik Erteleme Davranışının Yordayıcısı Olarak Beş Büyük Kişilik Özelliği*. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi* . Cilt:2 Sayı:2 Makale No:10.
- Demakis GJ. (2004).*Frontal Lobe Damage and Tests of Executive Processing: A Meta-Analysis of The Category Test, Stroop Test, and Trail Making Test*. *J Clin Exp Neuropsychol*, 26 (3):441-450.
- Derogatis, L. & Melisaratos, N. (1983). *The Brief Symptom Inventory: An İntroductory Report*. *Psychological Medicine*, 13, 595-605.

- Dewitte, S., & Lens, W. (2000). Procrastinators lack a broad action perspective. *European Journal of Personality, 14*, 121-140.
- Dietz, F., Hofer, M., Fries, S. (2007). Individual Values, Learning Routines and Academic Procrastination. *British Journal of Educational Psychology (2007)*, 77, 893–906.
- Dryden, W. (2000). *Ertelemek Yaşamı Kaçırmaktır*. (Çev. Günhan Günay). İstanbul: Rota yayınları.
- Doğan, T., Kürüm, A. ve Kazak, M. (2012). Kişilik özelliklerinin erteleme davranışını yordayıcılığı. *Başkent Üniversitesi Eğitim Dergisi, 1(1)*, 1-8.7
- Eerde, V. (2003). *A Meta-Analytically Derived Nomological Network of Procrastination*. *Personality and Individual Differences 35*, 1401–1418.
- Ekşi, H. Ve Dilmaç, B. (2010). *Üniversite Öğrencilerinin Genel Erteleme, Karar Vermeyi Erteleme ve Akademik Erteleme Düzeylerinin Sürekli Kaygı Açısından İncelenmesi*. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 23 (2)*, 433-450.
- Erkal, B. (1994). *Nöropsikolojik Testlerin Klinik Psikolojide -Tanı Tedavi-Kullanımı*. *Kriz Dergisi, Kriz Dergisi 3 (1-2)* 155-158.
- Ferrari, J. R., ve Emmons, R. A. (1995). *Methods of procrastination and their relation to self-control and self-reinforcement: An exploratory study*. *Journal of Social Behavior ve Personality, 10 (1)*, 135-142.
- Ferrari, J. R, Díaz-Morales J.F. (2007) *Perceptions of Self-Concept and Self-Presentation by Procrastinators: Further Evidence*. *Span J Psychol. May;10(1):91-96*.
- Ferrari, J. R., O’Callaghan, J., & Newbegin, I. (2005). *Prevalence of procrastination in the United States, United Kingdom, and Australia: Arousal and avoidance delays in adults*. *North American Journal of Psychology, 7*, 1–6.
- Ferrari, J. R., & Olivette, M. J. (1993). *Parental Authority and the Development of Female Dysfunctional Procrastination*. *Journal of Research in Personality, 28*, 87-100.
- Flett, G.L., Blankstein, K.R., Hewitt, P.L. and Koledin, S. (1992). Components of Perfectionism and Procrastination in College Students. *Social Behavior and Personality, 20(2)*, 85-94.
- Funahashi, S (2001) *Neuronal Mechanisms of Executive Control by the Prefrontal Cortex*. *Neurosci Res, 39:147-165*.

- Fuster, J.M.,( 2001). *The Prefrontal Cortex—An Update: Review Time Is of the Essence*. Neuron, Vol. 30, 319–333.
- Gawda, B. and Szepletowska, E.M.(2013). *Semantic and Affective Verbal Fluency: Sex Differences*. Psychol Rep. 113 (1):12,58-68.
- Geçtan, E. (2003) : Psikodinamik Psikiyatri ve Normaldışı Davranışlar, Metis Yay., İstanbul.
- Glaser, W.R., & Glaser, M.O. (1989). *Context Effects on Stroop-like Word and Picture Processing*. Journal of Experimental Psychology: General, 118, 13-42.
- Güven Saföz, İ. G.(2008). *Fen ve Genel Lise Öğrencilerinin Cinsiyete ve Sosyometrik Statülerine Göre Öznel İyi Oluş Düzeyleri, Genel Sağlık Örgütleri ve Psikolojik Belirti Türleri*. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Adana.
- Hammer, C.A. & Ferrari, J.R. (2002). Blue- vs. white-collar procrastination. *Current Psychology: Developmental, Learning, Personality, Social*, 21, 333-338.
- Harriott, J., & Ferrari, J. R. (1996). *Prevalence of procrastination among samples of adults*. *Psychological Reports*, 78, 611–616.
- Haycock, L. A., McCarthy, P., & Skay, C. L. (1998). *Procrastination in College Students: The Role of Self-Efficacy and Anxiety*. Journal of Counseling and Development, 76, 317-324.
- Hewitt, P. L., & Flett, G. L. (1991). *Perfection in the self and social contexts: Conceptualization, assessment, and association with psychopathology*. Journal of Personality and Social Psychology, 60, 456–470.
- Howell, A., & Watson, D. C. ( 2007 ). Procrastination: Associations with achievement goal orientation and learning strategies. *Personality and Individual Differences*, 43, 167–178.
- Irak M. (2005). *Üst Biliş mi? Yönetici İşlevler mi?:Bilme Hissinin Nöropsikolojik Testlerle Ölçülen Dikkat Süreçlerinden Yordanması*.Türk Psikoloji Dergisi,20 (56),97-116.
- Irak, M.(2009). Psikopatolojilerde Bilgi İşleme Kuramları, Kuramdan Uygulamaya. Ed. Metehan. Irak. Hekimler Yayın Birliği, Ankara, 2009.
- Irak, M., Soylu C.ve Çapan D.(2014).*Wisconsin Kart Eşleme Testi ve Olay-İlişkili Beyin Potansiyelleri Arasındaki İlişkiler* .Türk Psikoloji Dergisi, Aralık , 29 (74), 95-104.



- Jackson, T., Weiss, K. E., & Lundquist, J. J. (2000). Does procrastination mediate the relationship between optimism and subsequent stress? *Journal of Social Behavior and Personality*, 15(5), 203-212.
- Janowsky, J.S., Shimamura, A.P., Kritchevsky, M., & Squire, L.R. (1989). *Cognitive impairment following frontal lobe damage and its relevance to human amnesia*. *Behavioral Neuroscience*, 103, 548-560.
- Kachgal, M. M., Hansen, L. S., & Nutter, K.J. (2001). *Academic Procrastination Prevention/Intervention: Strategies and Recommendations*. *Journal of Developmental Education*, 25, 14-21.
- Kandemir, M. (2010). *Akademik Erteleme Davranışını Açıklayıcı Bir Model*.(Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler*. Nobel Akademik Yayıncılık. Ankara
- Karakaş, S.(2004).*BİLNOT BataryasıEl Kitabı: Nöropsikolojik Testler için Araştırma ve Geliştirme Çalışmaları*. Nobel matbaacılık. Ankara
- Karakaş, S.,Başar,E. (1995). *Nöropsikolojik Testlerin Türk Örnekleme üzerinde yaş ve eğitim Düzeylerine Göre Standardizasyonu*. *Kriz Dergisi*, (Özel Sayı: II. Sosyal Psikiyatri Sempozyumu, Nisan 1995),3 (1-2),177-184.
- Karakaş, S. (1996). *Nöropsikoloji bilimi: Tanımı, Faaliyet Alanları, Ülkemizdeki Durumu*. *Türk Psikoloji Bülteni*, 2/4,21-26.
- Karakaş, S, Erdoğan, E, Sak, L, Soysal, A. Ş., Ulusoy, T., M Yüceyurt- Ulusoy, İ., Alkan, S., (1999a).*Stroop Testi TBAG Formu: Türk kültürüne standardizasyon çalışmaları, güvenilirlik ve geçerlik*. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 2(2), 75-88.
- Karakaş, S., Irak, M., Erzen, Ö.U.(1999b). *Wisconsin Kart Eşleme Testi ve Stroop TBAG Formu: Ölçülen Özellikler Açısından Karşılaştırmalı Analiz*. *Psikiyatri, Psikoloji, Psikofarmakoloji Dergisi*,7 (3),179-192.
- Karakaş,S.,Karakaş,M.(2000). *Yönetici İşlevlerin Ayırıştırılmasında MultidisiplinerYaklaşım: Bilişsel Psikolojiden Nöroradyolojiye*. *Klinik Psikiyatri*:215-227.
- Karakaş, S., Doğutepe Dinçer, E. (2011). *BİLNOT Bataryası El Kitabı: Nöropsikolojik Testlerin Çocuklar için Araştırma ve Geliştirme Çalışmaları: BİLNOT- Çocuk (Cilt I)*. İstanbul: Nobel Tıp Kitabevleri.
- Kılıç, B., (2002).*Yönetici İşlevler ve Dikkat Süreçlerine İlişkin Kuramsal Modeller ve Nöroanatomi*. *Klinik, Psikiyatri* 5,105-110.

- Kılıç, B, İlden Koçkar, A., Irak, M., Şener, Ş., Karakaş, S.(2002). Stroop Testi TBAG Formunun 6-11 Yaş Çocuklarda Standardizasyon Çalışması. Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi:9(2).
- Knaus, W. J.(2000). *Procrastination, Blame, and Change*. Journal of Social Behaviour and Personality, 15, 153 – 166.
- Kumral, E. (2014) *Klinik Nöropsikoloji ve Nöropsikiyatrik Hastalıklar*. Güneş Tıp Kitabevleri, Ankara.
- Lay, C.H., & Brokenshire, R. (1997). *Conscientiousness, procrastination and person-task characteristics in job searching by unemployed adults*. Current Psychology: Developmental, Learning, Personality, Social, 16, 83–96.
- Lacy, M. A., Gore, P. A., Pliskin, N. H., Henry, G. K., Heilbonner, R. L., & Hamer, D. P. (1996). *Verbal fluency task equivalence*. The Clinical Neuropsychologist, 10(3), 305-308.
- Lay, C. H. ve Schouwenburg, H. C. (1993). *Trait procrastination, time management, and academic behavior*. Journal of Social Behavior and Personality, 8(4), 647-662.
- Lezak, M.D.(1995). *Neuropsychological Assesment*.(5th.ed).Newyork: Oxford Uni. Pr.
- Leung, H.C., Skudlarski, P., Gatenby, J.C., Peterson, B.S., Gore, J.C., 2000. *An Event-Related Functional MRI Study of The Stroop Color Word Interference Task*. Cereb. Cortex 10 (6), 552 – 560.
- Macan, T. (1994). *Time management: Test of a process model*. Journal of Applied Psychology, 79, 381-391.
- MacLeod CM (1991) *Half a century of research on the Stroop effect: an integrative review*. Psychol Bull, 109(2):163-203.
- MacLeod, C.M.(1992). *The Stroop Task: The “Gold Standard” of Attentional Measures*. Journal of Experimental Psychology: General, 121 (1),12-14.
- McCrae, R. R., & Costa, P. T. Jr. (1997). *A Contemplated Revision of Lthe NEO Five-Factor Inventory*. Personality and Individual Differences 36 (2004) 587–596.
- Milgram, N.N., & Marshevsky, S. (1995). *Correlates of Academic Procrastination: Discomfort, Task aversiveness and Task capability*. Journal of Psychology, 129, 145-155.

- Milgram N. N., & Tenne R. (2000). Personality correlates of decisional and task avoidant procrastination. *European Journal of Personality*, 14, 141–156.
- Mirsky A, F., , Anthony B.J., Duncan C.C., Ahearn M.B. Kellam S.G. ( 1991).  
*Analysis of The Elements of Attention: A Neuropsychological Approach.*  
*Neuropsychol Rev.* Jun;2(2):109-45.
- Mesulam, M.M.(2004).Davranışsal ve Kognitif Nörolojinin İlkeleri.(Çev. Ed. Hakan Gürvit).Yelkovan Yayıncılık. İstanbul.
- Nyhus, E. & Barceló, F. (2009). The Wisconsin Card Sorting Test and the Cognitive Assessment of Prefrontal Function. *Brain and Cognition*, 71, 437-451.
- Omori M, Yamada H, Murata T, Sadato N, Tanaka M, Ishii Y, Isaki K, Yonekura Y (1999). *Neuronal Substrates Participating in Attentional Set-Shifting of Rules for Visually Guided Motor Selection: A Functional Magnetic Resonance İmaging Investigation. Neurosci Res* 33:317–323.
- Onwuegbuzie, A. J. (2004) *Academic Procrastination and Statistics Anxiety. Assessment & Evaluation in Higher Education.* 29, 1, 3-19.
- Otrar, M., Ekşi, H., Dilmaç, B. ve Şirin, A. (2002). *Türkiye’de Öğrenim Gören Türk ve Akraba Topluluk Öğrencilerinin Stres Kaynakları, Başa Çıkma Tarzları ile Ruh Sağlığı Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma.* Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 2 (2), 473-506.
- Öktem, Ö. (1994) *Nöropsikolojik testler ve nöropsikolojik değerlendirme.* Türk Psikoloji Dergisi, 9(33), 33-44.
- Özen, N.,E., Birol, A., Boratav, C., Koçak, M.(2004). Nörolojik Tutulumu Olmayan Behçet Hastalarında Bilişsel Bozukluklar Klinik Psikiyatri;7:187-198.
- Özer, B., Demir, A., & Ferrari, J. (2009) *Exploring Academic Procrastination among Turkish Students: Possible Gender Differences in Prevalence and Reasons.* The Journal of Social Psychology, 149 (2), 241-257.
- Öztürkeri ,A.Ö (2011).*Kronik Böbrek Yetmezliği Hastalarında Renal Transplantasyon Öncesi ve Sonrası Bilişsel İşlevlerin Değerlendirilmesi.*Başkent Üniversitesi Nöroloji Anabilim Dalı,Uzmanlık Tezi.Ankara.
- Rodriguez-Aranda C., Martinussen M. (2006). *Age-Related Differences in Performance Of Phonemic Verbal Fluency Measured by Controlled Oral Word Association Task (COWAT): A meta-Analytic Study.* Dev. Neuropsychol. 30, 697–717.

- Öktem, Ö. (2006). *Davranışsal Nörofizyolojiye Giriş*. Nobel Yayınları. Ankara
- Öner, N.(2005). *Türkiye 'de Kullanılan Psikolojik Testler*. Nobel Yayınevi, İstanbul.
- Özdemir, O.S.(2012). *İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmelerinin Genel Erteleme Davranışı Eğilimleri ile Düşünme Stilllerinin Analizi*. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Yönetimi Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı. Konya 2012.
- Özen Erbek, N., Birol, A. Boratav, C., Koçak,M. (2004). *Nörolojik Tutulumu Olmayan Behçet Hastalarında Bilişsel Bozukluklar.(Klinik Psikiyatri 7:187-198)*.
- Özer, A. ve Altun, E. (2011). Üniversite Öğrencilerinin Akademik Erteleme Nedenleri. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı 21, 45 – 72.
- Rabin, L.A., Fogel, J., and Nutter-Upham, K.E. (2011). Academic procrastination in college students: The role of self-reported executive function. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 33 (3), 344-357.
- Pychyl, T.A., Binder, K. (2004). A project-analytic perspective on academic procrastination and intervention. In Schouwenburg, H.C., Clarry, H.L., Pychyl, T.A., Ferrari, J.R. (Eds.), *Counseling the Procrastinator in Academic Settings*, pp. 149 – 166.
- Reitan, R. (1958). *The validity of the Trail Making Test as an indicator of organic brain damage*. *Perceptual and Motor Skills* 8:271–6.
- Rothblum, E. D., Solomon, L. J. ve Murakami, J. (1986). *Affective, cognitive, and behavioral differences between high and low procrastinators*. *Journal of Counseling Psychology*, 33(3), 387-394.
- Savaşır, I. ve N. H. Şahin (1997). *Bilişsel-Davranışçı Terapilerde Değerlendirme: Sık Kullanılan Ölçekler*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği.
- Schouwenburg, H. C. (2004). *Procrastination in Academic Settings: General Introduction*. In Schouwenburg, Henri C (Edt.); Lay, Clarry H (Edt.); ve diğ. *Counseling the procrastinator in academic settings*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Schraw, G., Wadkins, T., & Olafson, L. (2007). *Doing the things we do: A grounded theory of academic procrastination*. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 12-25.

- Senecal, C., & Guay, F. (2000). *Procrastination in job-seeking: An analysis of motivational processes and feelings of hopelessness*. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15 (5), 267-283.
- Senecal, C., & Koestner, R. (1995). *Self-regulation and academic procrastination*. *Journal of Social Psychology*, 135, 607-620.
- Senecal, C., Koestner, R., ve Vallerand, R. J. (1995). *Self-regulation and academic procrastination*. *The Journal of Social Psychology*, 135, 607-619.
- Senecal, C., Lavoie, K., & Koestner, R. (1997). *Trait and situational factors in procrastination: An interactional model*. *Journal of Social Behavior and Personality*, 12, 889–903.
- Smith, E.E., Kosslyn S. M. (2014). *Bilişsel Psikoloji*. (Çev. Ed. Muzaffer Şahin). Nobel Yayıncılık, Ankara.
- Smith, E. E., & Jonides, J. (1999). Storage and Executive Processes in The Frontal Lobes. *Science*, 283(5408), 1657-1661.
- Solomon, L., & Rothblum, E. (1984). *Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates*. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 503-509.
- Sirois, F. (2004 ). Procrastination and intentions to perform health behaviors: The role of self-efficacy and the consideration of future consequences. *Personality and Individual Differences*. 37, 115–128.
- Stainton, M., Lay, C. H., & Flett, G. L. (2000). *Trait procrastinators and behavior/trait-specific cognitions*. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15, 297–312.
- Steel, P. (2002). *The Measurement and Nature of Procrastination*. (Unpublished doctoral thesis). Universty of Minnesota, USA.
- Steel, P. (2007). *The Nature Of Procrastination: A Meta-Analytic and Theoretical Review of Quintessential Self-Regulatory Failure*. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65-94.
- Stroop, R.J.(1935).*Studies of inteference in serial verbal Reactions*.*Journal of Experimental Psychology*, XVIII (6),643-661.
- Sudler, E.L. (2014). *Academik Procrastination As Mediated By Executive Functinoning, Perfectionism and Frustration Intolerance In College Student*. St. John’s University. New York.

- Swick, D., and Jovanovic, J. (2002). Anterior cingulate cortex and the Stroop task: neuropsychological evidence for topographic specificity. *Neuropsychologia* 40 :1240–1253.
- Szatkowska, I., Grabowska, A., & Szymanska, O. (2000). *Phonological and semantic Fluencies Are Mediated by Different Regions Of The Prefrontal Cortex*. *Acta Neurobiologiae Experimentalis*, 60, 503-508.
- Şahin, N.H., Durak , Batıgün, A., Uğurtaş, S.(2002).*Kısa Semptom Envanteri (KSE): Ergenler İçin Kullanımının Geçerlik, Güvenilirlik ve Faktör Yapısı*.*Türk Psikiyatri Dergisi* 2002 13(2):125-135.
- Tanrikulu, M.(2013). *Ergenlerin Akademik Erteleme Davranışlarıyla Benlik Saygılarının İncelenmesi*. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilimdalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı, Yüksek Lisans Tezi. İzmir, 2013.
- Telef, B.B (2013). Engelli Çocuğa Sahip Ebeveynlerin Öz-yeterliklerinin ve Psikolojik Belirtilerinin İncelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt-Sayı:15.-1Yıl:2013* 33.
- Tekeli,Ç. (2013).*Multipl Skleroz (MS) ve Hidrosefali Hastalarının Bilişsel Profillerinin Bellek, Dikkat, Yönetici İşlevler ve Görsel Mekansal Algı Açısından Karşılaştırılması*. İstanbul Bilim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji Yüksek Lisans Programı.
- Tice, D. M., ve Baumeister, R. F. (1997). *Longitudinal study of procrastination, performance, stress, and health: The costs and benefits of dawdling*. *Psychological Science*, 8, 454-458.
- Tracy, B. (2007). *Eat That Frog*. Second Edition. PDF e-book ISBN 978-1-57675-504-4.2007-1.
- Troyer, A. K., Moscovitch, R., Winocur, G., (1997). *Clustering and Switching as Two Components of Verbal Fluency: Evidence From Younger and Older Healthy Adults*. *Neuropsychology* 1997, Vol. 11, No. 1,138-146.
- Tuckman, B. W. (1991). *The Development and Concurrent Validity of The Procrastination Scale*. *Educational and Psychological Measurement*, 51, 473–480.
- Tümaç, A. (1997). *Normal Deneklerde Frontal Hasarlara Duyarlı Bazı Testlerde Performansa Yaş ve Eğitimin Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji Bölümü, İstanbul.

- Tombaugh TN (2004). *Trail Making Test A and B: Normative Data Stratified by Age and Education*. Arch Clin Neuropsychol 19: 203-14.
- Türkeş, N., Can, H., Kurt, M., Elmastaş Dikeç, B. (2014). *İz Sürme Testinin 20-49 Yaş Aralığında Türkiye İçin Norm Belirleme Çalışması*. Türk Psikiyatri Dergisi 2014;25
- Vendrell, P., Junque, C., Pujol, J., Jurado, M. A., Molet, J., & Grafman, J. (1995). *The Role of Prefrontal Regions in The Stroop Task*. Neuropsychologia, 33(3), 341–352.
- Vodanovich, S. J., & Seib, H. M. (1997). *Relationship between time structure and procrastination*. Psychological Reports, 80(1), 211-215.
- Volz HP, Gaser C, Hager F ve ark. (1997). *Brain Activation During Cognitive Stimulation With The Wisconsin Card Sorting Test-A Functional MRI Study on Healthy Volunteers and Schizophrenics*. Psychiatry Res Neuroimaging, 75:145- 157
- Yaakub, N. F. (2000). *Procrastination Among Students in Institutes of Higher Learning: Challenges for K-Economy*. The School of Languages and Scientific Thinking, University of Utara, Malaysia <http://mahdzan.com/papers/procrastinate/>.
- Van der Elst, W., Van Boxtel, M.P.J., Van Breukelen, G.P.J., & Jolles, J. (2006). *The Stroop Color-Word Test: Influence of Age, Sex, and Education; And Normative Data for A Large Sample Across the Adult Age Range*. Assessment, 13, 62–79.
- Watson (2001). *Procrastination and the five-factor model: a facet level analysis*. Personalit Differences, 30, 149-158.
- Weinberger DR, Berman KF, Zec RF.(1986). Physiologic dysfunction of dorsolateral prefrontal cortex in schizophrenia. I. Regional cerebral blood flow evidence. Arch Gen Psychiatry, Feb;43(2):114-24.
- Willcutt, Erik G, Doyle, Alysya E., Nigg, Joel T., Faraone, Stephen V., Pennington, Bruce F. (2005). *Validity of the executive function theory of attention-deficit/hyperactivity Disorder: A meta-analytic review*. Biological Psychiatry, 57, 1336-1346.
- Weiss E. M., Ragland D., Brensinger C. M., Bilker W. B., Deisenhammer A. A., Delazer M. (2006). *Sex Differences in Clustering and Switching in Verbal Fluency Tasks*. J. Int. Neuropsychol. Soc. 12, 502–509.

Woods, S.P., Cobb, S.J., Sires, D.A., Grant, I., Heaton, R.K., Scott, J.C., Tröster, A.I., 2005. *Action (verb) Fluency: Test–Retest Reliability, Normative Standards, and Construct Validity*. *Journal of the International Neuropsychological Society* 11 (4), 408–415.

([http://iibf.bartın.edu.tr/alperaytekin/files/saglik\\_6.pdf](http://iibf.bartın.edu.tr/alperaytekin/files/saglik_6.pdf))



## EKLER

### EK 1: KİŞİSEL BİLGİ FORMU

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

Esra ALBAYRAK

#### 1. Cinsiyetiniz:

Erkek  Kadın

#### 2. Yaşınız:

#### 3. Öğrenim Düzeyiniz :

Okur-yazar değil  Okur-yazar  İlkokul Mezunu  Ortaokul Mezunu

Lise Mezunu

Yükseköğrenim .....(Belirtiniz)

Üniversite.....(Belirtiniz)

Yüksek Lisans.....(Belirtiniz)

Doktora.....(Belirtiniz)

4. Mesleğiniz.....

#### 5. Şu an çalışıyor musunuz?

Evet  Hayır

6. Kaç yıldır çalışıyorsunuz?.....

#### 7. Medeni Haliniz:

Bekar  Evli  Boşanmış  Dul  Ayrı yaşıyor

#### 8. Kendinizi ekonomik olarak nasıl değerlendiriyorsunuz?

Düşük

Orta

Yüksek

**9. Ailenizin aylık geliri:**

1000 TL ve Altı

1000-2500 TL arası

2501 - 4000 TL arası

4001TL ve üzeri

**10. Çocuğunuz / Çocuklarınız var mı?**

Evet

Sayı:

Hayır

**11. Kimlerle birlikte yaşıyorsunuz? .....**

**12. Sizle beraber toplam kaç kardeşiniz? .....**

**13. Siz ailenizin kaçınıcı çocuğusunuz? .....**

**14. Annenizin eğitim durumu :**

Okur-yazar değil   
Mezunu

Okur-yazar

İlkokul Mezunu

Ortaokul

Lise Mezunu

Yükseköğrenim

.....(Belirtiniz)

Üniversite.....(Belirtiniz)

Yüksek

Lisans.....(Belirtiniz)

Doktora.....(Belirtiniz)

**15. Babanızın eğitim durumu :**

Okur-yazar değil   
Mezunu

Okur-yazar

İlkokul Mezunu

Ortaokul

Lise Mezunu

Yükseköğrenim

.....(Belirtiniz)

Üniversite.....(Belirtiniz)

Yüksek  
Lisans.....(Belirtiniz)

Doktora.....(Belirtiniz)

**13. Anne-babanızın beraberlik durumu :**

Birlikte yaşıyorlar  Anne ölü  Baba ölü  Bosanmış

**14. Herhangi bir hastalığınız var mı?**

Yok

Var  .....(Belirtiniz)

**15. Sürekli kullandığınız bir ilaç var mı?**

Yok

Var  .....(Belirtiniz)

**16. Geçirdiğiniz kaza var mı?**

Yok

Var  .....(Belirtiniz)

**17. Geçirdiğiniz ameliyat var mı?**

Yok

Var  .....(Belirtiniz)

**18. Geçirdiğiniz ve etkisini yoğun yaşadığınız yaşam olayları var mı ?**

Yok

Var  .....(Belirtiniz)

**19. Geçmişte ya da şimdi herhangi bir psikiyatrik sorunuz var mı?**

Evet  .....(Belirtiniz)

Halen var

Geçmişte oldu

Hayır

**20. Varsa, sorununuz için psikolojik psikiyatrik yardım/ tedavi gördünüz mü?**

Evet .....(Belirtiniz)

Hayır

**21. Şu anda psikolojik/psikiyatrik yardım/ tedavi görüyor musunuz?**

Evet

Hayır

**22. Psikiyatrik ilaç kullanıyor musunuz?**

Evet  Adı:.....

Hayır

Daha önce hiç psikiyatrik ilaç kullandınız mı ?

Evet

..... Hayır

**23. Ailenizde psikiyatrik hastalığı olan kimse var mı?**

Evet

Hayır

(Varsa kimde olduğunu ve hastalığını belirtiniz.)

**24. El tercihiniz:**

Sağ

Sol

Her ikisi

## EK 2: GENEL ERTELEME ÖLÇEĞİ

Bu ölçeğin amacı sizin iş yapma alışkanlıklarınızı belirlemektir. Lütfen her ifadeyi dikkatle okuyup, sizi ne kadar tanımladığını aşağıdaki ölçekten yararlanarak maddelerin yanındaki sayıların üzerine (X) işareti koyarak belirleyin.

	Beni hiç yansıtmıyor 1	Beni çok az yansıtıyor 2	Beni biraz yansıtıyor 3	Beni çoğunlukla yansıtıyor 4	Beni tamamen yansıtıyor 5				
1	İşlerimi gereken zamandan daha kısa sürede bitiririm				1	2	3	4	5
2	Bir konuda karar vermiş olsam bile, harekete geçmeyi son dakikaya bırakırım				1	2	3	4	5
3	İşleri ertesi güne bırakmak tarzım değildir				1	2	3	4	5
4	En sıkıcı işlerin yapılabilmesi için bile mutlaka zamanında başlarım				1	2	3	4	5
5	Ailem ve arkadaşlarım benim işleri hep son dakikada yaptığımı söylerler				1	2	3	4	5
6	İşlerin bitirilmesi için zamanımı iyi kullanırım				1	2	3	4	5
7	Ne yapar eder işlerimi son dakikaya bırakırım				1	2	3	4	5
8	İşleri zamanında bitiririm				1	2	3	4	5
9	Ailem ve arkadaşlarım randevularıma hep geç kaldığımı söylerler				1	2	3	4	5
10	Sıklıkla iki ayağım bir papuca girer				1	2	3	4	5
11	Yapmak zorunda olduğum işleri son dk ya bırakırım				1	2	3	4	5
12	İşleri bitirdiğimde kontrol etmek için zamanım kalır				1	2	3	4	5
13	İş işten geçtikten sonra harekete geçerim				1	2	3	4	5
14	Önemli işlerimi yapmayı da son dakikaya bırakırım				1	2	3	4	5
15	İşlerimi yapmak için gereken zamanı çoğu kez yanlış hesaplarım				1	2	3	4	5
16	İşlerimi zamanında yapmadığım için maddi manevi zarara uğrarım				1	2	3	4	5
17	Önemli işleri bana verilen zamandan daha önce bitiririm				1	2	3	4	5
18	Çok gerekli bir şeyi bile genellikle son dakikada yaparım				1	2	3	4	5

**KISA SEMPTOM ENVANTERİ**

<b>Bu belirtiler sizde son bir haftadır en kadar var? 0.Hiç yok 1.Biraz var 2.Orta derecede var 3.Epey var 4.Çok fazla var</b>	<b>HİÇ YOK</b>	<b>BİRAZ VAR</b>	<b>ORTA DERECEDE VAR</b>	<b>EPEY VAR</b>	<b>ÇOK FAZLA VAR</b>
1 - İçinizdeki sinirlilik ve titreme hali	0	1	2	3	4
2 - Baygınlık, baş dönmesi	0	1	2	3	4
3 - Bir başka kişinin sizin düşüncelerinizi kontrol edeceği fikri	0	1	2	3	4
4 - Başınıza gelen sıkıntılardan dolayı başkalarının suçlu olduğu duygusu	0	1	2	3	4
5 - Olayları hatırlamada güçlük	0	1	2	3	4
6 - Çok kolayca kızıp öfkelenme	0	1	2	3	4
7 - Göğüs (kalp) bölgesinde ağrılar	0	1	2	3	4
8 - Meydanlık (açık) yerlerden korkma duygusu	0	1	2	3	4
9 - Yaşamınıza son verme düşüncesi	0	1	2	3	4
10 - İnsanların çoğuna güvenilemeyeceği hissi	0	1	2	3	4
11 - İştahta bozukluklar	0	1	2	3	4
12 - Hiçbir nedeni olmayan ani korkular	0	1	2	3	4
13 - Kontrol edemediğiniz duygu patlamaları	0	1	2	3	4
14 - Başka insanlarla beraberken bile yalnızlık hissetmek	0	1	2	3	4
15 - İşleri bitirme konusunda kendini engellenmiş hissetmek	0	1	2	3	4
16 - Yalnızlık hissetmek	0	1	2	3	4
17 - Hüzünlü, kederli hissetmek	0	1	2	3	4
18 - Hiçbir şeye ilgi duymamak	0	1	2	3	4
19 - Ağlamaklı hissetmek	0	1	2	3	4
20 - Kolayca incinebilme, kırılmak	0	1	2	3	4
21 - İnsanların sizi sevmediğine, kötü davrandığına inanmak	0	1	2	3	4
22 - Kendini diğerlerinden daha aşağı görme	0	1	2	3	4
23 - Mide bozukluğu, bulantı	0	1	2	3	4
24 - Diğerlerinin sizi gözlediği ya da hakkınızda konuştuğu duygusu	0	1	2	3	4
25 - Uykuya dalmada güçlük	0	1	2	3	4
26 - Yaptığınız şeyleri tekrar tekrar doğru mu diye kontrol etmek	0	1	2	3	4
27 - Karar vermede güçlükler	0	1	2	3	4
28 - Otobüs, tren, metro gibi umumi vasıtalarla seyahatlerden korkmak	0	1	2	3	4
29 - Nefes darlığı, nefessiz kalmak	0	1	2	3	4
30 - Sıcak soğuk basmaları	0	1	2	3	4

<b>Bu belirtiler sizde son bir haftadır en kadar var? 0.Hiç yok 1.Biraz var 2.Orta derecede var 3.Epey var 4.Çok fazla var</b>	<b>HİÇ YOK</b>	<b>BİRAZ VAR</b>	<b>ORTA DERECEDE VAR</b>	<b>EPEY VAR</b>	<b>ÇOK FAZLA VAR</b>
31 - Sizi korkuttuğu için bazı eşya, yer ya da etkinliklerden uzak kalmaya çalışmak	0	1	2	3	4
32 - Kafanızın bomboş kalması	0	1	2	3	4
33 - Bedeninizin bazı bölgelerinde uyuşmalar, karıncalanmalar	0	1	2	3	4
34 - Günahlarınız için cezalandırılmanız gerektiği	0	1	2	3	4
35 - Gelecekle ilgili umutsuzluk duyguları	0	1	2	3	4
36 - Konsantrasyonda (dikkati bir şey üzerinde toplama) güçlük/ zorlanmak	0	1	2	3	4
37 - Bedenin bazı bölgelerinde zayıflık, güçsüzlük hissi	0	1	2	3	4
38 - Kendini gergin ve tedirgin hissetmek	0	1	2	3	4
39 - Ölme ve ölüm üzerine düşünceler	0	1	2	3	4
40 - Birini dövme, ona zarar verme, yaralama isteği	0	1	2	3	4
41 - Bir şeyleri kırma, dökme isteği	0	1	2	3	4
42 - Diğerlerinin yanındayken yanlış bir şeyler yapmamaya çalışmak	0	1	2	3	4
43 - Kalabalıklarda rahatsızlık duymak	0	1	2	3	4
44 - Bir başka insana hiç yakınlık duymamak	0	1	2	3	4
45 - Dehşet ve panik nöbetleri	0	1	2	3	4
46 - Sık sık tartışmaya girmek	0	1	2	3	4
47 - Yalnız bırakıldığında/ kalındığında sinirlilik hissetmek	0	1	2	3	4
48 - Başarılarımız için diğerlerinden yeterince takdir görmemek	0	1	2	3	4
49 - Yerinde duramayacak kadar tedirgin hissetmek	0	1	2	3	4
50 - Kendini değersiz görmek/ değersizlik duyguları	0	1	2	3	4
51 - Eğer izin vererseniz insanların sizi sömüreceği duygusu	0	1	2	3	4
52 - Suçluluk duyguları	0	1	2	3	4
53 - Aklınızda bir bozukluk olduğu fikri	0	1	2	3	4

## **EK 4**

### **KATILIMCI ONAM FORMU**

Haliç Üniversitesi Uygulamalı Psikoloji Yüksek Lisans öğrencisi Esra Albayrak tarafından T.C. Haliç Üniversitesi Psikoloji Bölüm Başkanı Öğretim üyesi Yrd. Doç. Dr. Pervin Sevda BIKMAZ danışmanlığında yapılan “ Erteleme Davranışına Sahip olan ve Olmayan Bireylerin Yönetici İşlevler Açısından İncelenmesi” konulu araştırmaya dair bilgiler bana sözlü olarak, uygulayacak psikolog Esra Albayrak tarafından açıklandı. Çalışma, çalışmadaki haklarım ve kişisel bilgilerimin gizliliği ile ilgili tatmin edici yanıtlar aldım. Çalışmaya kendi rızamla gönüllü olarak katılmayı kabul ediyorum.

Bu formun imzalı ve tarihli bir kopyası bana verildi.

#### **KATILIMCININ**

Adı Soyadı:

İmzası:

Tarih:

Açıklamaları yapan araştırmacının;

Adı-Soyadı:

İmzası