



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



[Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı]

[Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı]

[Yüksek Lisans Tezi]

[AKADEMİK ERTELEME, AKADEMİK KAYGI VE BENLİK SAYGISI
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ]

[Mustafa Serkan OKTAN]
ORCID: [000000033871305X]

Danışman
[Prof. Dr. Serhat ARSLAN]
ORCID: [0000000344228421]

Konya -[2025]

TEŞEKKÜR

İnsan eğitimle doğmaz; ama eğitimle yaşar.

Cervantes

Ne güzel söylemiş Cervantes “insan eğitimle doğmaz ama eğitimle yaşar”.

Dünyayı yaşanabilir yapmanın, güzelleştirmenin, geleceğimizi teminat altına almanın yolu yetiştirdiğimiz bireylerden geçiyor. Toplumların refahını sağlayacak olan, toplumu çağa uyduracak olan sınıflarda, okul sıralarında yurdun dört bir tarafında eğittiğimiz yavrularımız öğrencilerimizdir. Eğitim yuvaları bizim için maden gibidir, işlemesini bilirsek kim bilir ne cevherler çıkaracağız. O cevherleri işleyebilmek biz eğitim neferleri için fevkalade önemlidir. Yapılan bu çalışmanın öğrencileri akademik hayatta sekteye uğratabilecek bazı problem maddelerini bir nebze olsun aydınlatması ve bu yönüyle literatüre katkı sunması beklenmektedir.

Lisansüstü eğitimimin ders ve tez döneminde bilgi birikimi, yönlendirmeleri, desteği ve özellikle devam edemeyeceğimi düşündüğüm noktalarda yapabileceğime olan inancımı kazandırmasıyla bu süreci tamamlamamı sağlayan danışman hocam sayın Prof. Dr. Serhat ARSLAN’a teşekkürlerimi borç bilirim.

Ayrıca bugünlere gelmemde emekleri olan, hayatım boyunca maddi manevi desteklerini hep hissettiğim sevgili annem ve babama teşekkür ediyorum.

Tez çalışmam boyunca birçok konuda fedakarlıkta bulunan, devam etmem konusunda en büyük destekçim olan sevgili eşim Özden’e ve bu süreçte zamanından çaldığım canım kızım Ece’ye çok teşekkür ederim. Bu çalışmayı yakın zamanda aramıza katılacak olan oğlum Çağan’a ithaf ediyorum.

[Mustafa Serkan OKTAN]

[Ocak 2025]

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR.....	ii
İÇİNDEKİLER.....	iii
TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU	vi
BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ	vii
ÖZET	viii
ABSTRACT	ix
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	2
1.2. Araştırmanın Amacı	5
1.3. Araştırmanın Önemi	7
1.4. Sayıtlar	8
1.5. Sınırlılıklar.....	8
1.6. Tanımlar	8
2. ALANYAZIN.....	10
2.1. Akademik Erteleme.....	10
2.1.1. Erteleme.....	10
2.1.2 Erteleme türleri.....	11
2.1.3 Akademik erteleme.....	12
2.2 Akademik Kaygı.....	15
2.2.1 Kaygı	15
2.2.2 Akademik kaygı	16
2.3 Benlik Saygısı.....	17
2.3.1 Benlik kavramı	17
2.3.2 Benlik saygısı	18
2.4 İlgili Araştırmalar	19
2.4.1 Yurt içi araştırmalar.....	19
2.4.2 Yurt dışı araştırmalar	20
3. YÖNTEM.....	22
3.1. Araştırmanın Modeli	22
3.2. Araştırmanın Örnekleme.....	22
3.3. Veri Toplama Araçları.....	24
3.3.1 Akademik erteleme ölçeği	25
3.3.2 Akademik kaygı envanteri.....	28
3.3.3 Rosenberg benlik saygısı ölçeği	33
3.4. Verilerin Toplanması.....	36
3.5. Verilerin Çözümlemesi.....	37

4. BULGULAR	40
4.1. Üniversite Öğrencilerinde Akademik Erteleme, Akademik Kaygı ve Benlik Saygısı Değişkenlerine Ait Korelasyonel Bulgular	40
4.1.1 Üniversite öğrencilerinde akademik erteleme, akademik kaygı ve benlik saygısı arasındaki ilişki.....	40
4.2. Üniversite Öğrencilerinde Akademik Erteleme, Akademik Kaygı ve Benlik Saygı Değişkenlerine Ait Yordayıcı Bulgular.....	41
4.2.1 Üniversite öğrencilerinde akademik erteleme ve akademik kaygı arasındaki ilişkide benlik saygısının aracı rolü.....	41
4.3. Üniversite Öğrencilerinde Akademik Erteleme, Akademik Kaygı ve Benlik Saygısının Cinsiyet Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğine Dair Bulgular	44
4.3.1. Üniversite öğrencilerinde akademik erteleme kavramının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine dair bulgular	44
4.3.2. Üniversite öğrencilerinde akademik kaygı kavramının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine dair bulgular.....	44
4.3.3. Üniversite öğrencilerinde benlik saygısı kavramının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine dair bulgular.....	45
4.4. Üniversite Öğrencilerinde Akademik Erteleme, Akademik Kaygı ve Benlik Saygısının Yaş Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğine Dair Bulgular	45
4.4.1. Üniversite öğrencilerinde akademik erteleme kavramının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine dair bulgular.....	45
4.4.2. Üniversite öğrencilerinde akademik kaygı kavramının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine dair bulgular.....	46
4.4.3. Üniversite öğrencilerinde benlik saygısı kavramının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine dair bulgular.....	47
4.5. Üniversite Öğrencilerinde Akademik Erteleme, Akademik Kaygı ve Benlik Saygısının Bölüm Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğine Dair Bulgular	47
4.5.1. Üniversite öğrencilerinde akademik erteleme kavramının bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine dair bulgular	47
4.5.2. Üniversite öğrencilerinde akademik kaygı kavramının bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine dair bulgular.....	48
4.5.3. Üniversite öğrencilerinde benlik saygısı kavramının bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine dair bulgular.....	50
4.6. Lise Öğrencilerinde Akademik Erteleme, Akademik Kaygı ve Benlik Saygısı Değişkenlerine Ait Korelasyonel Bulgular	51
4.6.1 Lise öğrencilerinde akademik erteleme, akademik kaygı ve benlik saygısı ilişkisi	51
4.7. Lise Öğrencilerinde Akademik Erteleme, Akademik Kaygı ve Benlik Saygısı Değişkenlerine Ait Yordayıcı Bulgular.....	52
4.7.1 Lise öğrencilerinde akademik erteleme ve akademik kaygı arasındaki ilişkide benlik saygısının aracı rolü.....	52
4.8. Lise Öğrencilerinde Akademik Erteleme, Akademik Kaygı ve Benlik Saygısının Cinsiyet Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğine Dair Bulgular	55

4.8.1. Lise öğrencilerinde akademik erteleme kavramının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine dair bulgular.....	55
4.8.2. Lise öğrencilerinde akademik kaygı kavramının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine dair bulgular.....	55
4.8.3. Lise öğrencilerinde benlik saygısı kavramının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine dair bulgular.....	56
4.9. Lise Öğrencilerinde Akademik Erteleme, Akademik Kaygı ve Benlik Saygısının Yaş Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğine Dair Bulgular.....	56
4.9.1. Lise öğrencilerinde akademik erteleme kavramının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine dair bulgular.....	56
4.9.2. Lise öğrencilerinde akademik kaygı kavramının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine dair bulgular.....	57
4.9.3. Lise öğrencilerinde benlik saygısı kavramının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine dair bulgular	58
5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	59
5.1. Tartışma.....	59
5.1.1 Akademik erteleme kavramının cinsiyet değişkenine göre farklılaşması	59
5.1.2 Akademik erteleme kavramının yaş değişkenine göre farklılaşması	62
5.1.3 Akademik erteleme kavramının bölüm değişkenine göre farklılaşması	62
5.1.4 Akademik kaygı kavramının cinsiyet değişkenine göre farklılaşması	64
5.1.5 Akademik kaygı kavramının yaş değişkenine göre farklılaşması	65
5.1.6 Akademik kaygı kavramının bölüm değişkenine göre farklılaşması	66
5.1.7 Benlik saygısı kavramının cinsiyet değişkenine göre farklılaşması.....	66
5.1.8 Benlik saygısı kavramının yaş değişkenine göre farklılaşması.....	68
5.1.9 Benlik saygısı kavramının bölüm değişkenine göre farklılaşması	68
5.1.10 Akademik erteleme ve akademik kaygı arasındaki ilişki	69
5.1.11 Akademik erteleme ve benlik saygısı arasındaki ilişki	71
5.1.12 Akademik kaygı ve benlik saygısı arasındaki ilişki	72
5.1.13 Akademik erteleme ve akademik kaygı arasındaki ilişkide benlik saygısının aracı rolü.....	73
5.2. Sonuç	75
5.3. Öneriler.....	76
5.3.1 Araştırmacılara yönelik öneriler.....	76
5.3.2 Uygulayıcılara yönelik öneriler	77
EKLER.....	99

TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

[Akademik Erteleme, Akademik Kaygı ve Benlik Saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi] başlıklı tez çalışmamın toplam [77] sayfalık kısmına ilişkin, [29/01/2025] tarihinde tez danışmanım tarafından **Turnitin** adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı [%13] olarak belirlenmiştir.

Uygulanan filtrelemeler:

1. Tez çalışması orijinallik raporu sayfası hariç
2. Bilimsel etik beyannamesi sayfası hariç
3. Önsöz hariç
4. İçindekiler hariç
5. Simgeler ve kısaltmalar hariç
6. Kaynaklar hariç
7. Alıntılar dahil
8. 7 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Necmettin Erbakan Üniversitesi Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esaslarını inceledim ve tez çalışmamın, bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranının (%30) altında olduğunu ve intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

[29/01/2025]

[Mustafa Serkan OKTAN]

[Prof. Dr. Serhat Arslan]

BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ

Bu tezin tamamının kendi çalışmam olduğunu, planlanmasından yazımına kadar tüm aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez hazırlama kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını ve bu kaynakların kaynaklar listesine eklendiğini beyan ederim.

29/01/2025

[Mustafa Serkan OKTAN]

ÖZET

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı
Yüksek Lisans Tezi

AKADEMİK ERTELEME, AKADEMİK KAYGI VE BENLİK SAYGISI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Mustafa Serkan OKTAN

Bu araştırmanın amacı akademik erteleme, akademik kaygı ve benlik saygısı arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Konya ilinde Necmettin Erbakan Üniversitesinde öğrenim gören Eğitim fakültesi öğrencileriyle, Selçuklu ve Ereğli ilçelerinde öğrenim gören Anadolu Lisesi öğrencileri oluşturmaktadır. Üniversite ve lise öğrencileri 2 ayrı veri setinde değerlendirilmiştir. Araştırma 2023-2024 eğitim öğretim yılı 2.döneminde 423 üniversite, 388 lise öğrencisiyle yapılmıştır. Demografik sorulardan yaş cinsiyet ve bölüm değişkenleri için analizlerde parametrik testlerden olan iki grup karşılaştırmaları için T testi ve ikiden fazla grupların karşılaştırılması için ANOVA testleri uygulanmıştır. Bu bağlamda iki gruplu olan cinsiyet değişkeninde bağımsız örneklem T-Testi, ikiden fazla grubu bulunan yaş ve bölüm değişkenlerinde ANOVA analizleri uygulanmıştır. İkiden fazla grupların karşılaştırılması sonucu anlamlı farkın neden olduğu gruplar Post-Hoc testlerinden olan Tukey HSD ile belirlenmiştir. Ölçeklerin ve alt boyutlarının güvenilirlik değerlerini belirlemek amacıyla Cronbach Alpha analizi yapılmıştır. Ölçeklerin birbirleri arasındaki ilişkiyi test etmek amacıyla Pearson Korelasyon analizi uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre akademik erteleme ve akademik kaygı arasında üniversite ve lise örnekleminde pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Akademik erteleme ve benlik saygısı arasında negatif ve anlamlı bir ilişki görülmektedir. Akademik kaygı ve benlik saygısı arasında ise yine anlamlı ve negatif bir ilişkiye ulaşılmıştır. Akademik erteleme ve akademik kaygı arasındaki ilişkide benlik saygısının aracı rolü anlamlıdır. Benlik saygısı kısmi aracı rolündedir. Akademik ertelemeye yaşanan artış akademik kaygıyı doğrudan arttırdığı gibi benlik saygısında yol açtığı düşüş yoluyla da akademik kaygıyı arttırmaktadır. Üniversite öğrencilerinde akademik erteleme cinsiyet ve bölüm değişkenine göre anlamlı farklılık gösterirken yaş değişkeninde farklılık göstermemiştir. Lise öğrencilerinde ise cinsiyet ve yaş değişkeninde anlamlı farklılığa ulaşılmamıştır. Üniversite öğrencilerinde akademik kaygı cinsiyet, yaş ve bölüm değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Lise öğrencilerinde ise aynı şekilde cinsiyet ve yaş açısından anlamlı farklılık görülmektedir. Üniversite öğrencilerinde benlik saygısı cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermezken yaş ve bölüm değişkenine göre anlamlı farklılık göstermiştir. Lise öğrencilerinde ise cinsiyet ve yaş değişkeni açısından benlik saygısında anlamlı farklılık görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Akademik erteleme, Akademik kaygı, Benlik saygısı.

ABSTRACT

Necmettin Erbakan University, Graduate School of Educational Sciences
Department of Educational Sciences
Curriculum and Instruction Program
Master Thesis

EXAMINATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN ACADEMIC PROCRASTINATION, ACADEMIC ANXIETY AND SELF ESTEEM

Mustafa Serkan OKTAN

The purpose of this research is to examine the relationship between academic procrastination, academic anxiety and self esteem. Relational survey model was used in the research. The study group of the research consists of education faculty students studying at Necmettin Erbakan University in Konya and high school students studying in Selçuklu and Ereğli districts. University students and high school students were evaluated in 2 separate data sets. The research was conducted with 423 university students and 388 high school students in the second semester of the 2023-24 academic year. In the analyzes carried out for demographic variables such as age, gender and department, T-test was used for comparisons of two groups, which is a parametric test, and ANOVA tests were applied for comparisons of more than two groups. In this context, independent sample T-Test was applied to the gender variable, which has two groups, and ANOVA analyzes were applied to the age and department variables, which have more than two groups. As a result of comparing more than two groups, the groups that caused significant differences were determined with Tukey HSD, one of the Post-Hoc tests. Cronbach Alpha analysis was performed to determine the reliability values of the scales and their sub-dimensions. Pearson Correlation analysis was applied to test the relationship between the scales. According to the findings of the research, a positive and significant relationship was found between academic procrastination and academic anxiety in the university and high school samples. There is a negative and significant relationship between academic procrastination and self esteem. A significant and negative relationship was again found between academic anxiety and self esteem. The mediating role of self esteem in the relationship between academic procrastination and academic anxiety is significant. Self esteem plays a partial mediator role. The increase in academic procrastination not only increases academic anxiety directly, but also increases academic anxiety through the decrease in self esteem. Academic procrastination among university students showed significant differences according to gender and department variables, but did not differ according to age variable. For high school students, no significant difference was found in gender and age variables. Academic anxiety in university students varies significantly according to gender, age and department. Similarly, there is a significant difference in terms of gender and age for high school students. While self esteem among university students did not differ significantly according to gender, it did differ significantly according to age and department. There is a significant difference in self esteem in high school students in terms of gender and age variables.

Keywords: Academic procrastination, Academic anxiety, Self esteem.

BÖLÜM 1

1. GİRİŞ

Bireyler hayatlarının her döneminde hayatlarını devam ettirmek için mücadele etmiş, dönemin, çağın getirdiği şartlar içerisinde yaşamın kendilerini sunduğu görev ve sorumlulukları yerine getirmek için çabalamıştır. İnsanoğlu, varoluşundan bu güne kadar tüm aşamalarda değişim ve gelişim içerisinde olmuş ve buna ayak uydurma çabası da aslında bireyin öğrenme sürecini var etmiştir. Öğrenmeye dayalı kavramlar ve eğitim için formal tanımlamalarda bulunabilir ya da literatüre dayalı tarihsel bir süreç verebiliriz fakat var olduğu andan itibaren insan öğrenen bir varlık olmuştur. İnsan karşılaştığı nesnelere, varlıklara değer biçen, eylemde bulunan, karşılaştığı şeylere göre tavır alan bir varlıktır (Çüçen, 2003). İnsanoğlu hayatta kalmayı, aç kalmamayı, kendini savunmayı, iklime karşı koymayı, maddeyi kullanmayı, doğadaki diğer canlıları, kendi türüyle yaşamayı kısacası yaşamda var olan her şeyi öğrenmiştir. İnsan doğuştan sahip olduğu refleksler dışında her şeyi öğrenen yani eğitilendir (Başaran, 1983). İnsanoğlunun bu süreçte karşılaştığı her şey, her zorluk, hayatın olağan akışına dahil ettikleri her rutin insana yerine getirmesi gereken bir sorumluluğa dönüşmüştür. Birey bu sorumluluğu zaman zaman çeşitli sebeplerle yerine getirmemiş, sonraki zamanlarda gerçekleştirme düşüncesiyle olması gerekenden daha uzun sürelerde yerine getirmiştir. Herhangi bir iş için gerekli sorumluluğu ilerleyen zamanda üstlenme düşüncesi ertelemeyi temsil etmektedir (Kachgal vd., 2001). Var olduğu günden bu yana erteleme davranışıyla karşı karşıya kalan birey bu davranışını akademik hayatta da devam ettirmiştir. Erteleme, öğrencilerin akademik başarılarını olumsuz yönde etkileyebilen yaygın bir davranış biçimidir (Steel, 2007). Öğrenciler sık sık görevlerini erteleme eğilimindedir, bu da stres, kaygı ve düşük performansla ilişkilidir (Saddler & Sacks, 1993). Bu davranışın nedenleri arasında, bireylerin mükemmeliyetçilik, düşük benlik saygısı ve zaman yönetimi becerilerindeki eksiklikler yer almaktadır (Ferrari, 1991). Ayrıca, erteleme davranışları, öğrencilerin duygusal ve bilişsel yüklerini artırarak, akademik başarıyı zayıflatabilir (Blunt & Pychyl, 2000). Bu bağlamda, erteleme ile başa çıkabilmek için etkili stratejiler geliştirilmesi önemlidir (Tuckman, 1991).

1.1. Problem Durumu

Erteleme kelimesi Latince “procrastinus” (pro: ileri; crastinus: yarın için) kelimesinden türetilmiştir ve psikoloji literatüründe insanların daha sonra tamamlanması gereken bir görevi veya eylemi gereksiz yere geciktirdiği işlevsiz bir fenomen olarak tanımlanmıştır (Steel, 2007). Dolayısıyla erteleme, bireylerin olumsuz sonuçlarını öngörmelerine rağmen görev veya davranışlarda gereksiz gecikmeler göstermelerini içerir. Erteleme davranışını kasıtlı bir hareketsizlik olarak ifade edersek, Ferrari vd.’ye (1995) göre bu kasıtlı hareketsizlik davranışı o kadar yaygındır ki, saygın davranış araştırmacıları tarafından bir sorun olarak ya da ciddi bir incelemeye değer görülmemektedir. Günlük hayatta eve alınacak basit şeyleri ertemek, çarşıya pazara uğramayı ertelemek gibi adeta hayatın bir rutini haline geldiği için insanlar tarafından olumsuz bir davranış ifade etmediği konusunda farklı bir algı olsa da erteleme bireylerin hayatlarını olumsuz etkileyen bir tutumdur.

Erteleme, yalnızca insanların ilgilerini verimli ve üretken bir şekilde sürdürmede başarısız oldukları bir çok örnekten biri olan tuhaf bir insan sapkınlığı değildir. Her gün masalarımızda, not defterlerimizde veya zihnimizde biriken büyük veya küçük sayısız görevle başa çıkmak için gerekli olmasa da önemli olan insan yeteneklerindeki bir işlev bozukluğunu temsil eder. Ertelelediğimizde zamanı boşa harcıyoruz, fırsatları kaçıırıyoruz ve özgün hayatlar yaşayamıyoruz (Milgram, 1991).

Hemen hemen hepimiz en azından oyalanmakla vakit geçirmiş olsak da erteleme bazılarının bunu bir yaşam biçimi haline getirdiği son derece yaygın bir davranıştır (Steel, 2007). Lisans öğrencileriyle yapılan bir araştırma öğrencilerin %80-90 civarında erteleme davranışı gerçekleştirdiğini (Ellis ve Knaus, 1977; O'Brien, 2002), benzer bir araştırma %75'lik bir bölümünün kendilerini erteleyenler olarak sınıflandırdığını (Potts, 1987), buna paralel bir başka araştırma neredeyse yarısının sürekli ve problemlili bir şekilde ertelediğini göstermektedir (Day vd., 2000; Onwuegbuzie, 2000a; Solomon ve Rothblum, 1984).

Bireylere baktığımızda 7'den 70'e herkesin bir şekilde herhangi bir eylemi, görevi ertelediğini görürüz. Bir bireyin henüz okul öncesi çağındayken odasındaki oyuncakları toplama eylemini, ilkokula başladığında okuma ödevlerini, ortaokulda herhangi bir dersten almış olduğu projenin teslimini ertelediğini, sınav senesi geldiğinde çalışma takviminde eylül ayını sonraki aylara ertelediğini, üniversiteye geçtiğinde kendini geliştirmek için alabileceği yabancı dil kursu vb şeyleri sonraki yıllara ya da mezun olduktan sonra hemen girebileceği sınavları ileriki dönemlere ertelediğini görebiliriz. Bu sürekli erteleme alışkanlıkları, bireylerin yaşam

boyu karşılaştıkları bir davranış kalıbı haline gelebilir ve kişisel başarıları üzerinde uzun vadeli olumsuz etkiler yaratabilir. (Steel, 2007). Şimdiye kadar erteleme araştırmacıları, ertelemenin en önemli öncüllerini ve sonuçlarını keşfetme girişimlerinde duygusal, bilişsel ve davranışsal örüntüler üzerine yaptıkları araştırmalarda değişken sonuçlar elde ettiler. Bulgulardaki değişkenlik, ertelemenin psikolojik bir olgu olarak karmaşıklığına ve onu tek bir yapıdan ziyade çok boyutlu bir yapı olarak kavramsallaştırma ihtiyacına yeni bir vurgu yapılmasına yol açmıştır (Mendelson, 2007; Watson, 2001). Ertelemenin çok yönlü doğasının kabul edilmesi, neden yaygın olarak kabul edilen bir erteleme teorisinin bulunmadığına ışık tutmaktadır (Steel, 2002). Gafni ve Geri (2010) ertelemeyi oldukça geniş anlamda “kişinin kontrolü altındaki bir aktiviteyi mümkün olan son dakikaya erteleme hatta hiç yapmama eğilimi” olarak tanımlasa da ertelemeyle ilgili çalışmalar çoğunlukla ödev veya ders çalışmayı yani okula dair sorumlulukları içermektedir.

Ertelemeyi genel ve akademik başlıklarında sınıflandırırsak genel erteleme yaşantımıza dair gündelik işlerimizi ve benzerlerini, akademik erteleme ise okul ve ders sorumluluklarımıza dair olguları temsil eder. Araştırmalar akademik ertelemeye neden olan görevlerin dönem ödevi yazmak, sınavlara çalışmak ve haftalık okuma ödevlerine ayak uydurmak olduğunu göstermektedir (Onwuegbuzie ve Jiao, 2000). Son kırk yıldır akademik erteleme üzerine yapılan kapsamlı araştırmalara rağmen, karmaşık olgunun henüz net veya evrensel olarak kabul edilmiş operasyonel bir tanımı bulunmamaktadır (Sun, 2022). Milgram vd. (1998) akademik ertelemeyi, akademik görevlerin ya da karar vermenin yürütülmesinin kasıtlı olarak geciktirilmesi veya ertelenmesi ile karakterize edilen bir özellik olarak tanımlamışlardır. Klingsieck (2013) akademik ertelemeyi, gönüllü olarak veya zorunlu olarak yapılması gereken ve kişisel olarak önemli olan bir akademik görevin, kişinin olası kısa vadeli olumlu sonuçlarının, uzun vadeli olumsuz sonuçlarının altında kalacağına farkında olmasına rağmen ertelenmesi olarak tanımlamaktadır. Başka bir deyişle akademik bir görevin tamamlanmasının geciktirilmesi veya sınavlara çalışmanın ertelenmesi olarak tanımlanmakta ve bu durum tüm dünyada öğrenciler arasında oldukça yaygındır (Kim ve Seo, 2015). Günümüzde yaygın olmasına rağmen yeni bir konu değildir. Erteleyenlerin akademik olarak daha az başarılı oldukları (Lekich, 2006; Rothblum vd., 1986; Tice ve Baumeister, 1997), daha kaygılı oldukları (Lekich, 2006; Brownlow ve Reasinger, 2000), daha depresif oldukları (Lekich, 2006; Senecal vd., 1995) belirtilmiştir. Ayrıca ertelemeyenlere göre daha düşük benlik saygısına sahiptirler (Solomon ve Rothblum, 1984). Bu durum ertelemenin öğrencilere hem akademik hem de psikolojik açıdan zarar verebileceğini göstermektedir. Ferrari ve Beck

(1998), akademik ertelemenin sonuçta kendi kendini yenilgiye uğrattığını, ancak kısa vadede erteleyenlerin genellikle bunu bir başa çıkma stratejisi olarak etkili olarak algıladıklarını bulmuşlardır. Araştırmalar, uzun vadede akademik ertelemenin uyumsuzluk yarattığını ve duygusal açıdan yüksek bir maliyet getirdiğini öne sürüyor. Bu maliyetler, kendine yönelik kızgınlık ve suçlamayı, pişmanlık ve umutsuzluğun yanı sıra zayıf akademik performansın, kaybedilen fırsatların ve gergin ilişkilerin daha gözlemlenebilir sonuçlarını içerir (Haycock vd., 1998). Kişiler sürekli olarak bazı planlamalar yapar, hatta bu planlamaları yaparken her şeyi en ince ayrıntısına kadar düşünürler, öyle ki takvim işlemeye başlayınca kadar bu planlamalar doğrultusunda muazzam bir iş çıkaracaklarını düşünürler. Takvim işlemeye başladıktan sonra çeşitli nedenlerle ertelemeler başlar. Başlangıçta anlık olarak işten kurtulmuş ya da kısa bir süreliğine kafamızı meşgul edecek bir şeyi ileriye taşımış olmak bize bir rahatlık sağlayabilir fakat takvim ilerledikçe biriken işler ve azalan süre yerini kaygı ve endişeye bırakacaktır. Bunun sonucunda ise Milgram ve Naaman (1996) bu kişilerin yaşadıkları kaygıdan dolayı erteleme eylemini arttıracaklarını bunun da daha çok kaçma ile sonuçlanacağını belirtmiştir.

Onwuegbuzie'ye (2004) göre, bir stres ya da görev durumunda kişi öncelikle kendi yeteneklerini ve sahip olduklarını, görevin zorluk ve tehdit derecesini değerlendirir. Bu değerlendirmeye göre bu durum kişi için can sıkıcı ya da nahoş bir durum ise kişide kaygıya yol açabilir. Bireyler başarısızlık, reddedilme veya eleştiriden kaynaklanan acıdan kaçınmak için bir görevi ertelerler (Ferrari vd., 2000; Milgram ve Tenne, 2000). Araştırma literatüründe pek çok araştırmacı akademik ertelemeyi başarısızlık korkusu olarak tanımlamıştır (Wang vd., 2013). Bu durumun öğrencilerde akademik kaygı ve strese yol açması dolayısıyla akademik kaygının akademik ertelemeye katkıda bulunabilecek en önemli değişkenlerden biri olduğu söylenebilir. Akademik erteleme, kaygıyı artırırken öğrenmenin kalitesini düşürdüğü gösterildiği için öğrencilerin başarısına engel teşkil etmektedir. Araştırma bulguları, akademik ertelemenin daha düşük öz yeterlik düzeyleriyle ve daha yüksek kaygı düzeyleriyle ilişkili olduğunu göstermektedir (Hen ve Goroshit, 2012). Akademik ertelemelerde bireyin sürekli olarak görevleri son dakikaya bırakıp erteleme, zaman yönetiminde sorunlara neden olabilir ve planlanan görevleri zamanında teslim edemeyebilir. Bu durumda görevler zamanında tamamlanamayacağı için bireyler ödevlerden düşük notlar alabilir ve başarıları düşebilir (Ocak ve Boyraz, 2016; Shih, 2016). Başarılı eğitimi etkileyen faktörlerin dikkate alınması, uzun yıllardır eğitim uzmanlarının ve yükseköğretim sisteminin odak noktası olmuştur ve

akademik kaygı, öğrencilerin öğrenmesi için gerekli olan önemli faktörlerden biridir (Freire vd., 2019; Nataj vd., 2023).

Kaygının yanı sıra ertelemenin düşük benlik saygısı ile de önemli ölçüde ilişkili olduğunu gösteren bazı çalışmalar vardır. (Farran, 2004; Ferrari, 1994; Rothblum vd., 1986; Senecal vd., 1995; Solomon ve Rothblum, 1984). Ferrari (1991b), bireylerin öz saygılarını korumak ve kendilerine olumlu bir gözle bakılmasını sağlamak için ertelediklerini belirtmektedir. Aslında Ferrari benlik saygısının etkisini ortadan kaldırdığında, ertelemenin, ertelemenin de bu kategoriye dahil olduğu düşünülen kendini engellemeyle neredeyse hiçbir ilişkisi yoktu. Bu, benlik saygısının bireyin erteleme eğilimine dahil olan bir diğer önemli faktör olabileceğini düşündürmektedir (Lekich, 2006). Ertelemeye neden olan faktörler arasında istikrarlı bir özellik olarak da kabul edilen benlik saygısı (Burka ve Yuen, 1983; Wagner vd., 2015), akademik erteleme ile yakın ilişkisi nedeniyle dikkat çekmektedir. Mevcut literatür, iki değişken arasında güçlü bir negatif korelasyon olduğunu belgelemiştir ve bu da benlik saygısı düşük öğrencilerin genellikle ertelemeye daha yatkın olduklarını göstermektedir (Kınık ve Odacı, 2020; Senecal vd., 1995).

Alanyazındaki verilerle ilişkili olarak akademik kaygı ve benlik saygısının akademik erteleme için kayda değer, önemli değişkenler olduğu görülmektedir. Akademik erteleme ile kaygı ve benlik saygısı kavramlarının ilişkisini farklı zamanlarda tekil olarak inceleyen çalışmalar olmuştur (Ergür, 2021; Günay, 2022; Kandemir, 2010; Karataş, 2020; Kaya, 2020; Mişe, 2019; Şenlik, 2020) fakat ‘Akademik Erteleme’ ‘Akademik Kaygı’ ve ‘Benlik Saygısı’ kavramlarını üç değişken halinde bir bütün olarak inceleyen çalışmaya rastlanmamıştır. Bu noktada yer alan eksikliği gidermek adına bu değişkenler arasında nasıl ve ne düzeyde bir korelasyonunun olduğunu inceleyen ve sonuçlarını anlamlandırmayı amaçlayan çalışmanın bu yönüyle literatüre katkıda bulunması beklenmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Yapılan çalışma 14-19 yaş arasındaki lise öğrencileri ve 18-24 yaş arası üniversite öğrencilerini akademik, psikolojik ve sosyal olarak etkileyebilecek, onların verimlilikleri noktasında belirleyici faktör olabilecek akademik ertelemenin, akademik kaygı ve benlik saygısı kavramlarıyla ilişkisini incelemeyi, aralarındaki ilişkinin yönünü ve boyutunu ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda cevabını aradığımız sorular şu şekildedir :

1. Üniversite öğrencilerinde akademik erteleme, akademik kaygı ve benlik saygısı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Üniversite öğrencilerinde akademik erteleme ve akademik kaygı arasındaki ilişkide benlik saygısının aracı rolü var mıdır ?
3. Üniversite öğrencilerinde akademik erteleme cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Üniversite öğrencilerinde akademik erteleme yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Üniversite öğrencilerinde akademik erteleme bölüme göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
6. Üniversite öğrencilerinde akademik kaygı cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
7. Üniversite öğrencilerinde akademik kaygı yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
8. Üniversite öğrencilerinde akademik kaygı bölüme göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
9. Üniversite öğrencilerinde benlik saygısı cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
10. Üniversite öğrencilerinde benlik saygısı yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
11. Üniversite öğrencilerinde benlik saygısı bölüme göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
12. Lise öğrencilerinde akademik erteleme, akademik kaygı ve benlik saygı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
13. Lise öğrencilerinde akademik erteleme ve akademik kaygı arasındaki ilişkide benlik saygısının aracı rolü var mıdır ?
14. Lise öğrencilerinde akademik erteleme cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
15. Lise öğrencilerinde akademik erteleme yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
16. Lise öğrencilerinde akademik kaygı cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
17. Lise öğrencilerinde akademik kaygı yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

18. Lise öğrencilerinde benlik saygısı cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

19. Lise öğrencilerinde benlik saygısı yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Nesiller boyu toplumlar kendilerini geliştirme çabası içerisinde olmuşlar ve bu çabanın bir gerekliliği olarak topluma yön verecek bireyi eğitmek için emek harcamışlardır. Eğitim; toplumu bir uyum içerisinde tutmak, toplumsal yapıyı güçlendirmek ve düzeni sağlamak için gerekli esas unsurlardandır. Toplumun ayakta tutacak bir lider, ülkeyi yönetecek kadrolar, nesillere yön veren öğretmenler, üretim gücümüzün ardındaki mühendisler, geleceğin doktorları ve iş gücünü oluşturacak bireyler, hepsi eğitim sisteminin bir ürünüdür. Toplumsal uyum nasıl bir yapışkan gibi toplumu bir arada tutuyorsa eğitim de bir çimento gibi toplumsal yapıyı güçlü ve sağlam kılar (Kantzara, 2011).

Eğitim sistemi bireyi sadece akademik olarak değil sosyolojik ve psikolojik olarak da hayata hazırlamaktadır. Kaybolan nesilleri geri getiremeyeceğimiz, telafisi olmayan bir sistemde elbette hata yapma şansımız yoktur. Bireyi kusursuz bir şekilde yetiştirmek için bireyi ve bireyin toplumsal normlara uygun şekillenmesini etkileyen, başarısını düşüren, verimliliğini azaltan unsurları tespit etmek ve bunların yol açacağı olumsuzlukları minimuma indirmek oldukça önemlidir. Problem çözme becerilerini kazanmış, demokratik ve özerk insan ilişkilerine sahip, kültürel sosyal anlamda gerekli esnekliği olan, kapsayıcı ve bütüncü bireyler yetiştirmek eğitimin önemini kavrayan toplumlarda mümkündür (Aktepe, 2005). Bu yüzden ki kusursuz bir eğitim sistemi kurmak ya da olumsuz bütün unsurları minimuma indirmek oldukça önemlidir. Akademik erteleme kavramı da bireyi etkileyen bir unsurdur. Erteleme yapan bireyler erteleme sonrasında kendilerini değersiz görme, yetersiz hissetme, suçluluk ve kaygı gibi olumsuz düşüncelere kapılırlar. Erteleme döngüsü bir süre bu şekilde devam ettiğinde ise birey yaşadığı olumsuz duyguların etkisiyle aynı sonuçları bir daha yaşamamak için sorumluluk almaktan kaçınır hale gelir. Ertelemenin psikiyatrik sendromlarla, irrasyonel düşünceler, görevden kaçınma, kendi kendine zarar verme, depresyon gibi olumsuzluklarla ilişkili olduğu bilinmektedir (Ferrari vd.,1995). Devam eden bu döngü bireyi dinamik, yaratıcı, üretken olmaktan çok daha uzak bir noktada konumlandırmakta, akademik başarı noktasında ciddi sıkıntılara yol açmaktadır (Sweitzer,

1999). Erteleme, ayrıca kaygı ile de pozitif yönlü bir ilişkiye sahiptir (Aitken, 1982; Balkıs, 2006; Beswick vd, 1988; Senecal vd., 1995; Solomon ve Rothblum, 1984).

Akademik ve sosyal hayatta birey toplumun beklentilerinin dışına çıkmaya başlar. Sosyal hayatta üzerine düşen sorumlulukları yerine getirmeme ya da geç getirme nedeniyle toplum nezdinde olumsuz algılanma ve itibar kaybına yol açabilir. Akademik hayatta ise erteleme çok sayıda öğrenci için akademik performans açısından ciddi sonuçlar doğuran bir sorundur. Kanıtlar, ertelemenin dersten çekilme, daha düşük notlar ve eğitim hayatından memnuniyetsizlikle sonuçlandığını göstermektedir (McCown, 1986; Semb vd., 1979). Dahası, öğrenciler zamanla erteleme problemiyle baş edemeyebilirler. Eğitim hayatındaki bireyi her yönüyle etkileyebilen akademik ertelemeyle akademik kaygı ve benlik saygısı kavramlarının ilişkisini ele almak bireyde yol açtıkları tahribat düşünüldüğünde oldukça önem arz etmektedir. Alanyazında akademik erteleme, akademik kaygı ve benlik saygısı kavramlarının bir bütün halinde çalışılmamış olması, akademik erteleme ve akademik kaygı ilişkisinde diğer çalışmalardan farklı olarak benlik saygısının da dahil edilmesi ve aracı rolünün ele alınması araştırmanın literatürdeki yeri açısından önem arz etmektedir.

1.4. Sayıtlar

Bu çalışmanın veri toplama kısmında katılımcıların “Akademik Erteleme Ölçeği”, “Akademik Kaygı Envanteri” ve “Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği”ni içten ve dürüst bir şekilde cevapladığı, kullandığımız ölçeklerin ise cevabını aradığımız problemlerde ölçülmek istenen özellikleri ölçebildiği varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu çalışma Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi ve Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi’nde öğrenim gören 18-24 yaş arası üniversite öğrencileri ile Konya Selçuklu ve Ereğli ilçelerinde çeşitli anadolu liselerinde öğrenim gören 14-19 yaş arası lise öğrencileriyle sınırlıdır. Araştırma neticesinde elde ettiğimiz bulgular ise “Akademik Erteleme Ölçeği”, “Akademik Kaygı Envanteri” ve “Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği”nden elde ettiğimiz veriler ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Akademik erteleme: Akademik bir sorumluluk almayı ya da tamamlamayı mantıklı olmayan bir tutumla geciktirme eğilimi (Senecal vd, 2003). Bu akademik görevler ödev

yapmak, proje hazırlamak, kompozisyon yazmak, sınavlara hazırlanmak gibi sorumluluklardır.

Akademik kaygı: Eğitim hayatımızda akademik sorumluluklar ve başarıya dönük hissettiğimiz sinir, endişe, tedirginlik duyguları akademik kaygıyı temsil etmektedir (Zeidner, 2014).

Benlik saygısı: Benlik saygısı üzerine yapılan çalışmalarda literatürün öncüsü olan Rosenberg (1965) benlik saygısı için bireyin özüne yönelik sergilediği pozitif ya da negatif tutumlar tanımlamasını yapmıştır. Bireyin kendini değerli ve yeterli hissedip hissetmemesi de buna dahildir.



BÖLÜM 2

2. ALANYAZIN

Bu bölümü akademik erteleme, akademik kaygı ve benlik saygısı kavramları oluşturmaktadır.

2.1. Akademik Erteleme

Bu bölüm erteleme kavramı, bazı erteleme türlerinin tanımı ve akademik erteleme kavramlarından oluşmaktadır.

2.1.1. Erteleme

Erteleme kavramı incelendiğinde pek çok farklı tanımlama bulabiliriz. Boice (1996) bunu “genel olarak daha zor, ertelenebilir, önemli şeyler yapma düşüncesinden ve kaygısından kaçınırken, kolay ve hemen ödüllendirici eylemlerle kısa vadeli rahatlamayı seçmek” olarak tanımlamıştır. Dietz vd. (2007) ertelemeyi “öğrenme ve boş zaman aktiviteleri arasında motivasyonel bir çatışma olduğunda boş zaman alternatifini seçme tercihi” olarak değerlendirmiştir. Erteleme eylemini insanlıkla yaşıt bir eylem varsayabiliriz. Yaşayan birey her zaman yerine getirmesi gereken bir sorumluluğa sahip olmuş ve bu da birey için bu sorumluluğa karşı bir tepki oluşturma, harekete geçme gerekliliği doğurmuştur. Bu süreçte birey rahat, kaygı barındırmayan, gerekli hassasiyeti taşımayan bir tutum geliştirdiğinde zaman zaman bu tutum sorunlara yol açmış, ertelemeyle sonuçlanmıştır. Yani erteleme insanlıkla varolmuş fakat literatüre sonradan yerleşmiş bir kavramdır. En basit haliyle yaşadığımız sürece, sosyal hayat var olduğu sürece gündelik hayatımızda bile hemen hemen her gün herhangi bir eylemi erteleriz. Günümüz toplumlarında, içinde bulunduğumuz yaşam koşullarından dolayı insanlar çok fazla sorumluluğa sahipler ve bu yaşam koşullarından dolayı kendinden önceki kuşaklara nazaran kendilerine verilen görev ve sorumlulukları yerine getirmekte daha çok zorlanmaktadırlar. Tuckman'a (1991) göre erteleme, “kişinin kontrolü altındaki bir aktiviteyi öteleme veya tamamen kaçınma eğilimi” olarak tanımlanmaktadır. Steel (2007) ertelemeyi, "gecikmenin daha kötü olacağını beklemesine rağmen, amaçlanan bir eylem planını gönüllü olarak geciktirmek" olarak tanımlamıştır. Alan yazında erteleme üzerine yapılan tanımlamalarda ortak nokta erteleyen bireylerin bu eylemi sonuçlarına rağmen gerçekleştiriyor olmalarıdır. Erteleme davranışı sonuçları öngörülemeyen, nelere yol açacağı tahmin edilemeyen, sonuçlarının erteleyecileri şaşırttığı bir eylem değildir. Erteleme davranışının bireylerin bir tercihi olarak karşımıza çıktığını görürüz. Erteleme bir dizi

olumsuz sonuçla ilişkili yaygın bir sorun olarak kabul edilir ve sıklıkla insanlar çeşitli yaşam alanlarında itici olarak görülen görevlerle karşı karşıya kaldıklarında ortaya çıkar (Sirois ve Pychyl, 2013). Erteleme, görevlerin başlatılması veya tamamlanmasıyla ilgili amaçlanan bir eylem planını öteleme eğilimi olarak tanımlanmaktadır (Chun ve Choi, 2005). Erteleme, bireylerin son teslim tarihlerine göre çalışma temposu ile temsil edilebilir. Daha kısa süreler verilen kişiler, daha uzun süreler verilenlere göre görevleri daha hızlı tamamlarlar. Erteleme genellikle iradenin zayıflığı olarak anlaşılır ve kişinin planlı bir eylem planını takip etmeyerek kendi kararına aykırı hareket etmesini içerir (Pychyl, 2011). Erteleme sürecinde birey elindeki görevi çok kolay halledebileceği ya da ilerleyen zamanda daha nitelikli bir ürün ortaya çıkaracağı yanılgısına kapılır. Erteleyen bireylerin sınav, proje, dönem ödevi gibi görev ve sorumluluklar noktasında bunları gerçekleştirmeye dair düşünceleri hep vardır, sorumluluk verildiği andan itibaren kendilerine bir yol çizer, planlamalarını yapar, sorunsuz bir şekilde sonuca ulaşacaklarını düşünürler fakat süreç başladıktan sonra aksamalar görülmeye, tarihler ileri atılmaya başlar ve sürecin sonunda azalan zamanla birlikte kaçınma eylemi gerçekleşir ya da ortaya olgunlaşmamış bir ürün, olumsuz bir sonuç ortaya çıkar. Olası bir başarısızlık şüphesi ve hoşnutsuzluk yaratacağı endişesiyle kaçınma eylemi kendisini gösterir (Burka ve Yuen, 1983; Milgram vd., 1988).

2.1.2 Erteleme türleri

Modern toplumlar için sıradanlaşmış, alışıl gelmiş fakat bireyleri sosyal ve ruhsal olarak etkileyebilen, iş dünyasında ve akademik alanda verimlilik ve başarıyla alakalı pek çok etkisi olan erteleme davranışının literatürde farklı sınıflandırmalara sahip olduğu ileri sürülmektedir. Araştırmalarda yaygın olarak üzerinde durulan bazı türler mevcuttur (Blunt ve Pychyl, 1998; Ferrari, 1991; Kağan, 2009; Kandemir, 2012; Lay, 1986; Vestervelt, 2000).

1- Genel Erteleme

2- Akademik Erteleme

3- Karar Vermeyi Erteleme

4- Nevrotik Erteleme

5- Kompulsif Erteleme

Erteleme türlerine baktığımızda genel erteleme kavramı için yaşamımızın olağan akışında sahip olduğumuz günlük işlere dair, rutinlerimize dair ertelemeleri bu grupta

sınıflandırabiliriz. Bir annenin çocuğunu okula bırakma, işe gidip gelme, kuaföre gitme, herhangi bir sanatsal etkinliğe katılma, bir yakınına ziyaret etme gibi etkinliklerden oluşan günlük rutinini planlamada zorlanması ya da planladığı gibi gerçekleştirememesi literatürde yaşam rutini erteleme olarak da bilinen genel ertelemeye bir örnektir (Lay, 1986). Akademik erteleme eğitim hayatımıza dair, okula dair ne varsa bunlardan herhangi birine ait görev ve sorumluluğumuzu öteleme eylemidir. Dönem sonu projelerini geciktirme, vize final sınavlarına ya da yazılı sınavlara hazırlanmak için son ana kadar beklemek, herhangi bir kompozisyon, şiir ödevi teslimini geciktirmek akademik ertelemenin örneklerindedir (Solomon ve Rothblum, 1984). Karar vermeyi erteleme daha çok içerisinde kaçınma eylemini barındıran bir erteleme türüdür. Bireyin kararsızlık yaşaması, vereceğin kararın olası sonuçları hakkında ikilemede kalması nedeniyle kararını sonraya bırakması ya da karar vermekten vazgeçmesidir (Effert ve Ferrari, 1989). Nevrotik ertelemelerde ise kişinin olaylara ve hayata karşı negatif yaklaşım sergilemesinden dolayı önem arzeden, kritik özelliğe sahip ciddi olayları erteleme vardır (Ellis ve Knaus, 1977). Kompulsif erteleme kavramı ise kişinin sorumlu olduğu işleri öteleme ile aynı zamanda karar verme eylemini ertelemesini de bir arada barındırır (Ferrari, 1991).

2.1.3 Akademik erteleme

Erteleme genellikle niyet ile davranışların uygulanması arasındaki boşluk olarak tanımlanır ve bazıları tarafından öz düzenleme başarısızlığı olarak da adlandırılır (Baumeister ve Heatherton, 1996; Howell ve Watson, 2007; Pychyl, 2013; Steel, 2007). Yatırılması gereken faturalar, yapılması gereken mutfak alışverişi, gerçekleştirilmesi gereken telefon görüşmeleri, ziyaretler ertelemeyi temsil ederken; haftalık ev ödevleri, proje ödevleri, makale yazımları akademik ertelemeyi temsil eder. Erteleme genellikle günlük yaşamdaki görevlerin ertelenmesi anlamına gelirken akademik erteleme, öğrencilerin belirli akademik görevleri geciktirmesi durumunda ortaya çıkar (Senecal vd., 2003). Bazı tanımlar ertelemenin kaygısından, rahatsızlığından veya sorunlu sonuçlarından bahsederken (Lay ve Schouwenburg, 1993; Steel, 2007), diğer tanımlar ise tamamlanması gereken görevleri geciktirme özelliğine odaklanmıştır (Ferrari, 2001; Lay, 1986; Solomon ve Rothblum, 1984). Rothblum vd. (1986) akademik ertelemeyi bireyin akademik görevleri sıklıkla geciktirmesi ve buna dayalı kaygı hissinin ortaya çıkması olarak tanımlarken, Senecal vd. (2003) akademik bir sorumluluk almayı ya da bunu tamamlamayı mantıklı olmayan bir şekilde geciktirme eğilimiyle tanımlamışlardır. Erteleyenler, ertelemeyenlerden birçok açıdan farklılık gösterir. Bazı yazarlar erteleyenleri mükemmellik arayan, başarısızlıktan korkan (Flett vd., 1992),

kötümser (Lay, 1992) ve özellikle ertelediklerini fark ettiklerinde daha kaygılı kişiler olarak tanımlanmaktadır.

Alışılmış erteleme birçokları için zayıflatıcıdır. Davis'in (1999) literatür taramasında yer alan çalışmalarda öğretmenler, erteleme eğilimleriyle ilişkili duygusal sıkıntı belirtileri bildirmişlerdir. Bunlar arasında “endişe, suçluluk, uykusuz geceler, depresyon, kaygı” ile “kişisel ve mesleki kaygılardan bunalmışlık hissi” yer alıyordu. Pek çok öğretmen ertelemeleri nedeniyle karar vermeyi geciktirerek terfilerden ve yeni sorumluluklardan vazgeçmiştir. Ancak bazı araştırmacılar ertelemeyi, görevleri tamamlamada gecikme veya aceleden kaçınma çabası olarak olumlu bir şekilde de tanımlanmaktadır (Bernstein ve Bernstein, 1996; Ferrari, 1993). Schraw vd. (2007) ertelemenin meydana geldiği süreci incelemek ve bir ön paradigma modeli önermek için bir temel teori çalışması yürütmüştür. Bulgular, akademik ertelemenin hem uyum sağlayıcı hem de uyumsuz yönleri olduğunu ileri sürdü. Öğrenciler zamanlarını daha verimli yönetmek, can sıkıntısını azaltmak ve daha verimli çalışmak için ertelediklerini bildirdiler. Ayrıca katılımcılar, adaptif nedenlerden ötürü ertelediklerini ve nadiren ertelemenin öğrenme üzerinde olumsuz bir etkisi olduğunu hissettiklerini bildirdi. Buna ek olarak, öğrencilerin bazen hayatlarının genel kalitesini ve verimliliğini artırmak için kasıtlı olarak ertelediklerini, buna rağmen dönem sonlarında nispeten kısa süreler için stres ve gerginlik yaşadıklarını da buldular. Öğrencilerin bunu, artan stres ve gerilimin, erteleme döngüsünde en yüksek verimlilikte performans göstermelerini sağlayan gerekli bileşenler olması nedeniyle yaptığını açıkladılar. Bu bulgular, akademik ertelemenin bazı uyarlanabilir yönleri olduğunu öne süren diğer çalışmalarla uyumludur (Choi ve Moran, 2009).

DeneySEL çalışmalar öğrencilerin %70'e yakınının düzenli olarak ertelediğini göstermiştir (Ferrari vd., 2005; Rabin vd., 2011). Ertelemenin yüksek yaygınlığı literatürde sürekli olarak rapor edilmiştir; bulgular tipik olarak üniversite öğrencilerinin, ertelemenin akademik performansları üzerindeki olumsuz etkisini bilmelerine rağmen günde bir iki saat erteleme yaptıklarını göstermektedir (Klassen vd., 2008). Özellikle lisans birinci sınıf öğrencileri, zamanlarını etkili bir şekilde yönetmekte zorluk çekerler ve ilk yarıyıldaki hedeflerine ulaşma yeteneklerini abartmalarının bir sonucu olarak erteleme eğiliminde olurlar (Thibodeaux vd., 2017).

Bireyler lisans eğitimi aldıkları yıllarda pek çok sorumluluğa ve tamamlamaları gereken gelişimsel görevlere sahiplerdir. Lisans öğrencileri gerekli mesleki beceri ve bilgileri

edinmek, yakın ilişkiler geliştirmek, bireysel olarak olarak ailesinden bağımsız bir hayat sürmek gibi pek çok görevi yerine getirmek için çabalamaktadır. Bireyin bu çabayı gösterirken karşılaştığı her çevresel ve psikolojik engel faktörü, bireyin yaşamına olumsuz bir dönüt olarak yansımaktadır. Ülkemizde lisans öğrencileri üzerinde yapılan bir araştırmanın bize gösterdiği şey, öğrencilerin birincil hedefleri mesleğe hazırlanmaktır (Şahin vd., 2011).

Bireyler kafalarında asıl hedef olarak belirledikleri uzun vade hedeflerine, mesleğe odaklanırken dönem sınavları, proje, sunum, makale gibi sorumluluklarının aslında hedefleri için gerekli bir unsur olduğunu unuturlar. Kendi dünyalarında dönemsel olarak yaşadıkları güçlükler, akademik hayatlarında ortaya çıkan bir verimsizlik ya da erteleme olarak geri döner. Barınmayla ilgili sorunun vize/final sınavlarına hazırlık için bir motivasyon bozukluğu yarattığını, sınıf arkadaşlarıyla problem yaşayan bireyin makale yazımlarını geciktirdiğini, kendisini kanıtlamak için çeşitli toplulukların faaliyetleri için koşturan bireyin derse devam konusunda sıkıntı yaşadığını ya da sadece kamu personeli seçme sınavına odaklanmış bir son sınıf öğrencisinin vize/final sınavına son gece çalıştığını görebiliriz. Lisans eğitimlerinin sonuna gelen bireyler için yaşadıkları evre yaşamlarındaki kilit geçiş noktalarından bir tanesidir. Diplomalarını aldıkları andan itibaren meslek sahibi olmanın verdiği hazzı da işsizliğin acısını da deneyimleme ihtimalleri vardır (Akkaya, 1999).

Ertelemenin lise boyutuna gelirse aslında araştırmamıza temel olan araştırma grubumuz 9. sınıftan üniversite son sınıfa kadar olan bireylerdir. Lise dönemi 12-18 yaş grubunu yani ergenliğin başlangıç ve zirve yıllarını oluşturmaktadır. Ergenlik dönemi, genellikle 12 ile 18 yaşları arasında başlayan, biyolojik, psikolojik ve sosyal değişimlerin yoğun olarak yaşandığı, bireylerin yetişkinliğe doğru evrildiği bir süreçtir (Steinberg, 2014). Bu dönemde bireyler derse katılım, ödev, proje, yazılı sınav gibi her bir akademik faaliyetin sonunda değerlendirileceği, bulunduğu çevrede aldığı sonuca göre konumlandırılacağı endişesini taşır. Birey karşılaşılabileceği olumsuzluklara karşı olası kötü sonuçlardan erteleyerek kaçınır. Bu dönemde başarısızlık korkusu, gerçekçi olmayan tutumlar, kaygı ve stres, benlik saygısının düşük olması gibi pek çok etkenle birey erteleme davranışını gerçekleştirir. Ergenlik dönemi biriciklik hissiyle birey dünyanın onun etrafında döndüğü ya da tüm gözlerin onun üzerinde olduğu düşüncesi ve bu düşüncenin yarattığı kaygıyla benlik tasarımına aykırı tutumlar sergileyebilir. Sahip olduğumuz bir sorumluluktan ötürü hissettiğimiz kaygıyla mücadele çabamız ertelemeyle karakterize edilen bir durumdur (Fiore, 1989). Bireylerin benlik tasarımları ve gerçek yaşantıları arasındaki uyumsuzluk huzursuzluğa

ve kaygıya zemin oluşturmaktadır. Bu sebeple bireyin başarıya güdülenmesi, karşılaşılabileceği zorluklara dirençli olması, özgüvene sahip olabilmesi için gerçekçi bir benlik saygısına sahip olması ciddi önem arz etmektedir. Alanyazında benlik saygısının ertelemeye ait bir yordayıcı olabileceği ve ertelemeyle aralarında negatif bir ilişki olduğu bulgusuna erişilebilir (Çakıcı, 2003). Bireyler erteleme eğilimlerinin üstesinden gelmemişlerse, bu eğilimler işlerine de yansır ve maliyetin daha yüksek olması dışında çeşitli sonuçlara neden olur: ilerleme fırsatlarının kaçırılması, değerlendirmelerde düşük puanlar, sorumlulukların yerine getirilmemesi nedeniyle fiziksel ve zihinsel gerginlik hissi, benlik algısı üzerinde negatif bir bakış açısı (Grunschel vd., 2013), kaygı (Ekşi ve Dilmaç, 2010), mutsuzluk ve stress (Akdoğan, 2013) gibi faktörlerle geç kalmanın bir sonucu olarak liste sonsuza kadar uzayabilir.

2.2 Akademik Kaygı

Bu bölümde kaygı ve akademik kaygı kavramlarına yer verilmiştir.

2.2.1 Kaygı

Kaygı, kaynağı büyük ölçüde bilinmeyen veya kişi tarafından tanınmayan bir şey hakkında korku, korku veya belirsizlikle karakterize edilen endişe, gerginlik veya huzursuzluk anlamına gelir; herhangi bir seçim noktasına veya karara karşı genelleştirilmiş duygusal tepkilerin yanı sıra gelecekteki olayların ısrarlı endişelerinden oluşabilir (Good ve Good 1974). Kaygı, bireylerin içerisinde bilime dayalı unsurların, subjektif durumların, fiziksel emarelerin yer aldığı, davranışların da buna dahil olduğu tehditlere karşı koymaya yardımcı olan insana özgü bir his ve birden fazla yönle karakterize edilen ruhsal davranışla ifade edilmiştir (Avcı ve Kırbaşlar, 2017). Kaygı genellikle temkinli veya kaçınmacı davranışlarla gelecekteki tehlikelere hazırlanmakla ilişkilendirilir ve strese verilen normal bir tepki olarak kabul edilir (Afolayan vd., 2013). Kaygı, gerginliğin somatik semptomları ve olası bir tehlike ya da talihsizlikle ilişkili endişenin varlığı dahil olmak üzere olumsuz bir etkiyle karakterize edilen ruh halini temsil eder (Barlow, 2002). Breuer (1999), tüm kaygı bozukluklarının aşırı duygusal korku ve fizyolojik aşırı uyarılma ikili özellikleriyle tanımlandığından bahsetmiştir. Kaygı, en yaygın olarak deneyimlenen duygulardan ve tüm insan davranışlarının en temel yapılarından biridir.

Kaygı genellikle temkinli veya kaçınmacı davranışlarla gelecekteki tehlikelere hazırlanmakla ilişkilendirilir ve strese karşı normal bir tepki olarak kabul edilir (Afolayan vd., 2013). Okuldan kaynaklanan stres, kişisel ilişkideki stres, işteki stres, finansal stres, sevilen

birinin kaybı gibi duygusal travmadan kaynaklanan stres, suça maruz kalma, doğal afet, cinsel istismar veya fiziksel istismar, ilaçların yan etkileri gibi kaygıya katkıda bulunabilecek pek çok dış faktör vardır (Hooda ve Saini, 2017). Küreselleşen dünyanın modern toplumlarında bireyler acımasız bir yarış içerisinde. Psikolojik ve sosyal ihtiyaçlarını unutarak umarsızca kendisini bu yarışa kaptıran bireyler henüz yarışını tamamlamadan doğrudan ya da dolaylı olarak kendilerini kaygının kurbanı olarak bulurlar.

2.2.2 Akademik kaygı

Akademik kaygı sorumlu olduğumuz bir akademik görevde, herhangi bir akademik ortamda yaşadığımız stres duygusuyla ilişkili algıladığımız tehditin bir temsili kabul edilmektedir (Beck ve Bredemeier 2016; Cassady, 2010). Okul öncesi dönemden lisansüstü eğitim sürecine kadar öğrencilere akademik başarı için aileleri, akran grubu, okulu veya öğretmenleri endişe oluşturan farklı baskılar oluşturabilmektedir. Bu baskı unsurları bireyin zihinsel durumunu da etkilemekte ve okula yönelik bir kaygı durumu geliştirmesine neden olmaktadır. Böylece beklentilerin karşılanamaması durumunda yaşanan hayal kırıklıkları beraberinde zayıf ruh sağlığı nedeniyle öz kısımdan sosyal yıkıma kadar birçok olumsuz durumun oluşmasına zemin hazırlayabilmektedir. Dolayısıyla çağdaş dünyada öğrenciler, akademik yaşantıları başta olmak üzere birçok alanda rekabet etmek durumundadırlar. Rekabet ve daha yüksek başarı elde etme baskısı, beraberinde intihar gibi riskli sonuçlara yol açabilecek kaygının da artmasına neden olmaktadır (Cougler vd., 2009). Endişeli öğrenciler bilgi alma, işleme, bellek düzenleme süreçlerinde kontrolü kaybedebilirler. Böylece öğrenme süreçleri başarıya ulaşma serüvenleri, dikkatlerini sürdürme ve toparlama becerileri, çalışma hafızaları engellenme eğilimindedir (Pekrun, 2006). Herhangi bir endişe olmadan, çoğu insan hayatta herhangi bir şey yapma motivasyonundan yoksun kalır. Bu nedenle, orta düzeyde akademik kaygı, öğrencileri sınava çalışmaya motive etmek için gereklidir ve onları daha iyi başarıya yönleltebilir. Yüksek düzeyde kaygının konsantrasyon gücünü bozduğu ve hafızayı da etkilediği gözlemlenmiştir. Bu şekilde yüksek akademik kaygı, akademik başarının önündeki engellerden biri olabilir. Öğrencilerin performansıyla ilgili endişelerimiz varsa, akademik kaygı ne pahasına olursa olsun göz ardı edilemez. Düzgün bir şekilde ele alınmazsa, bir öğrencinin ertelemesine, okul çalışmalarında düşük performans göstermesine ve akranlarıyla sosyalleşmekten veya diğer durumlardan geri çekilmesine neden olmak gibi ciddi ve uzun süreli sonuçları olabilir (Mattoo ve Nabi, 2012).

Bireyin üzerine düşen sorumlulukları yerine getirmesi ya da kendisinden beklenen performansı sergilemesi optimum ve maksimum kaygı arasındaki dengeyi sağlayabilme becerisiyle ilişkilidir. Optimum kaygı bireyi beklentileri karşılayabileceği sonuçlara götürürken, kaygı düzeyi optimumun üstüne çıktıkça daralan zamandan, süreci sağlıklı yönetememesinden ve kaygı seviyesinden kaynaklı bir kaçınma çabası olarak erteleme tercihinde bulunur. Araştırmacılar genel olarak akademik kaygının her zaman kötü olmadığı konusunda hemfikirdir. Ortalama bir kaygı düzeyi, insanları motive etme ve sorumlu tutmada faydalıdır ve ayrıca insanların daha sürdürülebilir ve müreffeh bir yaşam sürmelerine yardımcı olur (Kahan, 2008 ; DordiNejad vd., 2011).

2.3 Benlik Saygısı

Çalışmanın bu kısmında benlik ve benlik saygısı kavramlarına yer verilmiştir.

2.3.1 Benlik kavramı

Benlik insanın bilinçdışı ya da bilinçli tüm psikolojik yapı ve donatılarını içerisinde barındırmaktadır. Erken çocukluk döneminde oluşmaya başlayan benlik iskeleti, ergenlikle birlikte son halini aldıktan sonra hayat boyunca yönlendirmek üzere bireye eşlik eder (Çelikoğlu, 1997). Birey dünyaya geldiği andan itibaren yaşamın her bir evresinde çeşitli görev ve sorumluluklara sahiptir. Sahip olduğu görev ve sorumlulukların neler olduğu ya da nasıl yerine getirileceği konusunda doğruluğu kanıtlanmış bir çerçeve, doğru yolu gösteren bir harita yoktur. Toplumun dayatması sonucu oluşmuş normlar, bu normlara göre bireyi değerlendirenler ve toplum içinde yaşamını devam ettirmeye çalışan bireyin yaşantılarıyla, içsel ve dışsal faktörlerle birlikte ben kimim sorusuna karşı kendisi hakkında oluşturduğu algı benlik kavramını oluşturur. Benlik kavramı, kişinin kendi özelliklerini ve başarılarını yargıladığı referans çerçeveleri veya standartlar tarafından büyük ölçüde etkilenir. Sosyal karşılaştırma genellikle benlik kavramı için en güçlü bilgi kaynağı olarak hizmet eder (Marsh, 1987). Benlik kavramı üzerine literatürün öncülerinden olan James benliği ikiye ayırmıştır. Bir tanesi nesne, diğeri özne olmak üzere ona göre iki ben vardır. Plan yapan, hayal eden, hisseden, seçim yapan, algılayan ‘özne ben’ , yaşantı ve deneyim sonucu etkilenen, pasif konumda olan ‘nesne’ ben (Arıcak, 1995). Birey kendi öz varlığıyla, değer yargılarıyla, kazanımlarıyla kendi uhdesinde yola devam ederken karşılaştığı her bir engelde, yapılan her bir değerlendirmede bünyesine benliğinin portresini oluşturan çizgiler ekler. Cooley başkalarının kişi hakkındaki görüşlerinin kişideki yansımaya dayanan ayna benlik kavramını

ortaya atmıştır. Birey çevresindekilerin yargıları üzerine içsel bir yapı oluşturur. Onların gözünden kendisini algılar ve yaptığı değerlendirmeyle benliğini oluşturur (Oğurlu, 2006).

2.3.2 Benlik saygısı

Benlik saygısı, insanların kendilerini bir bütün olarak olumlu veya olumsuz değerlendirmesine atıfta bulunur (Brown vd., 2001). Maruyama vd. (1981) benlik saygısını, bireylerin genel olarak kendileri hakkında olumlu hissetme derecesi olarak tanımlamıştır. Bazı araştırmacılar benlik saygısının insanların kendi yetenekleri, kendi değerleri hakkında verdikleri bir karar olduğunu öne sürerken (Coopersmith, 1967; Crocker ve Park, 2004), diğerleri benlik saygısını kişinin kendine beslediği sevgi duygusu olarak tanımlamaktadır (Brown ve Marshall, 2001). Bireyin toplumdan onay beklemeden, kabul görme beklentisine girmeden kendi öz benliğini takdir edebilme yeteneği benlik saygısını temsil eder (Okoye ve Onokpaunu, 2020). Benlik saygısı düşük kişiler başarısız olduklarında kendileriyle meşgul olurlar, aşağılanmış hissederler, utanırlar ve başarısızlığı kendilerinin diğer yönleriyle ilişkilendirirler (Brown ve Dutton, 1995; Kernis vd.,1989). Benlik saygısı yüksek olan ve başarısız olan insanlar, zayıf yönlerinden ziyade güçlü yönlerine odaklanma eğilimindedirler (Brown ve Dutton, 1995; Baumeister ve Tice, 1985; Brockner vd., 1987; Dodgson ve Wood, 1998; Heatherton ve Vohs, 2000). Bireyi benlik saygısı noktasında yüksek seviyede sınıflandırmak, hayata olağanın üstünde bir anlam yüklemesi, zorluklara direnç göstermesi, risk alması, rekabet konusunda atılgan olması, toplumun bütün paydaşlarına ve kendine karşı iyimser olmasıyla bağdaştırılabilir (Yörükoğlu, 1990). Benlik saygısı noktasında düşük seviyede sınıflandırdığımız kişiler becerilerine olması gereken değeri biçmez, kendilerine güven duyma konusunda sıkıntı yaşar, kendilerine saygı göstermez, göstermiş oldukları başarıyı kabullenmez ve benliklerini muhafaza etmek için çevreyle, toplumla bağ kurmaktan kaçınırlar. Bu nedenledir ki kendilerine yükledikleri anlam kompleks, çelişkili, belirsiz ve kararsız bir nitelikle özdeştir (Byrne ve O'brien, 2014). Birey, bazı negatif inançlardan hatalı çıkarımlarda bulunacak ve günlük davranışlarını bunların üstesinden gelmek için uyarlayacaktır. Negatif inanışlar, istikrarsızlaştırıcı bir tetikleyici olayın ardından yeniden aktif olabilir. Kaygılı veya depresif semptomlar ortaya çıkabilir (Waite vd., 2012).

Akademik hayatta bireyin başarabileceğine olan inancı, potansiyelini değerlendirmesi, herhangi bir sınavdan beklentisi, bir sorumluluğu yerine getirebileceğine olan inancı benlik saygısını oluşturur. Benlik saygısı yüksek düzeydeyse başarmak ve beklentisini yerine getirmek için daha iyi bir motivasyonla hareket ederken, benlik saygısı düşük ise

yapabileceğine olan inancının düşük olması, işin sonunda olumsuz sonuçlar alacağı düşüncesi bireyi sonuçlarla yüzleşmemek adına ertelemeye sevk eder. Düşük benlik saygısı ve ertelemenin önemli ölçüde ilişkili olduğunu gösteren araştırmalar bulunmaktadır (Farran, 2004; Ferrari, 1994; Rothblum vd., 1986; Senecal vd., 1995). Thompson (1999) da bir görevi başarıyla tamamlama yeteneklerinden şüphe duyan bireylerin erteleme yoluyla benlik saygılarını korumaya çalıştıklarını belirtmiştir. Birçok araştırma ertelemenin benlik saygısıyla ilişkisine işaret etmiştir (Balkis ve Duru, 2012; Ferrari ve Diaz Morales, 2007; Park ve Sperling, 2012; Pychyl vd., 2002).

Akademik erteleme üzerine yapılan araştırmalar, sürekli olarak erteleyen öğrencilerin sürekli kaygı ve depresyon konusunda diğer öğrencilerden daha yüksek puanlar aldığını ve benlik saygısının daha düşük olduğunu ortaya koymuştur (Beswick vd., 1988; Rothblum vd., 1986; Schouwenburg, 1992). Düşük benlik saygısı, genellikle başarısızlık korkusuyla ilişkili bir kişilik faktörü olarak kavramsallaştırılır. Özellikle, düşük benlik saygısına sahip bireyler, başarısızlığın olumsuz etkilerinden korktukları için görevleri başarma yeteneklerine daha az inanırlar ve bu da bir görevi başlatamamaya yol açabilir (Wolters, 2003; Yerdelen vd., 2016). Esasen, kişi bir görevi tamamlamayı geciktirdiğinde, o işi de geciktirir. Olumsuz değerlendirme alma olasılığı vardır ve bu nedenle benlik saygısı veya öz değeri zarar görmez (Fee ve Tangney, 2000).

Benlik saygısı akademik ertelemeyi öngören bir erteleme duyarlılığı özelliği olabilir (Steel vd., 2018). Mevcut literatür, iki değişken arasında güçlü bir negatif korelasyon olduğunu belgelemiştir ve düşük benlik saygısına sahip öğrencilerin genellikle ertelemeye daha meyilli olduğunu göstermektedir (Kınık & Odacı, 2020; Senecal vd., 1995). Benlik saygınız hasarlıysa veya olabileceğinden daha azsa, başarma veya elde etme yeteneğiniz olumsuz bir benlik kavramı tarafından engellenecektir. Bu olumsuz resim, size diğerlerinden daha az olduğunuzu, yeterince iyi olmadığınızı, hayatta başarılı olamayacağınızı veya olmayacağınızı söyleyen bir benlik imgesi yaratır (Greene, 1995).

2.4 İlgili Araştırmalar

2.4.1 Yurt içi araştırmalar

Günay (2022) çeşitli üniversitelerde öğrenim gören 353 lisans öğrencisiyle 2021-2022 döneminde ilişkiel tarama modeline göre yaptığı çalışmada erteleme davranışı erkeklerin lehine, kaygı durumu ise kadınların lehine yüksek çıkmıştır. Akademik erteleme ve kaygı

arasındaki ilişki anlamlı bulunmuştur. Ergür (2021) çeşitli üniversitelerde ön lisans seviyesinden doktora seviyesine kadar 18-40 yaş arası 374 katılımcıyla yaptığı çalışmada genel erteleme akademik erteleme davranışını açıklama noktasında belirleyici olduğu, genel erteleme ve depresyonun akademik erteleme için yordayıcı olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Kaya'nın (2020) Spor Bilimleri Fakültesinde 502 öğrenciyle yaptığı çalışmada erteleme puanları Beden Eğitimi öğrencilerinde Antrenörlük öğrencilerinden daha yüksek çıkmıştır. Cinsiyet açısından kadınlar daha yüksek puan almış, akademik erteleme ve benlik saygısı ilişkisi ise anlamlı bulunmuştur. Şenlik (2020) yaşları 18 ve 30 arasında değişen 338 lisans öğrencisiyle yaptığı çalışmada akademik erteleme ve kaygı arasında anlamlı bir ilişkiye ulaşmıştır. Bilinçli farkındalık, stres ve depresyon da yine anlamlı ilişkiye sahip diğer değişkenlerdir. Ayrıca bilinçli farkındalık ve depresyon faktörlerinin akademik ertelemeyi yordadığı görülmüştür. Karataş (2020) Erciyes Üniversitesinin çeşitli fakültelerinde öğrenim gören 502 lisans öğrencisiyle yaptığı çalışmada erteleme ve sınav kaygısı puanlarını erkeklerin lehine bulmuştur. Sınav kaygısı ve akademik erteleme fakültelere göre anlamlı farklılık göstermekte ve aralarında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Mişe (2019) Cumhuriyet Üniversitesinde 257 Fen Bilimleri öğretmen adayıyla yaptığı çalışmada erteleme puanlarının kadınların lehine olduğu, sınıf düzeyindeki farka baktığımızda anlamlılık oluşmadığı, akademik erteleme ve algılanan stres düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulgularına ulaşmıştır. Kandemir'in (2010) 224'ü erkek 406 kadın 630 lisans öğrencisiyle yaptığı çalışmada cinsiyet değişkeniyle ilgili puanlar akademik ertelemeye erkeklerin lehine çıkarken, benlik saygısında ise kadınların lehine bulunmuştur. Sınıf düzeyine göre akademik ertelemeye 4.sınıf, benlik saygısında ise 3.sınıf düzeyinde puanlar daha yüksek elde edilmiştir. Ayrıca akademik erteleme ve benlik saygısı arasında düşük düzeyde ve negatif bir ilişkiye ulaşılmıştır.

2.4.2 Yurt dışı araştırmalar

Fan vd. (2024) Çin'in Zhejiang Üniversite öğrencilerinde durum kaygısı ile akademik erteleme arasındaki ilişkide ego tükenmesinin aracılık rolü üzerine yaptıkları çalışmaya 3370 katılımcının verileri dahil edilmiştir. Durum kaygısının, %95'lik bir güven aralığıyla [0,626, 0,696] akademik erteleme için pozitif bir öngörücü olduğu; ayrıca, ego tükenmesinin, %95'lik bir güven aralığıyla [0,168, 0,251] durum kaygısı ve akademik erteleme arasındaki ilişkiye kısmi aracı olduğunu bulmuşlardır. Araştırmaya göre cinsiyet, akademik erteleme üzerindeki durum kaygısının etkisini doğrudan tahmin etmede ve ego tükenmesinin etkisini aracılık etmede bir moderatör görevi görür. Durum kaygısı, üniversite öğrencileri arasında

akademik ertelemeyi önemli ve olumlu bir şekilde tahmin edebilir. Ego tükenmesi, durum kaygısı ile akademik erteleme arasındaki ilişkiye kısmen aracılık eder. Jin vd. (2024) akıllı telefon dikkat dağılması, akademik erteleme, akademik kaygı ve zaman yönetimi eğilimi arasındaki ilişki üzerine 474 lisans öğrencisiyle bir araştırma yaptılar. Yapılan çalışmada akademik erteleme, akıllı telefon dikkat dağılması ve akademik kaygı arasındaki ilişkiye aracılık etmiştir. Zaman yönetimi eğilimi akademik erteleme ve akıllı telefon dikkati dağılmasından akademik kaygıya giden yolları düzenlemiştir. Mevcut çalışma akıllı telefon dikkat dağılmasının artan akademik erteleme düzeylerini tahmin edebileceğini ve bunun da daha yüksek akademik kaygıya yol açabileceğini öne sürüyor. Li ve Lin (2024) Çin'in Heilongjiang, Hunan ve Jiangsu eyaletlerindeki üç üniversitede yaşları 17 ve 25 arasında değişen işitme engelli ve işitme güçlüğü çeken 328 kadın 357 erkek 685 lisans öğrencisinde kaygı ve akademik erteleme üzerine bir çalışma yapmışlardır. Çalışmaya göre kaygı, işitme engelli ve işitme güçlüğü çeken üniversite öğrencilerinde akademik ertelemenin anlamlı ve pozitif bir yordayıcısıdır. Ruminasyon(kişinin aklında devam eden olumsuz düşünceler), kaygı ve akademik erteleme arasındaki ilişkiye kısmen aracılık eder ve kaygının ruminasyon yoluyla ertelemeyi dolaylı olarak etkilediğini gösterir. Custer (2016) Amerika Birleşik Devletleri'nin Pensilvanya Eyaletinde İndiana Üniversitesindeki 202 ön lisans ve lisans hemşirelik öğrencisiyle yaptığı çalışmada sınav kaygısı ve akademik erteleme arasında orta düzeyde ve anlamlı bir ilişkiye ulaşmıştır. Ayrıca ön lisans öğrencilerinin kaygı seviyesi lisans öğrencilerine göre daha yüksek bulunmuştur. Koinis (2009) Amerika Birleşik Devletleri'nde New Mexico Üniversitesi Tıp Fakültesi'ndeki 68 birinci sınıf tıp öğrencisiyle yaptığı araştırmada ertelemenin benlik saygısı düzeyi ve akademik başarı arasındaki ilişkide aracılık rolünün olup olmadığını incelemiş, araştırma sonucunda aracı rolüne ulaşamamış fakat erteleme ve benlik saygısı arasında orta düzeyde bir ilişki olduğu bulgusunu elde etmiştir. Ghasempour vd. (2024) Hindistan'da Shahroud Tıp Bilimleri Üniversitesi öğrencilerinde akademik ertelemenin benlik saygısı ve ahlaki zeka ile ilişkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu kesitsel tanımlayıcı-analitik çalışmaya 205 tıp bilimleri öğrencisi katılmıştır. Katılımcı öğrencilerin %96,1'i orta ila şiddetli düzeyde akademik erteleme yaşamıştır. Bu çalışmanın bulgularına göre, öğrencilerin çoğunluğu yüksek düzeyde akademik erteleden muzdariptir. Dahası, bu sorun düşük düzeyde benlik saygısı, not ortalaması ve çalışma alanlarına ilgi ile ilişkilendirilmiştir.

BÖLÜM 3

3. YÖNTEM

Araştırmanın bu kısmı araştırmanın modeli, örnekleme, veri toplama araçları, ‘veri toplama ve verilerin çözümlenmesi bölümlerinden oluşmaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma akademik erteleme, akademik kaygı ve benlik saygısı değişkenleri arasındaki ilişkiyi incelediği için ilişkiel tarama modelinde kurgulanmış bir çalışmadır. İlişkiel tarama modeli sayısal olarak ölçülebilen iki farklı değişken arasındaki ilişkinin bir korelasyon katsayısı vasıtasıyla çözümlenmesidir (Fraenkel vd., 2012).

3.2. Araştırmanın Örnekleme

Araştırmanın evrenini 2023-2024 akademik yılı bahar döneminde Necmettin Erbakan Üniversitesinde öğrenim gören öğrenciler ile Konya Selçuklu ve Ereğli ilçelerinde Anadolu Liselerinde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Örnekleme ise Ereğli Eğitim Fakültesi ve Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 284’ü kadın 139’u erkek 423 üniversite öğrencisi ile Konya Selçuklu ve Ereğli ilçelerinde öğrenim gören 258’i kadın 130’u erkek 388 Anadolu Lisesi öğrencisi oluşturmaktadır. Örneklemin yaş, cinsiyet, bölüm ve sınıf değişkenlerine göre dağılımları tablo 3.1 ve 3.2’de yer almaktadır.

Tablo 3.1 Üniversite öğrencilerinin demografik bilgileri

Cinsiyet	Sıklık	%
Kadın	284	67,1
Erkek	139	32,9
Toplam	423	100,0
Yaş	Sıklık	%
18-20	187	44,2
21-22	144	34,0
23-24	92	21,7
Toplam	423	100,0

Eğitim Durumu	Sıklık	%
Hazırlık	13	3,1
1.Sınıf	7	1,7
2.Sınıf	303	71,6
3.Sınıf	12	2,8
4.Sınıf	88	20,8
Toplam	423	100,0

Bölüm	Sıklık	%
Fen Bilgisi Öğrt.	11	2,6
Matematik Öğrt.	96	22,7
İngilizce Öğrt.	46	10,9
Okul Öncesi Öğrt.	37	8,7
PDR	19	4,5
Sınıf Öğrt.	73	17,3
Sosyal Bilgiler Öğrt.	25	5,9
Türkçe Öğrt.	45	10,6
Diğer	71	16,8
Toplam	423	100,0

Üniversite öğrencisi katılımcıların demografik özelliklerinin incelendiği Tablo 3.1'e göre; 284 (%67,1) kadın, 139 (%32,9) erkek; 187 (%44,2) 18-20 yaş aralığında, 144 (%34,0) 21-22 yaş aralığında, 92 (%21,7) 23-24 yaş aralığında; 13 (%3,1) hazırlık okuyan, 303 (%71,6) 2.sınıfta okuyan, 88 (%20,8) 4.sınıfta okuyan; 96 (%22,7) matematik öğretmenliği, 46 (%10,9) İngilizce öğretmenliği, 37 (%8,7) okul öncesi öğretmenliği, 73 (%17,3) sınıf öğretmenliği, 45 (%10,6) Türkçe öğretmenliği, 71 (%16,8) diğer bölümlerde okuyan olduğu bilgisine ulaşılmıştır.

Tablo 3.2 Lise öğrencilerinin demografik bilgileri

Cinsiyet	Sıklık	%
Kadın	258	66,5
Erkek	130	33,5
Toplam	388	100,0

Yaş	Sıklık	%
14-15	80	20,6
16-17	270	69,6
18-19	38	9,8
Toplam	388	100,0

Eğitim Durumu	Sıklık	%
9.Sınıf	34	8,8
10.Sınıf	123	30,9
11.Sınıf	144	37,1
12.Sınıf	90	23,2
Toplam	388	100,0

Lise öğrencisi katılımcıların demografik özelliklerinin incelendiği Tablo 1'e göre; 258 (%66,5) kadın, 130 (%33,5) erkek; 80 (%20,6) 14-15 yaş aralığında, 270 (%69,6) 16-17 yaş aralığında, 38 (%9,8) 18-19 yaş aralığında; 34 (%8,8) 9.Sınıf okuyan, 123 (%30,9) 10.sınıfta okuyan, 144 (%37,1) 11.sınıfta okuyan; 90 (%23,2) 12.Sınıfta okuyan olduğu bilgisine ulaşılmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada akademik erteleme değişkenini ölçmek için McCloskey tarafından hazırlanan Akademik Erteleme Ölçeği(APS), akademik kaygı değişkenini ölçmek için Rachel PIZZIE ve David KRAEMER tarafından hazırlanan Akademik Kaygı Envanteri(AAI), benlik saygısını ölçmek için Rosenberg Benlik Saygısı ölçeği kullanılmıştır.

3.3.1 Akademik erteleme ölçeği

Bu araştırmada McCloskey'nin (2011) geliştirmiş olduğu 25 maddelik akademik erteleme ölçeği (APS) kullanılmıştır. Ölçek beşli likert tipi ölçektir. 'Kesinlikle katılıyorum', 'katılıyorum', 'kararsızım', 'katılmıyorum', 'kesinlikle katılmıyorum' ifadelerinden oluşur. Akademik Erteleme ölçeğinden üniversite öğrencilerinin aldıkları ortalama puan 2,8706 olarak hesaplanmıştır. Üniversite öğrencileri için hesaplanan ölçeğin genel Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısının 0,935 olduğu görülmektedir. Akademik erteleme ölçeğinden lise öğrencilerinin aldıkları ortalama puan 2,9027 olarak hesaplanmıştır. Lise öğrencileri için hesaplanan ölçeğin genel Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısının 0,879 olduğu görülmektedir.

Akademik Erteleme Ölçeği Geçerlilik Analizi

Tablo 3.3 Akademik Erteleme Ölçeği Geçerlilik Analizi Bulguları

KMO and Bartlett's Test		
Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliliği		0,887
Bartlett Küresellik Testi	Yaklaşık Ki-Kare	4347,828
	df	300
	Anamlılık	,000

Tablo 3.3'e göre; Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değerinin (0.887) yüksek ve 1'e yakın bir değer olması, Bartlett Küresellik Testi p değerinin (0,000) olması sonucunda toplanan verilerin istatistiki olarak anlamlı ($p < 0,05$) ve normal dağılım göstermesi, örneklemin temsiliyet gücünün yeterli olduğunu ve bu veri setinin faktör analizine uygun olduğunu göstermektedir (Çokluk vd., 2010).

Akademik Erteleme Ölçeği Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA)

Yapılan rotasyon döndürmelerinde AFA sonucuna göre oluşan ölçek ve alt boyutlarının özdeğerleri ile açıkladıkları varyans bulguları Tablo 3.4'de olduğu gibidir.

Tablo 3.4 Ölçek ve Boyutlarının Açıkladığı Varyans Bulguları

Boyutlar	Özdeğer	Varyans Yüzdesi	Kümülatif Yüzde
1	10,729	42,915	42,915

Tablo 3.4'e göre ölçek tek boyutla sınırlandırılmıştır. Boyuta ait özdeğer 10,72 ve açıkladığı varyans %42,91 olarak hesaplanmaktadır. Belirlenen boyuta ait ifadeler ile bunlara ait yüklerle ilişkin bulgular Tablo 3.5'de belirtilmiştir.

Tablo 3.5 Faktör Yüklerine İlişkin Bulgular

Maddeler	Faktör Yükleri
AE23	.875
AE4	.868
AE2	.835
AE21	.819
AE3	.784
AE7	.765
AE19	.764
AE10	.760
AE17	.737
AE20	.721
AE6	.714
AE15	.698
AE24	.695
AE8	.690
AE22	.688
AE11	.638
AE5	.612
AE9	.594
AE18	.534

AE14	.499
AE12	.494
AE25	.492
AE1	.485
AE13	.481
AE16	.476

Tablo 3.5'e göre tek boyut yapısına sahip olan ölçekte faktör yükü 0.40'ın altında olan bir madde bulunmamaktadır. Ölçekteki faktör yükleri .476 ile .875 arasında değişmektedir.

Akademik Erteleme Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)

Doğrulayıcı Faktör Analizi kapsamında, elde edilen tek boyutlu modele ait uyum indeksleri Tablo 3.6'da olduğu gibidir.

Tablo 3.6 Uyum Bulguları

Uyum Ölçütleri	Kriterler	Değerler	Sonuç
Anlamlılık Değeri (p)	<0,05	0,000	Anlamlı
Ki-Kare Serbestlik Derecesi Oranı (CMIN/DF, X^2/df)	≤ 5	2,257	Yüksek
İyilik Uyum İndeksi (Goodness of Fit Index-GFI)	<0,85	0,897	Yüksek
Düzeltilmiş İyilik Uyum İndeksi (Adjusted Goodness of Fit Index-AGFI)	<0,80	0,851	Yüksek
Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (Comparative Fit Index-CFI)	<0,85	0,902	Yüksek

Artan Uyum İndeksi (Increasing Fit Index-IFI)	<0,85	0,901	Yüksek
Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (Root Mean Square Error of Approximation-RMSEA)	>0,80	0,068	Yüksek

Mevcut örneklem için hesaplanan uyum değerleri incelendiğinde Tablo 3.6'ya göre; doğrulayıcı faktör analizinin istatistiki olarak anlamlı sonuçlar ($p=0,000$) verdiği ($p<0,05$), Ki-Kare Serbestlik Derecesi Oranı ($X^2/df=2,257$) değeri 5'in altında olduğu (Hooper vd., 2008) için kabul edilebilir düzeyde olduğu, Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI=0,902) değerinin yüksek düzeyde olduğu (Şimşek, 2007), Artan Uyum İndeksi (IFI=0,901) değerinin yüksek düzeyde olduğu (Bentler ve Bonett, 1980), Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA=0,068) değerinin de yüksek düzeyde olduğu (Hoe, 2008), İyilik Uyum İndeksi (GFI=0,897) ve Düzeltilmiş İyilik Uyum İndeksi (AGFI=0,851) değerlerinin yüksek olması, diğer uyum değerlerinin de yüksek düzeyde olması sebebiyle modelin yeterli temsiliyeti sağladığı değerlendirilmiştir.

3.3.2 Akademik kaygı envanteri

Bu araştırmada akademik kaygı değişkenini ölçmek için Rachel Pizzie ve David J.M. Kraemer tarafından oluşturulan Akademik Kaygı Envanteri kullanılmıştır. Akademik kaygı envanteri kaygı alt türlerini de içine alan 50 maddelik bir ölçektir. Envanter Matematik Kaygısı, Fen Kaygısı, Sınav Kaygısı, Yazma Kaygısı ve Sürekli Kaygı alt maddelerini içerir. Beşli likert tipinde 'kesinlikle katılıyorum', 'katılıyorum', 'kararsızım', 'katılmıyorum', 'kesinlikle katılmıyorum' ifadelerinden oluşur. Üniversite öğrencilerinin ölçekten aldıkları ortalama puan 2,8723 olarak hesaplanmıştır. Alt boyutlar incelendiğinde en yüksek ortalama puanlar sınav kaygısından, en düşük ortalama puanlar bilim kaygısı alt boyutundan alınmıştır. Üniversite öğrencileri için hesaplanan ölçeğin genel Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısının 0,926 olduğu görülmektedir. Alt boyutlarında ise matematik kaygısında 0,869, fen kaygısında 0,706, sınav kaygısında 0,886, durum kaygısında 0,868, yazma kaygısında 0,351 katsayıları elde edilmiştir. Lise öğrencileri için ortalama puan 2,9598 olarak hesaplanmıştır. Alt boyutlar incelendiğinde en yüksek ortalama puanlar sınav kaygısından, en düşük ortalama puanlar fen kaygısı alt boyutundan alınmıştır. Lise öğrencileri için hesaplanan ölçeğin genel Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısının 0,899 olduğu görülmektedir. Alt boyutlarında ise matematik

kaygısında 0,906, fen kaygısında 0,733, sınav kaygısında 0,825, durum kaygısında 0,830, yazma kaygısında 0,708 katsayıları elde edilmiştir.

Akademik Kaygı Envanteri Geçerlilik Analizi

Tablo 3.7 Akademik Kaygı Envanteri Geçerlilik Analizi Bulguları

KMO and Bartlett's Test		
Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliliği		0,813
Bartlett Küresellik Testi	Yaklaşık Ki-Kare	9411,286
	df	1225
	Anlamlılık	,000

Tablo 3.7'ye göre; Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değerinin (0.813) yüksek ve 1'e yakın bir değer olması, Bartlett Küresellik Testi p değerinin (0,000) olması sonucunda toplanan verilerin istatistiki olarak anlamlı ($p < 0,05$) ve normal dağılım göstermesi, örneklemin temsiliyet gücünün yeterli olduğunu ve bu veri setinin faktör analizine uygun olduğunu göstermektedir (Çokluk vd., 2010).

Akademik Kaygı Envanteri Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA)

Yapılan rotasyon döndürmelerinde AFA sonucuna göre oluşan ölçek ve alt boyutlarının özdeğerleri ile açıkladıkları varyans bulguları Tablo 3.8'de olduğu gibidir.

Tablo 3.8 Ölçek ve Boyutlarının Açıkladığı Varyans Bulguları

Boyutlar	Özdeğer	Varyans Yüzdesi	Kümülatif Yüzde
1	9,350	18,699	18,699
2	4,592	9,183	27,883
3	3,990	7,979	35,862
4	2,473	4,947	40,809
5	2,260	4,521	45,329

Tablo 3.8'e göre ölçek toplamda 5 alt boyutla sınırlandırılmıştır. Birinci alt boyuta ait özdeğer 9,35 ve açıkladığı varyans %18,69; ikinci alt boyuta ait özdeğer 4,59 ve açıkladığı varyans %9,18; üçüncü alt boyuta ait özdeğer 3,99 ve açıkladığı varyans %7,97; dördüncü alt boyuta ait özdeğer 2,47 ve açıkladığı varyans %4,94; beşinci alt boyuta ait özdeğer 2,26 ve açıkladığı varyans %4,52 olarak hesaplanmıştır. 5 alt boyut ölçeğin kümülatif olarak %45,32'lik kısmını açıklamaktadır.

Belirlenen 5 alt boyuta ait ifadeler ile bunlara ait yüklerle ilişkin bulgular Tablo 3.9'da belirtilmiştir.

Tablo 3.9 Ölçek ve Alt Boyut Yüklerine İlişkin Bulgular

	Matematik	Fen	Sınav	Durum	Yazma
AKE7	,807				
AKE11	,698				
AKE12	,684				
AKE16	,679				
AKE26	,670				
AKE37	,648				
AKE40	,581				
AKE41	,440				
AKE42	.438				
AKE48	.436				
AKE2		.867			
AKE6		.853			
AKE13		.812			
AKE22		.770			
AKE24		.746			
AKE28		.740			

AKE31	.679
AKE32	.675
AKE49	.615
AKE50	.532

AKE3	.897
------	------

AKE10	.886
-------	------

AKE19	.844
-------	------

AKE21	.764
-------	------

AKE25	.753
-------	------

AKE30	.,708
-------	-------

AKE35	.,624
-------	-------

AKE44	.496
-------	------

AKE46	.472
-------	------

AKE47	.454
-------	------

AKE1	.877
------	------

AKE14	.826
-------	------

AKE15	.813
-------	------

AKEE17	.786
--------	------

AKE18	.769
-------	------

AKE20	.761
-------	------

AKE23	.721
-------	------

AKE29	.707
-------	------

AKE33	.693
-------	------

AKE39	.578
AKE4	.870
AKE5	.865
AKE8	.737
AKE9	.718
AKE27	.637
AKE34	.619
AKE36	.602
AKE38	.587
AKE43	.527
AKE45	.525

Tablo 3.9'a göre matematik kaygısı alt boyutu 10 maddeden oluşmaktadır ve faktör yükleri .807 ile .426 arasında değişmektedir; fen kaygısı alt boyutu 10 maddeden oluşmaktadır ve faktör yükleri .867 ile .532 arasında değişmektedir; sınav kaygısı alt boyutu 10 maddeden oluşmaktadır ve faktör yükleri .897 ile .454 arasında değişmektedir; durum kaygısı alt boyutu 10 maddeden oluşmaktadır ve faktör yükleri .877 ile .578 arasında değişmektedir; yazma kaygısı alt boyutu 10 maddeden oluşmaktadır ve faktör yükleri .870 ile .525 arasında değişmektedir. AFA sonucuna göre faktör yükü 0.40'ın altında olan madde bulunmadığından dolayı Doğrulayıcı Faktör Analizine mevcut veri seti ile devam edilecektir.

Akademik Kaygı Envanteri Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)

Doğrulayıcı Faktör Analizi kapsamında, elde edilen 5 alt boyutlu modele ait uyum indeksleri Tablo 3.10'da olduğu gibidir.

Uyum Ölçütleri	Kriterler	Değerler	Sonuç
Anlamlılık Değeri	<0,05	0,000	Anlamlı
(p)			

Ki-Kare Serbestlik Derecesi Oranı	≤ 5	3,364	Yüksek
(CMIN/DF, X^2/df)			
İyilik Uyum İndeksi	$<0,85$	0,865	Yüksek
(Goodness of Fit Index-GFI)			
Düzeltilmiş İyilik Uyum İndeksi	$<0,80$	0,836	Yüksek
(Adjusted Goodness of Fit Index-AGFI)			
Karşılaştırmalı Uyum İndeksi	$<0,85$	0,875	Yüksek
(Comparative Fit Index-CFI)			
Artan Uyum İndeksi	$<0,85$	0,860	Yüksek
(Increasing Fit Index-IFI)			
Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü	$>0,80$	0,069	Yüksek
(Root Mean Square Error of Approximation-RMSEA)			

Mevcut örneklem için hesaplanan uyum değerleri incelendiğinde Tablo 3.10'a göre; doğrulayıcı faktör analizinin istatistiki olarak anlamlı sonuçlar ($p=0,000$) verdiği ($p<0,05$), Ki-Kare Serbestlik Derecesi Oranı ($X^2/df=3,364$)değeri 5'in altında olduğu (Hooper vd., 2008) için kabul edilebilir düzeyde olduğu, Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI=0,875) değerinin yüksek düzeyde olduğu (Şimşek, 2007), Artan Uyum İndeksi (IFI=0,860) değerinin yüksek düzeyde olduğu (Bentler ve Bonett, 1980), Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA=0,069) değerinin de yüksek düzeyde olduğu (Hoe, 2008), İyilik Uyum İndeksi (GFI=0,865) ve Düzeltilmiş İyilik Uyum İndeksi (AGFI=0,836) değerlerinin yüksek olması, diğer uyum değerlerinin de yüksek düzeyde olması sebebiyle modelin yeterli temsiliyeti sağladığı değerlendirilmiştir

3.3.3 Rosenberg benlik saygısı ölçeği

Başlangıçta tasarlanma amacı lise öğrencilerinin benlik saygısını ölçmek olan 10 maddelik bu ölçek zamanla yetişkinlerin de içerisinde olduğu bir çok gruba ve gruplara ait çeşitli normlara uyacak şekilde uygulanmıştır. 4'lü likert tipinin kullanıldığı bir ölçektir. 'kesinlikle katılmıyorum', 'katılmıyorum', 'katılıyorum', 'kesinlikle katılıyorum'

seçeneklerine sahiptir. Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği anksiyete ve depresyon ölçümleriyle öngörülen yönde ilişkili olmakla birlikte Coopersmith Benlik Saygısı Envanteri de dahil olmak üzere diğer benlik saygısı ölçümleriyle de önemli ölçüde ilişkilidir. Üniversite öğrencilerinde katılımcıların aldıkları ortalama puan 3,5196 olarak hesaplanmıştır. Üniversite öğrencilerinde hesaplanan ölçeğin genel Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısının 0,922 olduğu görülmektedir. Lise öğrencilerinde Rosenberg Benlik Saygısı ölçeğinden katılımcıların aldıkları ortalama puan 3,1418 olarak hesaplanmıştır. Lise öğrencileri için hesaplanan ölçeğin genel Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısının 0,915 olduğu görülmektedir.

Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği Geçerlilik Analizi

Tablo 3.11 Benlik Saygısı Ölçeği Geçerlilik Analizi Bulguları
KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliliği		0,921
Bartlett Küresellik Testi	Yaklaşık Ki-Kare	2287,016
	df	45
	Anlamlılık	,000

Tablo 3.11'e göre; Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değerinin (0.921) yüksek ve 1'e yakın bir değer olması, Bartlett Küresellik Testi p değerinin (0,000) olması sonucunda toplanan verilerin istatistiksel olarak anlamlı ($p < 0,05$) ve normal dağılım göstermesi, örneklemin temsiliyet gücünün yeterli olduğunu ve bu veri setinin faktör analizine uygun olduğunu göstermektedir (Çokluk vd., 2010).

Benlik Saygısı Ölçeği Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA)

Yapılan rotasyon döndürmelerinde AFA sonucuna göre oluşan ölçek ve alt boyutlarının özdeğerleri ile açıkladıkları varyans bulguları Tablo 3.12'de olduğu gibidir.

Tablo 3.12 Ölçek ve Boyutlarının Açıkladığı Varyans Bulguları

Boyutlar	Özdeğer	Varyans Yüzdesi	Kümülatif Yüzde
1	6,911	69,113	69,113

Tablo 3.12'ye göre ölçek tek boyutla sınırlandırılmıştır. Boyuta ait özdeğer 6,911 ve açıkladığı varyans %69,113 olarak hesaplanmaktadır. Belirlenen boyuta ait ifadeler ile bunlara ait yüklerle ilişkin bulgular Tablo 3.13'de belirtilmiştir.

Tablo 3.13 Faktör Yüklerine İlişkin Bulgular

Maddeler	Faktör Yükleri
RBS7	,844
RBS5	,821
RBS1	,815
RBS6	,808
RBS10	,781
RBS9	,776
RBS4	,689
RBS3	,667
RBS2	,657
RBS8	,609

Tablo 3.13'e göre tek boyut yapısına sahip olan ölçekte faktör yükü 0.40'ın altında olan bir madde bulunmamaktadır. Ölçekteki faktör yükleri .609 ile .844 arasında değişmektedir.

Benlik Saygısı Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)

Doğrulayıcı Faktör Analizi kapsamında, elde edilen tek boyutlu modele ait uyum indeksleri Tablo 3.14'de olduğu gibidir.

Tablo 3.14 Uyum Bulguları

Uyum Ölçütleri	Kriterler	Değerler	Sonuç
Anlamlılık Değeri			
(p)	<0,05	0,000	Anlamlı

Ki-Kare Serbestlik Derecesi Oranı (CMIN/DF, X^2/df)	≤ 5	2,017	Yüksek
İyilik Uyum İndeksi (Goodness of Fit Index-GFI)	$<0,85$	0,890	Yüksek
Düzeltilmiş İyilik Uyum İndeksi (Adjusted Goodness of Fit Index-AGFI)	$<0,80$	0,847	Yüksek
Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (Comparative Fit Index-CFI)	$<0,85$	0,897	Yüksek
Artan Uyum İndeksi (Increasing Fit Index-IFI)	$<0,85$	0,898	Yüksek
Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (Root Mean Square Error of Approximation-RMSEA)	$>0,80$	0,069	Yüksek

Mevcut örneklem için hesaplanan uyum değerleri incelendiğinde Tablo 3.14'e göre; doğrulayıcı faktör analizinin istatistiki olarak anlamlı sonuçlar ($p=0,000$) verdiği ($p<0,05$), Ki-Kare Serbestlik Derecesi Oranı ($X^2/df=2,017$) değeri 5'in altında olduğu (Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008) için kabul edilebilir düzeyde olduğu, Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI=0,897) değerinin yüksek düzeyde olduğu (Şimşek, 2007), Artan Uyum İndeksi (IFI=0,898) değerinin yüksek düzeyde olduğu (Bentler ve Bonett, 1980), Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA=0,069) değerinin de yüksek düzeyde olduğu (Hoe, 2008), İyilik Uyum İndeksi (GFI=0,890) ve Düzeltilmiş İyilik Uyum İndeksi (AGFI=0,847) değerlerinin yüksek olması, diğer uyum değerlerinin de yüksek düzeyde olması sebebiyle modelin yeterli temsiliyeti sağladığı değerlendirilmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması

Yapılan araştırmaya Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu onayıyla başlanmıştır. Araştırma verileri Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi ve Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören üniversite öğrencileri ile Konya Selçuklu ve Ereğli ilçelerinde öğrenim gören

Anadolu Lisesi öğrencilerinden Google formlar vasıtasıyla gönüllü katılım formu eklenerek 2023-2024 eğitim öğretim yılı bahar döneminde toplanmıştır. Araştırmaya katılım için gerekli gönüllülük esasları, herhangi bir kişisel bilgi istenmeyeceğine, gizliliğin ihlal edilmeyeceğine dair açıklamaya, araştırmanın yürütücüsüne ve araştırmanın amacına dair bilgiye formun giriş kısmında yer verilmiştir. Formlar içerisinde akademik erteleme ölçeği, akademik kaygı envanteri ve benlik saygısı ölçeği sırasıyla verilmiş ve ölçüklerin tamamlanmasının 10 dakika civarında sürebileceği belirtilmiştir.

3.5. Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada anket formlarının işlenmesi ve analizi için SPSS 26.0 paket programı kullanılmıştır. Veriler için yapılan normallik testi analizinde tüm ölçük ve alt boyutlarında çarpıklık ve basıklık (Skewness ve Kurtosis) değerleri -2 ve +2 aralığında bulunmuş ve normallik varsayımının kabul edildiği varsayılmıştır.

Demografik sorulardan yaş cinsiyet ve bölüm değişkenlerine ait analizlerde parametrik testlerden olan karşılaştırmalarda ikili gruplarda T testi ve sayısı ikiyi geçen gruplarda ANOVA testleri uygulanmıştır. Bu bağlamda iki gruplu olan cinsiyet değişkeninde bağımsız örneklem T-Testi, grup sayısı ikiyi geçen yaş ve bölüm değişkenlerinde ANOVA analizleri uygulanmıştır. İki'den fazla grupların karşılaştırılması sonucu anlamlı farkın neden olduğu gruplar Post-Hoc testlerinden olan Tukey HSD ile belirlenmiştir. Ölçüklerin ve alt boyutlarının güvenilirlik değerlerini bulmak için Cronbach Alpha analizi yapılmıştır. Cronbach Alpha değerinin 0,70'in üstünde çıkması beklenmektedir (Gürbüz ve Şahin, 2014:317). Değişkenlerin arasındaki ilişkiyi test etmek amacıyla yapılan uygulama Pearson Korelasyon analizidir.

Yapılan analizlerde 0,05 değeri anlamlılık (p) için baz alınan değerdir. Uygulama sonrası alınan sonuçlarda $p < 0,05$ ise istatistiksel olarak farklılık önemli, $p > 0,05$ ise görülen farklar istatistiksel olarak önemsiz kabul edilmiştir.

Tablo 3.15 Araştırma ölçeklerine dair betimleyici istatistikler (Üniversite)

Ölçek	Min.	Maks.	X	s	Çarpıklık	Basıklık	Cronbach Alfa
Akademik Kaygı	1,68	4,26	2,8723	,51408	,092	,146	0,926
Matematik kaygısı	1,00	4,60	2,6173	,77316	,055	-,364	0,869
Fen kaygısı	1,40	4,00	2,4248	,51676	,400	-,413	0,706
Sınav kaygısı	1,60	4,90	3,4007	,80703	-,305	-,523	0,886
Durum kaygısı	1,30	4,90	2,8861	,79633	,423	-,043	0,868
Yazma kaygısı	2,00	4,60	2,8738	,40541	,687	1,565	0,351
Akademik Erteleme	1,52	4,96	2,8706	,67143	,021	-,507	0,935
Rosenberg Benlik Saygısı	1,20	5,00	3,5196	,84113	-,234	-,225	0,922

Tablo 3.15’de araştırmada kullanılan ölçeklere ait ortalama, standart sapma, minimum-maksimum ve çarpıklık-basıklık değerleri verilmiştir. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin -2 ve +2 arasında olması durumunda normallik varsayımı kabul edilmektedir. Bu durumda normallik varsayımı sağlanan ölçekler ve alt boyutları için parametrik testler, sağlanmayan ölçek ve alt boyutlar içinse non-parametrik testler kullanılacaktır.

Akademik Kaygı Envanterinden katılımcıların aldıkları ortalama puan 2,8723 olarak hesaplanmıştır. Alt boyutlar incelendiğinde en yüksek ortalama puanlar test kaygısından, en düşük ortalama puanlar bilim kaygısı alt boyutundan alınmıştır. Mevcut örneklem için hesaplanan ölçeğin genel Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısının 0,926 olduğu görülmektedir. Ölçeğe dair yapılan normallik analizlerinde ise Çarpıklık ve Basıklık değerleri -2 ve +2 arasında dağıldığından dolayı normallik varsayımı kabul edilmektedir. Akademik Erteleme ölçeğinden katılımcıların aldıkları ortalama puan 2,8706 olarak hesaplanmıştır. Mevcut örneklem için hesaplanan ölçeğin genel Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısının 0,935 olduğu görülmektedir. Ölçeğe dair yapılan normallik analizlerinde ise Çarpıklık ve Basıklık değerleri -2 ve +2 arasında dağıldığından dolayı normallik varsayımı kabul edilmektedir.

Rosenberg Benlik Saygısı ölçeğinden katılımcıların aldıkları ortalama puan 3,5196 olarak hesaplanmıştır. Mevcut örneklem için hesaplanan ölçeğin genel Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısının 0,922 olduğu görülmektedir. Ölçeğe dair yapılan normallik analizlerinde ise Çarpıklık ve Basıklık değerleri -2 ve +2 arasında dağıldığından dolayı normallik varsayımı kabul edilmektedir.

Tablo 3.16 Araştırma ölçeklerine dair betimleyici istatistikler (lise)

Ölçek	Min.	Maks.	X	s	Çarpıklık	Basıklık	Cronbach Alfa
Akademik Kaygı	1,56	4,24	2,9598	,49188	-,023	,170	0,899
Matematik kaygısı	1,00	5,00	2,8098	,94912	-,009	-,644	0,906
Fen kaygısı	1,10	4,20	2,6237	,50471	,298	,321	0,733
Sınav kaygısı	1,30	5,00	3,3304	,74171	-,087	-,525	0,825
Durum kaygısı	1,10	5,00	3,1407	,79530	-,182	-,290	0,830
Yazma kaygısı	1,40	4,50	2,8943	,63034	,165	-,266	0,708
Akademik Erteleme	1,68	4,80	2,9027	,60265	,311	,023	0,879
Rosenberg Benlik Saygısı	1,00	5,00	3,1418	,95672	-,161	-,199	0,915

Yukarıda araştırmada kullanılan ölçeklere ait ortalama, standart sapma, minimum-maksimum ve çarpıklık-basıklık değerleri verilmiştir. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin -2 ve +2 arasında olması durumunda normallik varsayımı kabul edilmektedir. Bu durumda normallik varsayımı sağlanan ölçekler ve alt boyutları için parametrik testler, sağlanmayan ölçek ve alt boyutlar içinse non-parametrik testler kullanılacaktır.

Akademik Kaygı Envanterinden katılımcıların aldıkları ortalama puan 2,9598 olarak hesaplanmıştır. Alt boyutlar incelendiğinde en yüksek ortalama puanlar test kaygısından, en düşük ortalama puanlar bilim kaygısı alt boyutundan alınmıştır. Mevcut örneklem için hesaplanan ölçeğin genel Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısının 0,899 olduğu görülmektedir. Ölçeğe dair yapılan normallik analizlerinde ise Çarpıklık ve Basıklık değerleri -2 ve +2 arasında dağıldığından dolayı normallik varsayımı kabul edilmektedir.

Akademik Erteleme ölçeğinden katılımcıların aldıkları ortalama puan 2,9027 olarak hesaplanmıştır. Mevcut örneklem için hesaplanan ölçeğin genel Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısının 0,879 olduğu görülmektedir. Ölçeğe dair yapılan normallik analizlerinde ise Çarpıklık ve Basıklık değerleri -2 ve +2 arasında dağıldığından dolayı normallik varsayımı kabul edilmektedir.

Rosenberg Benlik Saygısı ölçeğinden katılımcıların aldıkları ortalama puan 3,1418 olarak hesaplanmıştır. Mevcut örneklem için hesaplanan ölçeğin genel Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısının 0,915 olduğu görülmektedir. Ölçeğe dair yapılan normallik analizlerinde ise Çarpıklık ve Basıklık değerleri -2 ve +2 arasında dağıldığından dolayı normallik varsayımı kabul edilmektedir.

BÖLÜM 4

4. BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde verilerin çözümlenmesi neticesinde alt problemlerle ilgili bulgular ele alınmıştır.

4.1. Üniversite Öğrencilerinde Akademik Erteleme, Akademik Kaygı ve Benlik Saygısı Değişkenlerine Ait Korelasyonel Bulgular

4.1.1 Üniversite öğrencilerinde akademik erteleme, akademik kaygı ve benlik saygısı arasındaki ilişki

Bu kısımda akademik erteleme davranışı, akademik kaygı ve benlik saygısı kavramlarının birbirleriyle korelasyonel ilişkileri nedir, ne derece etkilemektedirler buna ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 4.1 Üniversite öğrencilerinde akademik erteleme, akademik kaygı ve benlik saygısı değişkenleri arasındaki ilişkiler

	1	2	3	4	5	6	7	8
1.Akademik Kaygı	r 1							
2.Matematik kaygısı	r ,710**	1						
3.Fen kaygısı	r ,780**	,565**	1					
4.Sınav kaygısı	r ,803**	,294**	,529**	1				
5.Durum kaygısı	r ,850**	,406**	,517**	,742**	1			
6.Yazma Kaygısı	r ,664**	,375**	,636**	,399**	,499**	1		
7.Akademik Erteleme	r ,406**	,201**	,222**	,397**	,469**	,314**	1	
8.Benlik Saygısı	r -,531**	-,150**	-,391**	-,418**	-,715**	-,478**	-,545**	1

Üniversite öğrencilerinde akademik erteleme, akademik kaygı ve benlik saygısı arasındaki ilişkilerin incelendiği Tablo 4.1'e göre; akademik erteleme ile akademik kaygı arasında pozitif yönde (.406) ve istatistiksel olarak anlamlı ($p < .05$) ilişkiler bulunmaktadır. Üniversite öğrencilerinde akademik erteleme arttıkça akademik kaygıda da artış görülmektedir. Benlik saygısı ile akademik kaygı arasında negatif yönde (-,531) ve istatistiksel olarak anlamlı ($p < .05$) ilişkiler bulunmaktadır. Üniversite öğrencilerinde benlik saygısı arttıkça akademik kaygıda azalma görülmektedir. Benlik saygısı ile akademik erteleme arasında negatif yönde (-,451) ve istatistiksel olarak anlamlı ($p < .05$) ilişkiler bulunmaktadır. Üniversite öğrencilerinde benlik saygısı arttıkça akademik ertelemelerde azalma görülmektedir.

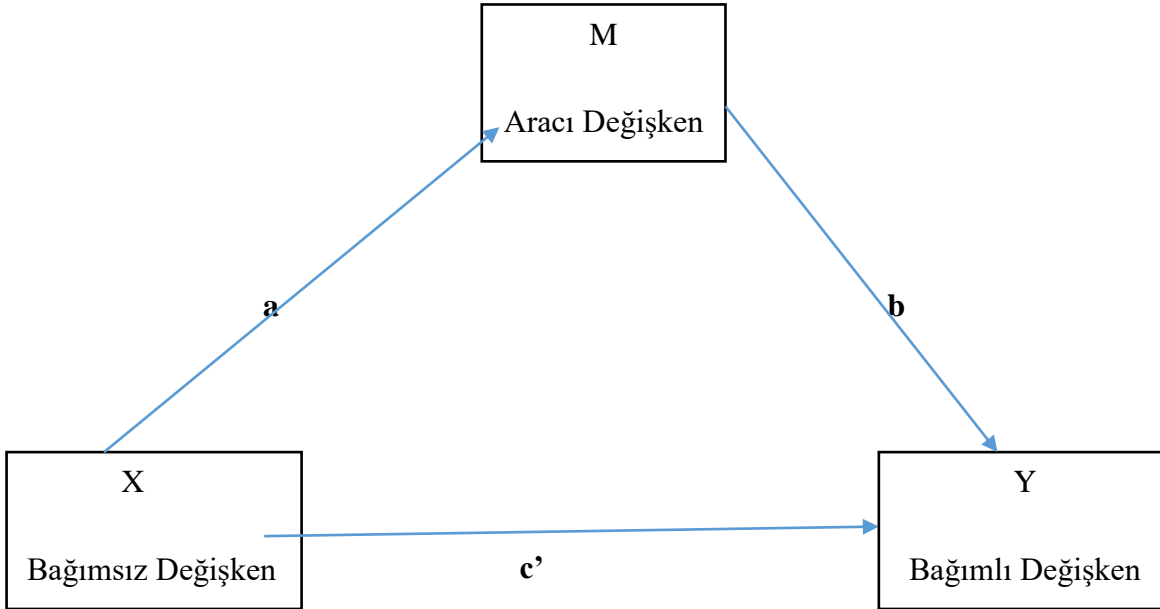
4.2. Üniversite Öğrencilerinde Akademik Erteleme, Akademik Kaygı ve Benlik Saygı Değişkenlerine Ait Yordayıcı Bulgular

4.2.1 Üniversite öğrencilerinde akademik erteleme ve akademik kaygı arasındaki ilişkide benlik saygısının aracı rolü

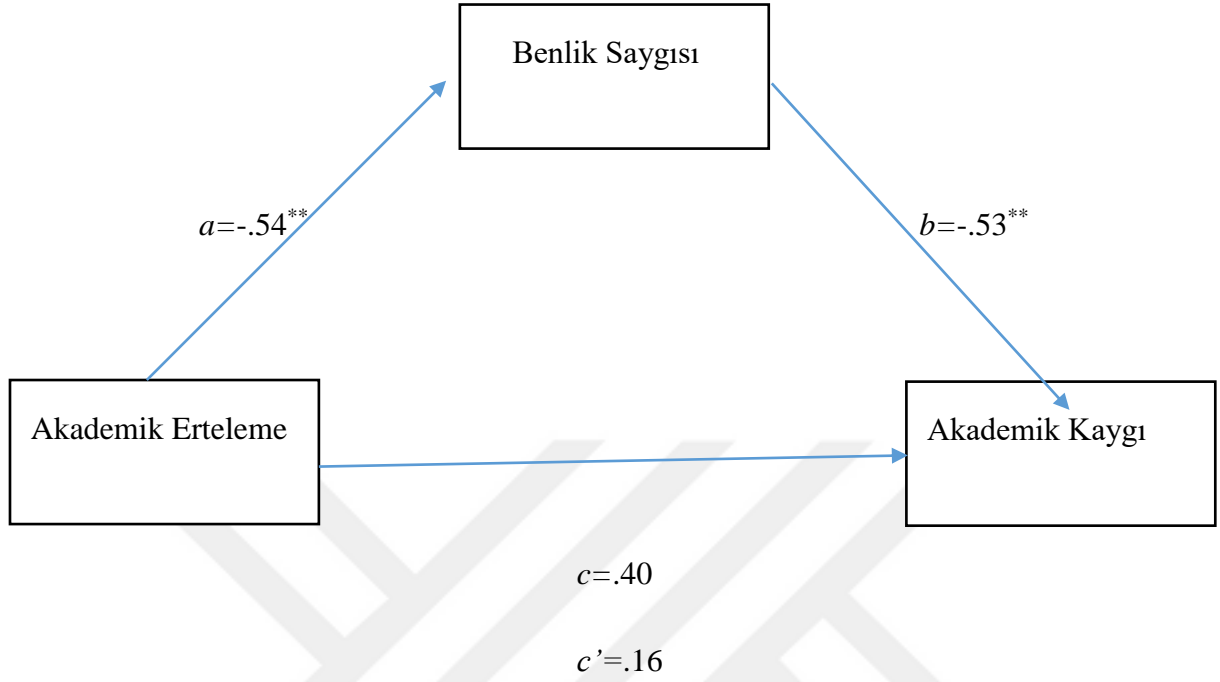
Akademik Erteleme ile Akademik Kaygı arasındaki ilişkide Benlik Saygısının aracı rolünü incelemek için aracılık analizi uygulanmıştır. Aracılık analizi için gereken ölçütler Baron ve Kenny (1986)'nin belirttiğine göre aşağıdaki gibidir;

1. Bağımsız değişken (X) ile aracı değişken (M) arasındaki yol (a) anlamlı olmalıdır.
2. Aracı değişken (M) ile bağımlı değişken (Y) arasındaki yol (b) anlamlı olmalıdır.
3. Bağımsız değişken (X) ile bağımlı değişken (Y) arasındaki yol (c) anlamlı olmalıdır.
4. Bağımsız değişken ile aracı değişkene, bağımlı değişken ile eş zamanlı olarak regresyon yapıldığında anlamlı olan " c " yolunun aracı değişkenin (M) etkisiyle anlamsızlaşması gerekmektedir (c'). Şekil 1'de yollar ve ölçütlere ilişkin olarak oluşturulan model gösterilmektedir.

Şekil 4.1 Aracılık Modeli



Şekil 4.2 Akademik Erteleme ile Akademik Kaygı Arasındaki İlişkide Benlik Saygısının Aracı Rolüne İlişkin Yol Değerleri



Tablo 4.2 Akademik Erteleme ile Akademik Kaygı Arasındaki İlişkide Benlik Saygısının Aracı Rolüne İlişkin Yolların Regresyon Sonuçları

Yollar	R ²	B	t	p	
AE-BS	.29	-.54	-13.33	.000	
AE-AK	.16	.40	9.12	.000	
BS-AK	.28	-.53	-12.86	.000	
AE+BS-AK	AE	.29	.16	3.42	.001
		BS	-.44	-9.06	.000

Tablo 4.2'e göre; akademik erteleme benlik saygısı üzerindeki etkisi negatif yönde ve anlamlı ($p < .05$), akademik erteleme akademik kaygı üzerindeki etkisi pozitif yönde ve anlamlı ($p < .05$), benlik saygısının akademik kaygı üzerindeki etkisinin negatif yönlü ve anlamlı ($p < .05$) olduğu gözükmektedir.

Şekil 4.2’de görüldüğü üzere *c* yolundaki regresyon katsayısının *c*’ yolunda azaldığı gözlemlenmektedir. Aracı değişken olan benlik saygısının modele dahil edilmesi ile *c* yolundaki anlamlılık *c*’ yolunda tamamen ortadan kalkıyorsa tam aracılık; anlamlılık düzeyinde düşüşler oluyorsa kısmi aracılık olduğu belirtilir. Sonuçlara göre akademik erteleme ile akademik kaygı arasındaki ilişkide benlik saygısının kısmi aracılık rolü olduğu gözlemlenmektedir. Aracılık analizi ile ilgili kesin çıkarımlar için Sobel Testi uygulanmıştır.

Tablo 4.3 Sobel Testi

Standart Hata	Z	p
0.02	7.45	.000

Tablo 4.2’deki aracılık çıkarımının doğrulanmasına ilişkin yapılan Sobel Testi değerleri incelendiğinde akademik erteleme ile akademik kaygı arasındaki ilişkide benlik saygısının aracılık etkisinin anlamlı olduğu görülmüştür ($Z=7.4508$; $p<.001$)

Baron ve Kenny’nin (1986) yukarıdaki ölçütleri öğrenme ve uygulama açısından pratik olsa da aracılık analizinde asıl önemli olanın *c*’ yolundaki anlamlı değişim olduğunu vurgulayan Hayes’e (2018) göre değişkenler arasındaki yolların regresyon katsayısının hesaplanması kadar bu değerler arasındaki toplam, doğrudan ve dolaylı etkiye bakılması da önemlidir. Bu etkilerin hesaplanması için Bootstrap yöntemi kullanılarak aracılık testinde 5000 kez Bootstrap uygulanmıştır. Şekil 2’deki incelenen aracılığa ilişkin dolaylı etkilerin anlamlı olup olmadığına yönelik Bootstrap katsayısına ve bu katsayıların güven aralıklarına (%95) Tablo 4. 8’de yer verilmiştir.

Tablo 4.4 Akademik erteleme ve benlik saygısının akademik kaygı üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkisi

	Tahmin Değeri	p	Standart Hata	%95 Lower	%95 Upper
Toplam Etki	.40	.016	.05	.30	.47
Doğrudan Etki	.16	.010	.05	.07	.26
Dolaylı Etki	.24	.010	.03	.18	.28

Tablo 4.4’den anlaşıldığı üzere akademik erteleme ile akademik kaygı arasındaki ilişkide benlik saygısının kısmi aracılık modelinin anlamlı olduğu görülmektedir (%95 CI [.18,-.28], $p<.001$)

4.3. Üniversite Öğrencilerinde Akademik Erteleme, Akademik Kaygı ve Benlik Saygısının Cinsiyet Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğine Dair Bulgular

4.3.1. Üniversite öğrencilerinde akademik erteleme kavramının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine dair bulgular

Tablo 4.5 Üniversite öğrencilerinin Akademik Erteleme ölçeğinden aldıkları puanların cinsiyet ile karşılaştırılması (Bağımsız Örneklem T-Testi)

	Cinsiyet	N	X	s	t	sd	p
Akademik Erteleme	Kadın	284	2,7735	,65626	-4,341	421	,000
	Erkek	139	3,0691	,66054			

Akademik Erteleme ölçeğinden alınan puanların üniversite öğrencileri cinsiyetlerine göre farklılaşmalarının incelendiği Tablo 4.5'e göre; istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmalara rastlanmaktadır ($p < .05$). Anlamlı farklılaşmalar erkek katılımcıların yüksek ortalama puanlarından kaynaklanmaktadır.

4.3.2. Üniversite öğrencilerinde akademik kaygı kavramının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine dair bulgular

Tablo 4.6 Üniversite öğrencilerinin Akademik kaygı genel ve alt boyutlarından aldıkları puanların cinsiyet ile karşılaştırılması (Bağımsız Örneklem T-Testi)

	Cinsiyet	N	X	s	t	sd	p
Akademik Kaygı	Kadın	284	2,9292	,52250	3,291	421	,001
	Erkek	139	2,7561	,47751			
Matematik Kaygısı	Kadın	284	2,6190	,78713	,067	421	,947
	Erkek	139	2,6137	,74661			
Fen Kaygısı	Kadın	284	2,4412	,52791	,931	421	,352
	Erkek	139	2,3914	,49336			
Sınav Kaygısı	Kadın	284	3,5176	,75185	4,348	421	,000
	Erkek	139	3,1619	,86422			
Durum Kaygısı	Kadın	284	2,9856	,72470	3,729	421	,000
	Erkek	139	2,6827	,89450			
Yazma Kaygısı	Kadın	284	2,8835	,41146	,702	421	,483
	Erkek	139	2,8540	,39347			

Akademik Kaygı Envanteri genel ve alt boyutlarından alınan puanların üniversite öğrencileri cinsiyetlerine göre farklılaşmalarının incelendiği Tablo 4.6'ya göre; ölçeğin kendisinde ve sınav kaygısı ve durum kaygısı alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmalara rastlanmaktadır ($p < .05$). Anlamlı farklılaşmalar kadın katılımcıların yüksek ortalama puanlarından kaynaklanmaktadır.

4.3.3. Üniversite öğrencilerinde benlik saygısı kavramının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine dair bulgular

Tablo 4.7 Üniversite öğrencilerinin Benlik Saygısı ölçeğinden aldıkları puanların cinsiyet ile karşılaştırılması (Bağımsız Örneklem T-Testi)

	Cinsiyet	N	X	s	t	sd	p
Benlik Saygısı	Kadın	284	3,5063	,80403	-,464	421	,643
	Erkek	139	3,5468	,91472			

Benlik Saygısı ölçeğinden alınan puanların üniversite öğrencileri cinsiyetlerine göre farklılaşmalarının incelendiği 4.7'ye göre; istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmalara rastlanmamaktadır ($p > .05$).

4.4. Üniversite Öğrencilerinde Akademik Erteleme, Akademik Kaygı ve Benlik Saygısının Yaş Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğine Dair Bulgular

4.4.1. Üniversite öğrencilerinde akademik erteleme kavramının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine dair bulgular

Tablo 4.8 Üniversite öğrencilerinin Akademik Erteleme ölçeğinden aldıkları puanların yaş ile karşılaştırılması (ANOVA)

	Yaş	N	X	s	F	p	Post Hoc (Tukey)
Akademik Erteleme	18-20	187	2,9065	,67819	,539	,584	-
	21-22	144	2,8300	,67528			
	23-24	92	2,8613	,65465			

Akademik Erteleme ölçeğinden alınan puanların yaşlara göre farklılaşmalarının incelendiği Tablo 4.8'e göre; istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmalara rastlanmamaktadır ($p > .05$)

4.4.2. Üniversite öğrencilerinde akademik kaygı kavramının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine dair bulgular

Tablo 4.9 Üniversite öğrencilerinin Akademik kaygı genel ve alt boyutlarından aldıkları puanların yaş ile karşılaştırılması (ANOVA)

	Yaş	N	X	s	F	p	Post Hoc (Tukey)
Akademik Kaygı	18-20	187	3,0437	,50818	20,347	,000	a>b>c
	21-22	144	2,7399	,51566			
	23-24	92	2,7313	,41424			
Matematik Kaygı	18-20	187	2,8294	,71920	15,452	,000	a>b>c
	21-22	144	2,5264	,81481			
	23-24	92	2,3283	,69398			
Fen Kaygısı	18-20	187	2,6267	,53162	29,002	,000	a>c>b
	21-22	144	2,2597	,47663			
	23-24	92	2,2728	,39170			
Sınav Kaygısı	18-20	187	3,5759	,80068	12,400	,000	a>c>b
	21-22	144	3,1451	,82596			
	23-24	92	3,4446	,68522			
Durum Kaygısı	18-20	187	3,0834	,89706	11,103	,000	a>b>c
	21-22	144	2,7618	,61803			
	23-24	92	2,6793	,74029			
Yazma Kaygısı	18-20	187	2,9727	,37396	12,951	,000	a>b>c
	21-22	144	2,8403	,44538			
	23-24	92	2,7250	,34693			

Akademik kaygı genel ve alt boyutlarından alınan puanların yaşlara göre farklılaşmalarının incelendiği Tablo 4.9'a göre; ölçeğin kendisinde ve tüm alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmalara rastlanmaktadır ($p<.05$). Anlamlı farklılaşmaların hangi seçeneklerden kaynaklandığını belirlemek üzere yapılan Post-Hoc analizlerinden Tukey'e göre tüm boyutlarda tüm seçenekler -anlamlıdır. Anlamlı çıkan seçenekler arasında yapılan karşılaştırmalara göre anlamlı farklar 18-20 yaş katılımcıların yüksek ortalama puanlarından kaynaklanmaktadır.

4.4.3. Üniversite öğrencilerinde benlik saygısı kavramının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine dair bulgular

Tablo 4.10 Üniversite öğrencilerinin Benlik Saygısı ölçeğinden aldıkları puanların yaş ile karşılaştırılması (ANOVA)

	Yaş	N	X	s	F	p	Post Hoc (Tukey)
Benlik Saygısı	18-20 ^a	187	3,4193	,89884			
	21-22	144	3,5271	,66102	3,792	,023	c>a
	23-24 ^c	92	3,7120	,94064			

Akademik Erteleme ölçeğinden alınan puanların yaşlara göre farklılaşmalarının incelendiği Tablo 4.10'a göre; istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmalara rastlanmaktadır ($p<.05$). Anlamlı farklılaşmaların hangi seçeneklerden kaynaklandığını belirlemek üzere yapılan Post-Hoc analizlerinden Tukey'e göre 18-20 ve 23-24 seçenekleri anlamlıdır. Anlamlı seçenekler arasında yapılan karşılaştırmaya göre anlamlı farklar 23-24 yaş katılımcıların ölçekten aldıkları yüksek ortalama puanlardan kaynaklanmaktadır.

4.5. Üniversite Öğrencilerinde Akademik Erteleme, Akademik Kaygı ve Benlik Saygısının Bölüm Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğine Dair Bulgular

4.5.1. Üniversite öğrencilerinde akademik erteleme kavramının bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine dair bulgular

Tablo 4.11 Üniversite öğrencilerinin Akademik Erteleme ölçeğinden aldıkları puanların bölüm ile karşılaştırılması (ANOVA)

	Bölüm	N	X	s	F	p	Post Hoc (Tukey)
Akademik Erteleme	Fen Bilgisi	11	2,9127	,34261			
	Matematik ^b	96	2,9700	,70590			
	İngilizce ^c	46	2,7913	,69230			
	Okul Öncesi ^d	37	3,1049	,63451			
	PDR	19	2,6926	,61667	7,309	,000	d>f>g>b>c>i>h
	Sınıf Öğr. ^e	73	3,1014	,51829			
	Sosyal Bilgiler ^g	25	3,0656	,62042			
	Türkçe ^h	45	2,3164	,87115			
	Diğer	71	2,7521	,43607			

Akademik Erteleme ölçeğinden alınan puanların bölümlere göre farklılaşmalarının incelendiği Tablo 4.11'e göre; ölçeğin kendisinde istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmalara rastlanmaktadır ($p<.05$). Anlamlı farklılaşmaların hangi seçeneklerden kaynaklandığını belirlemek üzere yapılan Post-Hoc analizlerinden Tukey'e göre ölçeğin kendisinde Matematik, İngilizce, Okul Öncesi, Sınıf, Sosyal Bilgiler, Türkçe ve Diğer seçenekleri anlamlıdır. Anlamlı seçenekler arasında yapılan karşılaştırmalara göre anlamlı farklar Okul Öncesi okuyan katılımcıların yüksek ortalama puanlarından kaynaklanmaktadır.

4.5.2. Üniversite öğrencilerinde akademik kaygı kavramının bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine dair bulgular

Tablo 4.12 Üniversite öğrencilerinin Akademik kaygı genel ve alt boyutlarından aldıkları puanların bölüm ile karşılaştırılması (ANOVA)

	Bölüm	N	X	s	F	p	Post Hoc (Tukey)
Akademik Kaygı	Fen Bilgisi ^a	11	2,7000	,38053	5,360	,000	h>f>i>c>b>a
	Matematik ^b	96	2,7244	,54688			
	İngilizce ^c	46	2,7461	,34968			
	Okul Öncesi	37	3,0081	,57986			
	PDR	19	3,0632	,50134			
	Sınıf Öğr. ^f	73	2,8444	,38792			
	Sosyal Bilgiler	25	2,9056	,42153			
	Türkçe ^h	45	3,2316	,63866			
	Diğer ⁱ	71	2,8485	,47840			
	Matematik Kaygısı	Fen Bilgisi ^a	11	2,2182			
Matematik ^b		96	2,1146	,75922			
İngilizce ^c		46	2,5522	,66324			
Okul Öncesi ^d		37	2,7162	,73049			
PDR ^e		19	2,7105	,60727			
Sınıf Öğr. ^f		73	2,5616	,47306			
Sosyal Bilgiler ^g		25	2,5440	,51565			
Türkçe ^h		45	3,4844	,70677			
Diğer ⁱ		71	2,8577	,74884			
Fen Kaygısı		Fen Bilgisi	11	2,5455	,51839	6,142	,000
	Matematik ^b	96	2,3792	,55001			

	İngilizce ^c	46	2,1870	,30884			
	Okul Öncesi ^d	37	2,6351	,40567			
	PDR	19	2,3789	,39381			
	Sınıf Öğr. ^f	73	2,3014	,46353			
	Sosyal Bilgiler ^g	25	2,3680	,47672			
	Türkçe ^h	45	2,7933	,58091			
	Diğer ⁱ	71	2,4380	,54152			
	Fen Bilgisi	11	3,1000	,75100			
	Matematik	96	3,3302	,81151			
	İngilizce	46	3,5109	,83513			
	Okul Öncesi	37	3,4243	,84997			
Sınav Kaygısı	PDR ^e	19	3,8526	,73739	2,195	,027	e>ı
	Sınıf Öğr.	73	3,3603	,51092			
	Sosyal Bilgiler	25	3,4840	,58927			
	Türkçe	45	3,6267	1,05128			
	Diğer ⁱ	71	3,2070	,86624			
	Fen Bilgisi	11	2,6909	,56649			
	Matematik	96	2,8448	,73940			
	İngilizce ^c	46	2,4913	,40046			
	Okul Öncesi ^d	37	3,1784	1,06800			
Durum Kaygısı	PDR ^e	19	3,1684	,65664	2,950	,003	e>d>h>c
	Sınıf Öğr.	73	2,8863	,72673			
	Sosyal Bilgiler	25	2,9880	,78704			
	Türkçe ^h	45	3,0756	1,11216			
	Diğer	71	2,8437	,70381			
	Fen Bilgisi	11	2,9000	,17889			
	Matematik	96	2,8844	,54779			
	İngilizce ^c	46	2,7391	,30440			
Yazma Kaygısı	Okul Öncesi	37	2,9865	,29549	2,459	,013	g>c
	PDR	19	2,9000	,36056			
	Sınıf Öğr.	73	2,9384	,43609			
	Sosyal Bilgiler ^g	25	2,9880	,49943			

Türkçe	45	2,9089	,27619
Diğer	71	2,7479	,25904

Akademik kaygı genel ve alt boyutlarından alınan puanların bölümlere göre farklılaşmalarının incelendiği Tablo 4.12'ye göre; ölçeğin kendisinde ve tüm alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmalara rastlanmaktadır ($p < .05$). Anlamlı farklılaşmaların hangi seçeneklerden kaynaklandığını belirlemek üzere yapılan Post-Hoc analizlerinden Tukey'e göre ölçeğin kendisinde Fen Bilgisi, Matematik, İngilizce, Sınıf, Türkçe ve Diğer seçenekleri; matematik kaygısında tüm seçenekler; fen kaygısında Matematik, İngilizce, Okul Öncesi, Sınıf, Sosyal Bilgiler, Türkçe ve Diğer seçenekleri; sınav kaygısında PDR ve Diğer seçenekleri; durum kaygısında İngilizce, Okul Öncesi, PDR ve Diğer seçenekleri; yazma kaygısında ise İngilizce ve Sosyal Bilgiler seçenekleri anlamlıdır. Anlamlı seçenekler arasında yapılan karşılaştırmalara göre anlamlı farklar ölçeğin kendisinde ve matematik kaygısı ve fen kaygısı alt boyutlarında Türkçe Öğretmenliği okuyan; test kaygısı ve durum kaygısında PDR okuyan; yazma kaygısında ise Sosyal Bilgiler öğretmenliği okuyan katılımcıların yüksek ortalama puanlarından kaynaklanmaktadır.

4.5.3. Üniversite öğrencilerinde benlik saygısı kavramının bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine dair bulgular

Tablo 4.13 Üniversite öğrencilerinin Benlik Saygısı ölçeğinden aldıkları puanların bölüm ile karşılaştırılması (ANOVA)

	Bölüm	N	X	s	F	p	Post Hoc (Tukey)
	Fen Bilgisi	11	3,6273	,21019			
	Matematik ^a	96	3,3750	,75156			
	İngilizce ^b	46	4,0304	,61459			
	Okul Öncesi	37	3,4730	1,02514			
Benlik Saygısı	PDR	19	3,5895	,49766	4,420	,000	b>e>f>a>c>d
	Sınıf Öğr. ^c	73	3,2959	,76892			
	Sosyal Bilgiler ^d	25	3,2640	,88453			
	Türkçe ^e	45	3,8133	1,09702			
	Diğer ^f	71	3,5070	,82277			

Benlik Saygısı ölçeğinden alınan puanların üniversite öğrencileri bölümlerine göre farklılaşmalarının incelendiği Tablo 4.13'e göre; istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmalara rastlanmaktadır ($p<.05$). Anlamlı farklılaşmaların hangi seçeneklerden kaynaklandığını belirlemek üzere yapılan Post-Hoc analizlerinden Tukey'e göre Matematik, İngilizce, Sınıf Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler, Türkçe ve diğer seçenekleri anlamlıdır. Anlamlı seçenekler arasında yapılan karşılaştırmaya göre anlamlı farklar İngilizce öğretmenliği okuyan katılımcıların ölçekten aldıkları yüksek ortalama puanlardan kaynaklanmaktadır.

4.6. Lise Öğrencilerinde Akademik Erteleme, Akademik Kaygı ve Benlik Saygısı Değişkenlerine Ait Korelasyonel Bulgular

4.6.1 Lise öğrencilerinde akademik erteleme, akademik kaygı ve benlik saygısı ilişkisi

Tablo 4.14 Lise öğrencilerinde akademik erteleme, akademik kaygı ve benlik saygısı değişkenleri arasındaki ilişkiler (Korelasyon Analizi)

	1	2	3	4	5	6	7	8
1.Akademik Kaygı	r 1							
2.Matematik kaygısı	r ,674**	1						
3.Fen kaygısı	r ,651**	,344**	1					
4.Sınav kaygısı	r ,682**	,235**	,349**	1				
5.Durum kaygısı	r ,790**	,356**	,430**	,465**	1			
6.Yazma Kaygısı	r ,566**	,121*	,269**	,266**	,394**	1		
7.Akademik Erteleme	r ,501**	,364**	,249**	,189**	,482**	,377**	1	
8.Benlik Saygısı	r -,719**	-,288**	-,426**	-,497**	-,794**	-,444**	-,451**	1

Lise öğrencilerinde akademik erteleme, akademik kaygı ve benlik saygısı arasındaki ilişkilerin incelendiği Tablo 4.14'e göre; akademik erteleme ile akademik kaygı arasında pozitif yönde ($.501$) ve istatistiksel olarak anlamlı ($p<.05$) ilişkiler bulunmaktadır. Lise öğrencilerinde akademik erteleme arttıkça akademik kaygıda da artış görülmektedir. Benlik saygısı ile akademik kaygı arasında negatif yönde ($-.719$) ve istatistiksel olarak anlamlı ($p<.05$) ilişkiler bulunmaktadır. Lise öğrencilerinde benlik saygısı arttıkça akademik kaygıda azalma görülmektedir. Benlik saygısı ile akademik erteleme arasında negatif yönde ($-.288$) ve istatistiksel olarak anlamlı ($p<.05$) ilişkiler bulunmaktadır. Lise öğrencilerinde benlik saygısı arttıkça akademik ertelemede azalma görülmektedir.

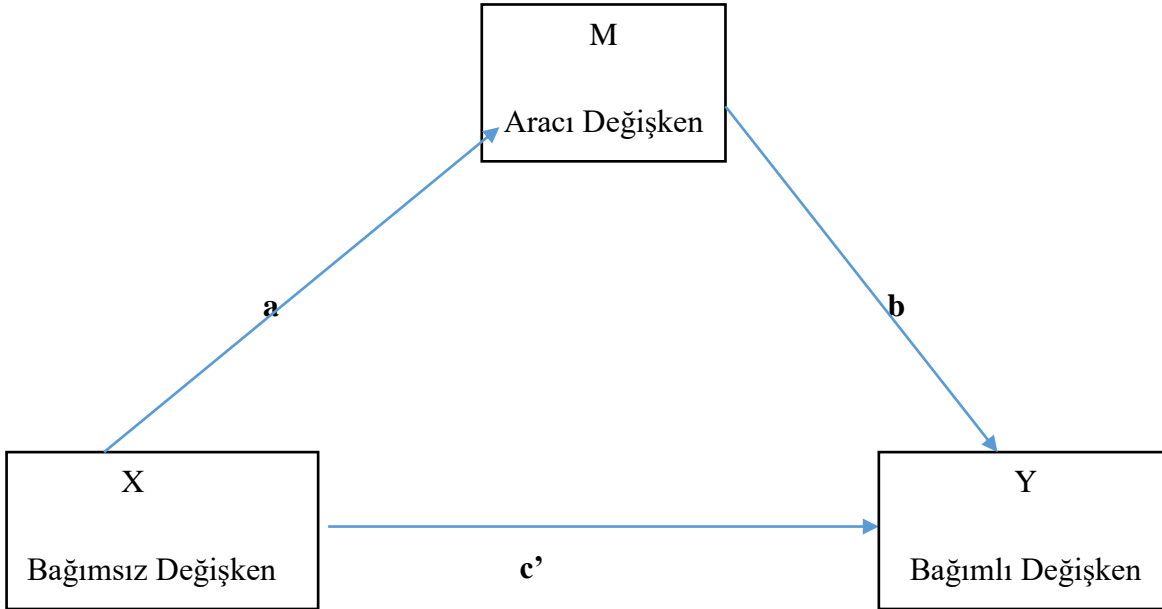
4.7. Lise Öğrencilerinde Akademik Erteleme, Akademik Kaygı ve Benlik Saygısı Değişkenlerine Ait Yordayıcı Bulgular

4.7.1 Lise öğrencilerinde akademik erteleme ve akademik kaygı arasındaki ilişkide benlik saygısının aracı rolü

Akademik Erteleme ile Akademik Kaygı arasındaki ilişkide Benlik Saygısının aracı rolünü incelemek için aracılık analizi uygulanmıştır. Aracılık analizi için gereken ölçütler Baron ve Kenny (1986)'nin belirttiğine göre aşağıdaki gibidir;

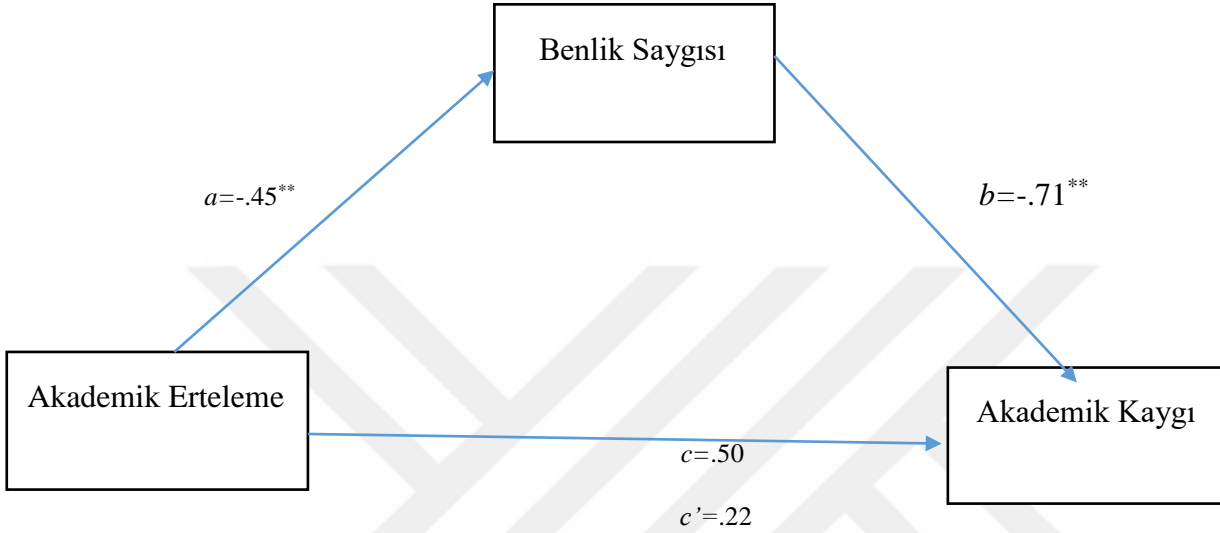
1. Bağımsız değişken (X) ile aracı değişken (M) arasındaki yol (a) anlamlı olmalıdır.
2. Aracı değişken (M) ile bağımlı değişken (Y) arasındaki yol (b) anlamlı olmalıdır.
3. Bağımsız değişken (X) ile bağımlı değişken (Y) arasındaki yol (c) anlamlı olmalıdır.
4. Bağımsız değişken ile aracı değişkene, bağımlı değişken ile eş zamanlı olarak regresyon yapıldığında anlamlı olan " c " yolunun aracı değişkenin (M) etkisiyle anlamsızlaşması gerekmektedir (c'). Şekil 1'de yollar ve ölçütlere ilişkin olarak oluşturulan model gösterilmektedir.

Şekil 4.3 Aracılık Modeli



Analiz sonucunda elde edilen bulgular değerlendirildiğinde akademik erteleme ile akademik kaygı arasındaki ilişkide benlik saygısının aracılık analizi ölçütlerini karşıladığı görülmüştür. Elde edilen regresyon bulgularına Şekil 4.4 ve Tablo 4.15’de yer verilmiştir

Şekil 4.4 Akademik Erteleme ile Akademik Kaygı Arasındaki İlişkide Benlik Saygısının Aracı Rolüne İlişkin Yol Değerleri



Tablo 4.15 Akademik Erteleme ile Akademik Kaygı Arasındaki İlişkide Benlik Saygısının Aracı Rolüne İlişkin Yolların Regresyon Sonuçları

Yollar	R ²	B	t	p	
AE-BS	.20	-.45	-9.93	.000	
AE-AK	.25	.50	16.63	.000	
BS-AK	.51	-.71	-20.33	.000	
AE+BS-AK	AE	.55	.22	5.83	.000
	BS		-.61	-16.28	.000

Tablo 4.15’e göre; akademik erteleme benlik saygısı üzerindeki etkisi negatif yönde ve anlamlı ($p < .05$), akademik erteleme akademik kaygı üzerindeki etkisi pozitif yönde ve anlamlı ($p < .05$), benlik saygısının akademik kaygı üzerindeki etkisinin negatif yönlü ve anlamlı ($p < .05$) olduğu görülmektedir.

Şekil 4.4’de görüldüğü üzere c yolundaki regresyon katsayısının c' yolunda azaldığı gözlemlenmektedir. Aracı değişken olan benlik saygısının modele dahil edilmesi ile c yolundaki anlamlılık c' yolunda tamamen ortadan kalkıyorsa tam aracılık; anlamlılık

düzeyinde düşüşler oluyorsa kısmi aracılık olduğu belirtilir. Sonuçlara göre akademik erteleme ile akademik kaygı arasındaki ilişkide benlik saygısının kısmi aracılık rolü olduğu gözlemlenmektedir. Aracılık analizi ile ilgili kesin çıkarımlar için Sobel Testi uygulanmıştır.

Tablo 4.16 Sobel Testi

Standart Hata	Z	p
0.02	8.43	.000

Tablo 4.16'daki aracılık çıkarımının doğrulanmasına ilişkin yapılan Sobel Testi değerleri incelendiğinde akademik erteleme ile akademik kaygı arasındaki ilişkide benlik saygısının aracılık etkisinin anlamlı olduğu görülmüştür ($Z=8.4312$; $p<.001$)

Baron ve Kenny'nin (1986) yukarıdaki ölçütleri öğrenme ve uygulama açısından pratik olsa da aracılık analizinde asıl önemli olanın c' yolundaki anlamlı değişim olduğunu vurgulayan Hayes'e (2018) göre değişkenler arasındaki yolların regresyon katsayısının hesaplanması kadar bu değerler arasındaki toplam, doğrudan ve dolaylı etkiye bakılması da önemlidir. Bu etkilerin hesaplanması için Bootstrap yöntemi kullanılarak aracılık testinde 5000 kez Bootstrap uygulanmıştır. Şekil 2'deki incelenen aracılığa ilişkin dolaylı etkilerin anlamlı olup olmadığına yönelik Bootstrap katsayısına ve bu katsayıların güven aralıklarına (%95) Tablo 4.17'de yer verilmiştir.

Tablo 4.17 Akademik erteleme ve benlik saygısının akademik kaygı üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkisi

	Tahmin Değeri	p	Standart Hata	%95 Lower	%95 Upper
Toplam Etki	.50	.009	.04	.43	.56
Doğrudan Etki	.22	.008	.03	.17	.28
Dolaylı Etki	.28	.011	.02	.22	.32

Tablo 4.17'den anlaşıldığı üzere akademik erteleme ile akademik kaygı arasındaki ilişkide benlik saygısının kısmi aracılık modelinin anlamlı olduğu görülmektedir (%95 CI [.22,-.32], $p<.001$)

4.8. Lise Öğrencilerinde Akademik Erteleme, Akademik Kaygı ve Benlik Saygısının Cinsiyet Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğine Dair Bulgular

4.8.1. Lise öğrencilerinde akademik erteleme kavramının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine dair bulgular

Tablo 4.18 Lise öğrencilerinin Akademik erteleme ölçeğinden aldıkları puanların cinsiyet ile karşılaştırılması (Bağımsız Örneklem T-Testi)

	Cinsiyet	N	X	s	t	sd	p
Akademik Erteleme	Kadın	258	2,9054	,63723	,126	386	,900
	Erkek	130	2,8972	,52968			

Akademik Erteleme ölçeğinden alınan puanların lise öğrencileri cinsiyetlerine göre farklılaşmalarının incelendiği Tablo 4.18'e göre; istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmalara rastlanmamaktadır ($p>.05$).

4.8.2. Lise öğrencilerinde akademik kaygı kavramının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine dair bulgular

Tablo 4.19 Lise öğrencilerinin Akademik kaygı genel ve alt boyutlarından aldıkları puanların cinsiyet ile karşılaştırılması (Bağımsız Örneklem T-Testi)

	Cinsiyet	N	X	s	t	sd	p
Akademik Kaygı	Kadın	258	3,0434	,46915	4,853	386	,000
	Erkek	130	2,7938	,49559			
Matematik Kaygısı	Kadın	258	2,9124	,93059	3,032	386	,003
	Erkek	130	2,6062	,95623			
Fen Kaygısı	Kadın	258	2,6899	,52484	3,700	386	,000
	Erkek	130	2,4923	,43502			
Sınav Kaygısı	Kadın	258	3,4403	,70258	4,199	386	,000
	Erkek	130	3,1123	,77129			
Durum Kaygısı	Kadın	258	3,2729	,74581	4,737	386	,000
	Erkek	130	2,8785	,82772			
Yazma Kaygısı	Kadın	258	2,9016	,61650	,317	386	,751
	Erkek	130	2,8800	,65915			

Akademik Kaygı Envanteri genel ve alt boyutlarından alınan puanların lise öğrencileri cinsiyetlerine göre farklılaşmalarının incelendiği Tablo 4.19'a göre; ölçeğin kendisinde ve matematik kaygısı, fen kaygısı, sınav kaygısı ve durum kaygısı alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmalara rastlanmaktadır ($p < .05$). Anlamlı farklılaşmalar kadın katılımcıların yüksek ortalama puanlarından kaynaklanmaktadır.

4.8.3. Lise öğrencilerinde benlik saygısı kavramının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine dair bulgular

Tablo 4.20 Lise öğrencilerinin Benlik saygısı ölçeğinden aldıkları puanların cinsiyet ile karşılaştırılması (Bağımsız Örneklem T-Testi)

	Cinsiyet	N	X	s	t	sd	p
Benlik Saygısı	Kadın	258	3,0612	,98568	-2,349	386	,019
	Erkek	130	3,3015	,87842			

Benlik Saygısı ölçeğinden alınan puanların lise öğrencileri cinsiyetlerine göre farklılaşmalarının incelendiği Tablo 4.20'ye göre; istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmalara rastlanmaktadır ($p < .05$). Anlamlı farklılaşmalar erkek katılımcıların yüksek ortalama puanlarından kaynaklanmaktadır.

4.9. Lise Öğrencilerinde Akademik Erteleme, Akademik Kaygı ve Benlik Saygısının Yaş Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğine Dair Bulgular

4.9.1. Lise öğrencilerinde akademik erteleme kavramının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine dair bulgular

Tablo 4.21 Lise öğrencilerinin Akademik erteleme ölçeğinden aldıkları puanların yaş ile karşılaştırılması (ANOVA)

	Yaş	N	X	s	F	p	Post Hoc (Tukey)
Akademik Erteleme	14-15	80	2,8570	,50137	,742	,477	-
	16-17	270	2,9268	,62893			
	18-19	38	2,8274	,60970			

Akademik Erteleme ölçeğinden alınan puanların yaşlara göre farklılaşmalarının incelendiği Tablo 4.21'e göre; istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmalara rastlanmamaktadır ($p > .05$).

4.9.2. Lise öğrencilerinde akademik kaygı kavramının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine dair bulgular

Tablo 4.22 Lise öğrencilerinin Akademik kaygı genel ve alt boyutlarından aldıkları puanların yaş ile karşılaştırılması (ANOVA)

	Yaş	N	X	s	F	p	Post Hoc (Tukey)
Akademik Kaygı	14-15 ^a	80	2,8600	,38192	4,751	,009	b>a
	16-17 ^b	270	3,0096	,52390			
	18-19	38	2,8158	,40342			
Matematik Kaygı	14-15 ^a	80	2,4900	,77942	7,093	,001	b>a
	16-17 ^b	270	2,9237	,94560			
	18-19	38	2,6737	1,13559			
Fen Kaygısı	14-15	80	2,5225	,42426	2,354	,096	-
	16-17	270	2,6585	,52582			
	18-19	38	2,5895	,48757			
SınavKaygısı	14-15 ^a	80	3,3825	,64783	5,293	,005	a>b>c
	16-17 ^b	270	3,3667	,77027			
	18-19 ^c	38	2,9632	,62490			
Durum Kaygısı	14-15	80	3,1000	,64788	1,958	,142	-
	16-17	270	3,1837	,82779			
	18-19	38	2,9211	,81908			
Yazma Kaygısı	14-15	80	2,8050	,48987	1,023	,361	-
	16-17	270	2,9156	,65178			
	18-19	38	2,9316	,73009			

Akademik kaygı genel ve alt boyutlarından alınan puanların yaşlara göre farklılaşmalarının incelendiği Tablo 4.22'ye göre; ölçeğin kendisinde ve matematik kaygısı ve sınav kaygısı boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmalara rastlanmaktadır ($p<.05$). Anlamlı farklılaşmaların hangi seçeneklerden kaynaklandığını belirlemek üzere yapılan Post-Hoc analizlerinden Tukey'e göre ölçeğin kendisinde ve matematik kaygısı alt boyutunda 14-15 ve 16-17 seçenekleri; test kaygısı boyutunda tüm seçenekler anlamlıdır. Anlamlı çıkan seçenekler arasında yapılan karşılaştırmalara göre anlamlı farklar ölçeğin kendisinde ve matematik kaygısı boyutunda 16-17 yaş; test kaygısında 14-15 yaş arası katılımcıların yüksek ortalama puanlarından kaynaklanmaktadır.

4.9.3. Lise öğrencilerinde benlik saygısı kavramının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine dair bulgular

Tablo 4.23 Lise öğrencilerinin Benlik saygısı ölçeğinden aldıkları puanların yaş ile karşılaştırılması (ANOVA)

	Yaş	N	X	s	F	p	Post Hoc (Tukey)
	14-15	80	3,1250	,77025			
Benlik Saygısı	16-17 ^b	270	3,0889	1,00775	3,990	,019	c>b
	18-19 ^c	38	3,5526	,85384			

Benlik Saygısı ölçeğinden alınan puanların yaşlara göre farklılaşmalarının incelendiği Tablo 4.23'e göre; istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmalara rastlanmaktadır ($p < .05$). Anlamlı farklılaşmaların hangi seçeneklerden kaynaklandığını belirlemek üzere yapılan Post-Hoc analizlerinden Tukey'e göre 16-17 ve 18-19 seçenekleri anlamlıdır. Anlamlı seçenekler arası yapılan karşılaştırmalara göre anlamlı farklar 18-19 yaş katılımcıların yüksek ortalama puanlarından kaynaklanmaktadır.

BÖLÜM 5

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışmanın bu kısmında amaç bölümünde verilen problem maddelerinin tartışmaları, araştırmayla elde edilmiş sonuç ve öneriler bulunmaktadır.

5.1. Tartışma

5.1.1 Akademik erteleme kavramının cinsiyet değişkenine göre farklılaşması

Akademik Erteleme ölçeğinden alınan puanların üniversite öğrencilerinin cinsiyetlerine göre farklılaşmaları incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmalara rastlanmaktadır. Anlamlı farklılaşmalar erkek katılımcıların yüksek ortalama puanlarından kaynaklanmaktadır. Akademik Erteleme ölçeğinden alınan puanların lise öğrencilerinin cinsiyetlerine göre farklılaşmaları incelendiğinde ise istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmalara rastlanmamaktadır. Literatürü incelediğimizde cinsiyet değişkeninin erteleme üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmamasıyla alakalı pek çok tartışma vardır. Erteleme davranışının verilerin toplandığı demografik yapıdan ve araştırmanın uygulanış metodundan etkilendiğini belirten araştırmacılar vardır (Milgram vd., 1993; Watson, 2001). Bu tespitlerle ilişkili olarak Steel (2007) cinsiyet faktörü ile oluşabilecek farklılaşmanın tahmin edilebilmesi güç bir olgu olduğu görüşündedir.

Araştırmacıların bir bölümü yaptıkları çalışmalarda akademik erteleme üzerinde cinsiyet faktörünün önemli bir farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşmışlardır (Ekşi ve Dilmaç, 2010; Ersoy ve Arseven, 2021; Akbay ve Gizir 2011; Ferrari, 1992; Ferrari ve Pychyl, 2012; Gülebağlan, 2003; Haycock vd., 1998; Kachgal vd., 2001; Klassen ve Kuzucu, 2009; Onwuegbuzie, 2004; Solomon ve Rothblum, 1984; Uzun Özer ve Topkaya, 2011; Watson, 2001).

Çalışmalarında cinsiyet faktörünün önemli bir farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşanların yanı sıra cinsiyetin anlamlı derecede farklılık oluşturduğu sonucuna ulaşan araştırmacılar da vardır (Balkıs ve Duru, 2017; Berber Çelik ve Odacı, 2015; Çelikkaleli ve Akbay, 2013; Doğana vd., 2014; Flett vd., 1992; Gür vd., 2018; Milgram vd., 1995; Şirin ve Duman, 2018; Uzun Özer vd., 2009). Cinsiyet faktörünün etkili olduğu sonucuna ulaşan araştırmacıların bir bölümü farklılığı erkeklerin lehine bulurken (Aydoğan, 2008; Balkıs vd., 2006; Çakıcı, 2003; Çetin, 2009; Kandemir, 2010; Prohaska vd., 2000; Senecal vd., 1995;

Tufan ve Gök, 2009; Uzun Özer ve Saçkes, 2011; Van Eerde, 2003) diğer bir bölümü ise sayıları daha az olmakla birlikte kızların lehine farklılık olduğu sonucuna varmışlardır (Doyle ve Paludi, 1998; Pychyl vd., 2002; Solomon ve Rothblum, 1984; Vestervelt, 2000; Washington, 2004).

Jackson'a (2002) göre erkeklere toplum tarafından biçilmiş baskın, delikanlı, egemen erkek rolü, erkek öğrencileri akademik alanda sekteye uğratmaktadır. Akademik alanın gereği olan ödev yapma, ders çalışma gibi sorumluluklar 'kadınsı' olarak değerlendirildiği için , erkek öğrenciler kendilerine biçilen roller dışına çıkmamak adına, bu sorumluluklardan kaçınmışlar, ya da kaçınıyor izlenimi vermişlerdir. Warrington ve Younger'ın (2000) eğitim ve cinsiyet üzerine yaptıkları çalışmada İngiltere'nin doğusunda yer alan 20 okuldan alınan bazı verilere dayanarak kızların hala erkeklerle özdeşleşmiş konulardan uzak oldukları, kariyer planlamalarında hedeflerinin kendi cinsiyetlerine biçilen rollerle sınırlı olduğu, eğitim ortamının erkeklerin egemenliğinde olduğu, çocuksu tavırlarının öğrenme ortamında kızlar üzerinde negatif etki oluşturduğu, öğretmenlerin ise öğretmek için erkekleri bir adım önde tuttukları, kızların böyle bir ortamda yapabileceklerinin en iyisini yapmak için çabaladıkları belirtilmiştir. Sarsıkoğlu (2011) araştırmasında erkeklerin yaptıkları hataları kişisel olarak algıladıkları, kendi adımlarına daha şüpheli yaklaştıkları, standartlarını daha yüksek tuttukları ve akademik alanda erteleme davranışını daha çok gösterdikleri görüşüne yer vermiştir. Özer (2005) Ortadoğu Teknik Üniversitesi'nde öğrenim gören öğrencilerin akademik erteleme davranışlarında cinsiyet faktörünü ele almış ve daha fazla erteleme gösteren erkeklerin davranışlarının temelinde risk almaya yatkın olmaları, başarısızlık korkusu, tembellik, otoriteye karşı baş kaldırma gibi nedenlere ulaşmıştır. Ertelemeye etkisi tartışılan cinsiyet faktörü toplumsal normlar, sosyal yaşantılar, bireyin psikolojik alt yapısı gibi pek çok olguyla ilişkilidir.

Toplumsal normlar temelinde ele aldığımızda, günümüz şartlarında bu bakış açısı değişmekle birlikte geçmişten gelen erkek egemen, ataerkil bakış açısıyla yetişen ya da bu bakış açısıyla yetişen ebeveynlere sahip bireylerin eğitim ortamlarında, okullarımızda, sınıflarımızda olduklarını görürüz. Aydoğan ve Özbay'a (2012) göre erkeklerde akademik ertelemenin kızlara nazaran daha yüksek olması, akademik hayatlarının başından itibaren çalışma alışkanlıkları, ebeveynlerinin kızlar üzerinde görev ve sorumlulukları noktasında daha katı ve etkili olması gibi sebeplerle ilişkilidir. Bulut (2014) 517 öğretmen adayıyla yapmış olduğu çalışmada kızların karakteristik olarak daha sorumluluk sahibi oldukları sonucuna

ulaşmıştır. Bu şekilde ele aldığımızda kızların daha düşük akademik erteleme göstermesi sorumluluk düzeyleri bakımından beklenen bir sonuçtur. Kandemir'in (2012) sorumluluk düzeyi ve akademik ertelemenin ters orantılı olduğu yönünde çalışmaları vardır.

Senecal vd.'nin (1995) Fransız-Kanadalı 498 üniversite öğrencisiyle öz düzenleme ve akademik erteleme üzerine yaptıkları araştırmada kadın öğrencilerde erkeklerden daha az erteleme eğilimi görülmüştür. Alanyazına baktığımızda cinsiyet değişkeninin akademik ertelemeye etkisini değerlendirirken cinsiyet faktörü üzerinde toplumsal normların ve bireyin yetiştiği sosyal çevrenin etkili olduğunu, bireylerin akademik tutumlarını şekillendirdiğini görebiliriz. Bununla ilişkili olarak kız öğrencilerde ve erkek öğrencilerde tutumlarına göre farklı erteleme davranışları görülebilmektedir. Sergilenen tutumlar üzerinde zamansal ve dönemsel etkileri görebiliriz. Kronolojik olarak daha gerilere gittiğimizde yapılan çalışmalarda toplum tarafından erkek çocuklarına daha fazla fırsat tanındığı, eğitim hakkında nispeten önceliklerinin olduğu, kariyer planlamalarında daha yüksek hedeflere aday gösterildikleri, yanlışları ya da olumsuz davranışları konusunda ebeveynleri tarafından daha özgür tutulduklarını görürüz. Bu tutum onlara akademik alanda da istediklerini yapabileme hakkına sahip oldukları düşüncesini getirmiş, ertelemeye teşvik etmiş ya da bu davranışın pekişmesine yol açmıştır. Yıllar geçtikçe bireylerin maruz kaldıkları sosyal çevre değişmeye başlamış, toplumların bakış açısı değişmiş, bireyler ebeveynleri tarafından eşit ya da benzer tutumlarla karşılaşmışlardır. Bu durum cinsiyet rollerini ve dolayısıyla farklı cinsiyetlerdeki bireylerin erteleme davranışlarını etkilemiştir.

Esen vd., (2017) cinsiyet rolleri üzerine yaptıkları bir araştırmada her iki cinsiyette de lisans öğrencilerinin $\frac{1}{3}$ ' ünün kendilerini androjen rolde tanımladıkları bulgusuna ulaşmıştır. Zamanla roller değişmekte ve erteleme üzerindeki cinsiyet faktörü etkisini değiştirmektedir. Veri analizi sonucunda lise öğrencilerinde anlamlı farklılık görülmezken, üniversite öğrencilerinde ise erkeklerin lehine bir farklılaşmaya ulaşılmıştır. Örneklemdende lise öğrencilerinin ağırlıklı olarak 14-16 yaşlarında olması, üniversite öğrencilerinde ise üst grubun 24-25 yaşlara kadar çıkmasıyla birlikte iki grup arasında 7 8 yaşa kadar fark oluşmaktadır. Zamanı çok hızlı tükettiğimiz, değişimi ve yenileşmeyi yakalamakta zorlandığımız bu dönemde Esen vd.,'nin (2017) çalışmasıyla paralel olarak değişen cinsiyet rollerinin, bireylerin akademik erteleme tutumlarını da değiştirebileceği yorumunda bulunabiliriz.

5.1.2 Akademik erteleme kavramının yaş değişkenine göre farklılaşması

Elde edilen veriler sonucunda akademik erteleme ölçeğinden alınan puanların yaşa göre farklılaşmaları incelendiğinde hem üniversite öğrencilerinde hem de lise öğrencilerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmalara rastlanmamaktadır. Bu bulguyla paralel bazı araştırmalar vardır (Akkaya, 2007; Çakıcı, 2003; Çetin, 2009; Kutlu ve Demir, 2016; Oran, 2016; Sarıoğlu, 2011; Varol vd., 2021). Literatür incelendiğinde yaş faktörünün ertelemeye etkisi üzerinde çelişkili sonuçlar görmekteyiz. Yaş değişkeninin anlamlı bir farklılaşma oluşturmadığı sonucunu bize sunan araştırmacıların yanı sıra, farklılık oluşturduğu sonucuyla karşımıza çıkan araştırmacılar da vardır (Albayrak, 2014; Aydoğan ve Özbay, 2012; Balkıs, 2006; Çetin ve Ceyhan, 2018; Khan vd., 2014; Ulukaya, 2012;). Watson (2001) 349 üniversite ve lise öğrencisi arasında beş faktör kişilik modeli ve erteleme arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Buna göre ertelemenin yaş değişkenine göre anlamlı bir fark bildirdiğini ortaya koymuştur. Prohaska vd. (2000) tarafından yürütülen bir araştırmada sosyo kültürel ve etnik çeşitliliğe sahip 386 lisans öğrencisinden alınan verilerde akademik erteleme yaş ile negatif ve anlamlı bir ilişkiye sahiptir. Balkıs (2006) lisans öğrencilerinde uyguladığı araştırmada yaş ve ertelemeyi doğru orantılı bulmuş, yaş olarak büyük olan öğrencilerde ertelemeye daha çok rastlanmıştır. Varol vd. (2021) Akdeniz Üniversitesi ve Adnan Menderes Üniversitesi Öğrencisi 258 kişiyle yaptıkları çalışmada yaş faktörünün akademik erteleme üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı, ertelemenin yaş değişkeninden bağımsız olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Haycock vd. (1998) lisans öğrencileri arasında ertelemenin kaygı ve öz yeterlilikle ilişkisini araştırmış, 141 öğrenciyle yapılan bu araştırmada cinsiyet ve yaş açısından anlam bildiren bir fark görülmemiştir. Çeşitli çelişkiler barındıran yaş değişkeni ve akademik erteleme ilişkisinde yaş değişkeninin anlamlı etkiye sahip olduğunu ya da olmadığını gösteren araştırmalar mevcuttur. Bu çalışmada ise lise ve üniversite olmak üzere her iki grupta da anlamlı farklılık görülmemektedir. Anlamlı bir fark görülmemesinde her iki grubun da kendi içerisinde değerlendirilmesi ve gruplar içinde yaşların birbirine yakın olması önemli bir etken olarak düşünülebilir. Alanyazında yapılan araştırmalarda görülen farklılık da buna paralel olarak örneklem gruplarında yaş aralığının dar ve geniş olarak çeşitlilik göstermesinden kaynaklanabilir.

5.1.3 Akademik erteleme kavramının bölüm değişkenine göre farklılaşması

Akademik Erteleme ölçeğinden alınan puanların bölümlere göre farklılaşmaları incelendiğinde ölçeğin kendisinde istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmalara rastlanmaktadır. Ölçme sonucu elde edilen değerlerde Matematik, İngilizce, Okul Öncesi, Sınıf, Sosyal

Bilgiler, Türkçe ve Diğer seçenekleri anlamlıdır. Anlamlı seçenekler arasında yapılan karşılaştırmalara göre anlamlı farklar Okul Öncesi bölümündeki katılımcıların yüksek ortalama puanlarından kaynaklanmaktadır.

Literatürde bölüm değişkeninin akademik erteleme üzerindeki etkisini araştırdığımızda bölüme göre anlamlı farklılık bulunmaz olduğu gibi herhangi bir farklılaşma olmadığı bulgusuna ulaşmaları da görebiliriz. Kaya, (2020) Spor Bilimleri Fakültesinde yaptığı araştırmada Beden Eğitimi Öğretmenliği bölümündeki öğrencilerin Antrenörlük Eğitimi bölümündekilerden daha fazla erteleme davranışı gösterdiğini bulmuştur. Akdemir'in (2019) eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrenciler ile akademik erteleme davranışı üzerinde yaptığı araştırmada Rehberlik Ve Psikolojik Danışmanlık bölümü öğrencilerinin akademik erteleme düzeylerinin Sınıf Eğitimi alanında öğrenim gören öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmüştür. Balkıs (2007) sayısal bölümlerde (Biyoloji, Fen, Kimya, Matematik) okuyan öğrencilerin diğer bölümlere kıyasla erteleme oranlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bir başka araştırmada Ekşi ve Dilmaç (2010) Zihin Engelliler bölümü öğrencileriyle Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümü öğrencilerinin diğer bölümlere kıyasla daha yüksek oranda akademik erteleme davranışı sergilediklerini göstermiştir. Yine aynı araştırmada genel erteleme davranışları ele alınmış ve bu kez de İlköğretim Matematik ve Sosyal Bilgiler alanındaki öğrencilerin diğer bölümlerden daha fazla erteleme gösterdiği görülmüştür.

Bölüm değişkeni kendi içerisinde pek çok farklı etkiyle şekillenebilir. Öğrenim görülen ortamın sosyal şartları, fiziki yapısı, demografik dağılımı, bölümün zorluğu, öğretmenlerin tutumu gibi pek çok faktör bölümden alınan verileri etkileyebilir. Mühendis fakültesinde öğrenim gören bir kız öğrencinin çoğunluğu erkeklerden oluşan eğitim ortamında kendini ortama ait hissetmemesinden dolayı akademik erteleme eğilimi gösterebilir. Aynı üniversitenin farklı fakültelerinde öğrenim gören öğrencilerden derslikleri şehir merkezine yakın olanla şehre uzak olan arasında şehir merkezinde öğrenim gören öğrencinin, zamanının, ilgisinin ve odak noktasının farklı kanallara yönelmesinden kaynaklı bir erteleme eğilimi farklılığı oluşabilir. Yapılan bu çalışmaya paralel olarak pek çok araştırmada bölüm değişkeninin akademik erteleme üzerinde anlamlı farklılık oluşturduğu görülmüştür fakat herhangi bir bölümün akademik ertelemeyi nasıl ve ne kadar etkilediğiyle alakalı öngörülebilirlik sağlayan verilerin varlığı tartışmaya açık bir konudur.

5.1.4 Akademik kaygı kavramının cinsiyet değişkenine göre farklılaşması

Akademik Kaygı Envanteri genel ve alt boyutlarından alınan puanların üniversite öğrencilerinin cinsiyetlerine göre farklılaşmaları incelendiğinde ölçeğin kendisinde ve sınav kaygısı, durum kaygısı alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmalara rastlanmaktadır. Akademik Kaygı Envanteri genel ve alt boyutlarından alınan puanların lise öğrencilerinin cinsiyetlerine göre farklılaşmaları incelendiğinde ise ölçeğin kendisinde ve matematik kaygısı, bilim kaygısı, sınav kaygısı ve durum kaygısı alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmalara rastlanmaktadır. Anlamlı farklılaşmalar kadın katılımcıların yüksek ortalama puanlarından kaynaklanmaktadır.

İlgili literatür incelendiğinde cinsiyet faktörünün akademik kaygı üzerinde anlamlı bir farklılaşma oluşturması noktasında farklı görüşler bulunmaktadır. Bazı araştırmacılar cinsiyet değişkeninin Akademik Kaygı ve ilişkili alt dalları üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşmışlardır (Akkaya, 1999; Aral ve Başar, 1998; Gençdoğan, 2006; Sangwan ve Anand, 2012). Bu sonucun aksine cinsiyet değişkeninin Akademik Kaygı üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturduğu sonucuna ulaşan araştırmacıların çalışmaları da literatürde mevcuttur (Aydın, 2016; Dilbaz ve Gül, 2003; Hirvonen vd., 2019; Kaur ve Chawla, 2018; McCabe, 2003; Pirinççi, 2009; Sharma, 2017; Yaşar, 2007; Zeidner, 2007).

İlgili literatürde cinsiyet faktörünün anlamlı farklılık yarattığı sonucuna ulaşan ve sayıca daha fazla olduklarını düşündüğümüz bir bölümü kadınlarda akademik kaygının erkeklere oranla daha fazla görüldüğü sonucuna varmışlardır. Akademik kaygı üzerinde böyle bir farklılığın görülmesi daha önce akademik erteleme ve cinsiyet üzerindeki görüşlerimize paralel toplum tarafından bireylere biçilmiş cinsiyet rolleriyle ilgilidir. Kadınlara kıyasla erkekler güçlü ve bağımsız rolüne sahipken, kadınlar duygusal ve kırılgan olarak tanımlanmış ve daha yüksek kaygı seviyelerine ulaşmışlardır (Yaşar, 2007). Toplumsal açıdan erkeklere daha özgür bir hareket alanı bırakılmış, hataları konusunda daha toleranslı davranılmış, kadınlar ise eleştiriye daha çok maruz kalmış, yaşam mücadelesinde daha dar bir alanda çabalamak zorunda kalmışlardır. Bu bakış açısıyla birlikte hem toplumsal yaklaşım hem de doğası gereği kadınlar sorunlara karşı duygusal yaklaşırken, erkekler doğrusal bir düzlemde, daha realistik yaklaşmışlar bu da onların kaygı seviyelerinde farklılığa yol açmıştır. Akademik ortamlarda ise erkekler yaptıkları bilinçli hatalar ve otoriteye karşı çıkan tutumlarıyla kendi akran gruplarında yerlerini pekiştirirken, onlara bu özgürlüğü verenlerin onlara sağladığı rahatlıkla, neden sonuç ilişkilerine takılmadan daha düşük kaygı düzeyleriyle

hareket etmişlerdir. Yapılan bu çalışma alanyazında Akademik kaygının cinsiyet değişkeninden etkilendiğini gösteren araştırmalarla uyumlu olup aksini gösteren araştırmalardaki farklılığın sebebinin örneklem gruplarının sahip olduğu sosyo kültürel çeşitlilikten kaynaklandığı düşünülmektedir.

5.1.5 Akademik kaygı kavramının yaş değişkenine göre farklılaşması

Üniversite öğrencilerinde akademik kaygı genel ve alt boyutlarından alınan puanların yaşa göre farklılaşmaları incelendiğinde ölçeğin kendisinde ve tüm alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmalara rastlanmaktadır. Yapılan karşılaştırmalara göre anlamlı farklar 18-20 yaş arası katılımcıların yüksek ortalama puanlarından kaynaklanmaktadır. Lise öğrencilerinde akademik kaygı genel ve alt boyutlarından alınan puanların yaşa göre farklılaşmaları incelendiğinde ise anlamlı çıkan seçenekler arasında yapılan karşılaştırmalara göre ölçeğin kendisinde ve matematik kaygısı alt boyutunda 16-17 yaş, sınav kaygısında 14-15 yaş arası katılımcılar yüksek ortalama puanlarla anlamlı farklılaşma sağlamaktadır. İlgili literatür incelendiğinde bu çalışmayla çelişen, kaygı düzeyinin yaşa bağlı olmadığı bulgusuna erişen bazı araştırmacılar mevcuttur (Aral ve Başar, 1998; Gökçedağ, 2001). Bu bulguların aksine yapılan araştırmayla paralel akademik kaygı üzerinde yaş değişkeninin anlamlı bir farklılık oluşturduğunu destekleyen araştırmalar da vardır (Babu ve Zeliang, 2017; Rasor ve Rasor, 1998). Babu ve Zeliang (2017) okul yönetim türü, cinsiyet ve yaş faktörleri ile akademik kaygı ilişkisini üzerine yaptıkları araştırmada kendi içerisinde farklı yaş grubu barındıran 8.sınıf öğrencileri arasında 16 yaş grubunun diğer gruplardan daha fazla kaygı gösterdiği bulgusunu elde etmişlerdir. Rasor ve Rasor (1998) yaptıkları araştırmada Akademik Kaygının alt dalı olan sınav kaygısını incelerken bir üst sınıfta öğrenim görenlerin bir alt sınıftaki öğrencilere kıyasla daha yüksek kaygı gösterdiklerini bulmuşlardır. Akademik kaygı seviyesinde yaşa göre oluşan farklılıklar, kaygıyı yaratan problemlere karşı küçük olan yaş grubunda problem çözme becerilerinin yeteri kadar gelişmemiş olması, rasyonel düşünme konusunda yeterli olgunluğun oluşmaması gibi nedenlerden etkilenmektedir. Bunun yanı sıra örneklem grubunda veri alınan bireylerin ergenlik dönemi seyirleri, sınav dönemine denk gelmeleri, farklı bir eğitim kademesine geçmiş olmaları, buldukları kademedeki yılları, sosyal çevreleri gibi pek çok faktörün örneklem gruplarında farklılık yaratmasından dolayı akademik kaygı ve yaş değişkeni etkisinde farklı sonuçlar alınmasına yol açmıştır. İlgili literatürde rastladığımız farklılıkların bundan kaynaklandığı düşünülmektedir.

5.1.6 Akademik kaygı kavramının bölüm değişkenine göre farklılaşması

Akademik kaygı genel ve alt boyutlarından alınan puanların bölümlere göre farklılaşmaları incelendiğinde anlamlı seçenekler arasında yapılan karşılaştırmalara göre anlamlı farklar ölçeğin kendisinde, matematik kaygısı ve fen kaygısı alt boyutlarında Türkçe Öğretmenliği okuyan; sınav kaygısı ve durum kaygısında Psikolojik danışmanlık ve rehberlik okuyan; yazma kaygısında ise Sosyal Bilgiler öğretmenliği okuyan katılımcıların yüksek ortalama puanlarından kaynaklanmaktadır.

İlgili literatür incelendiğinde bazı araştırmacılar tarafından akademik kaygı ve alt dalları üzerine yapılan farklı araştırmalarda benzer şekilde bölümler arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Prahmana vd. (2019) bir özel üniversitenin mühendislik öğrencileriyle matematik kaygısıyla alakalı faktörleri ele aldıkları çalışmada bilişim mühendisliği bölümünün diğer mühendislik bölümlerine kıyasla en yüksek matematik kaygısı derecesini sergilediğini ortaya koymuşlardır. Yenilmez vd. (2014) başka bir araştırmada İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Maliye bölümü öğrencilerinin İşletme ve İktisat öğrencilerine kıyasla daha fazla kaygı ortalamasına sahip oldukları bulgusuna ulaşmışlardır. Diğer değişkenler ve etkilerine ait sonuçlarda da ulaştığımız gibi bölüm değişkeninin akademik kaygıya etkisinde de farklı sonuçlara rastlanılmasında örneklem gruplarına ait çeşitliliğin rolü vardır. Öğrenim görülen bölümün bulunduğu fakülte, derslerin zorluk derecesi, öğrencilerin demografik farklılıkları, ders öğretmenlerinin tutumu gibi pek çok faktörün dolaylı yoldan akademik kaygı üzerinde bölüm tarafından farklı sonuçlar doğurmasına neden olduğu düşünülmektedir.

5.1.7 Benlik saygısı kavramının cinsiyet değişkenine göre farklılaşması

Yapılan bu çalışmada benlik saygısı ölçeğinden alınan puanların üniversite öğrencilerinin cinsiyetlerine göre farklılaşmaları incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmalara rastlanmamaktadır. Lise öğrencilerinde benlik saygısı ölçeğinden alınan puanların farklılaşmaları incelendiğinde ise anlamlı farklılaşmalar görülmektedir. Anlamlı farklılaşmalar erkek katılımcıların yüksek ortalama puanlarından kaynaklanmaktadır.

Bireylerde benlik oluşumu ve gelişiminde sosyal çevre ve yaşantı etkisi benliğin omurgasını oluşturmaktadır. Yetiştikleri çevre, anne baba tutumu, akran çevresi gibi pek çok etken bireylerin her birinde farklı etkiye yol açmakta ve farklı benlik algısı oluşturmalarına neden olmaktadır. Yeryüzünde milyonlarca kişide milyonlarca farklı benlik algısı oluşmaktadır. Yaşantı ve sosyal çevre bireylerde farklı benlik algıları oluşmasına, benlik

saygısı bakımından farklılıklar görülmesine yol açarken, cinsiyet değişkeninin benlik saygısı üzerinde öngörülebilir bir etkisi var mıdır, anlamlı bir farklılaşma sağlamakta mıdır literatürde tartışma konusudur.

Cinsiyet değişkeninin benlik saygısı üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşan pek çok araştırmacı vardır (Atıcı, 2007; Balat ve Akman (2004; Çankaya, 2007; Dilek, 2007; Jackson vd., 2010; Josephs vd., 1992; Lyubomirsky vd., 2006; Suner, 2000) . Bu sonuçların aksine cinsiyet değişkeninin benlik saygısı üzerinde anlamlı farklılığa yol açtığı sonucuna ulaşan araştırmacılar da mevcuttur (Bilgin, 2001; Demir, 2013; Eriş, 2013; Rizvançe, 2005; Ye vd., 2012; Wilkinson, 2004). Erkekler göre kadınlar başkalarıyla ilişkiler geliştirmeyi nispeten daha önemli görürken erkekler ise bağımsızlığı ve bireyselliği daha önemli görmüşlerdir. Başkalarıyla ilişkiler kadınların benliklerinde daha merkezdedir. Erkekler ‘bağımsız ve bireyci’ kadınlar ise ‘kollektivist ve bağlı’ benlik şemasına meyillidir. (Özdemir, 2004). Duygusal durum alt boyutu ile dürtü kontrolünde erkekler nazaran kadınlar daha olumlu bir benlik şemasıyla bilinirken dış dünyaya hakimiyet, sosyal ilişkiler, üstün uyum, mesleki ve eğitsel amaçlar alt boyutlarında erkekler ön plana çıkmaktadır (Akboy, 1998). İstanbul’da Ekşi ve Özgüroğlu’nun (1992), Ankara’da ise Dinç’in (1992) ergenler ve liselilerle yaptıkları araştırmalarda benlik saygısı puanlarında erkekler kızlara göre daha üstündür (Kulaksızoğlu, 1999). Govender ve Moodley’in (2004) yaşları 11 ve 19 arasında değişen öğrenci grubuyla yapmış olduğu başka bir araştırmada benlik saygısı düzeyi erkeklerde anlamlı derecede yükseklik göstermiştir.

Bireylere toplum tarafından verilmiş cinsiyet rolleri ve bununla ilişkili görev ve sorumlulukları benlik saygısını gelişim yönünden etkilemektedir. Kültürümüzde görev ve sorumluluklar bakımından beklentiler cinsiyete göre farklılık göstermektedir. Erkeklerden beklenen girişimci, sosyal, rekabetçi ve bağımsız olmaları iken, kızların toplumsal görevi ise toplumdaki paydaşlarına karşı uyumlu ve ilgili olmalarıdır (Baumeister vd., 1989). Erkekler sosyal yaşamda daha aktif olma rolünün verilmesi, kızlara kıyasla kendilerine güven konusunda daha emin olmalarına ve bununla birlikte daha yüksek benlik saygısı oluşturmalarını sağlamıştır. Bunlara ek olarak ergenlik dönemine ait hoşnutsuz beden algısı, benlik saygısını etkilemekte ve kızlarda bu algının yol açtığı olumsuzluk erkeklerden daha çok görülmektedir (Battle vd., 1988).

Bu görüşler araştırmada elde ettiğimiz cinsiyet değişkeni üniversite öğrencilerinde benlik saygısı üzerinde farklılaşma yaratmaz iken lise öğrencilerinde anlamlı farklılık

oluşturmaktadır sonucunu desteklemektedir. Toplumsal cinsiyet rolleri ve ergenlik dönemi gelişim özelliklerinin bu sonuç üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

5.1.8 Benlik saygısı kavramının yaş değişkenine göre farklılaşması

Üniversite öğrencilerinde benlik saygısı ölçeğinden alınan puanların yaşa göre farklılaşmaları incelendiğinde anlamlı fark kıyaslanan yaş grubu içerisinde diğerlerine kıyasla yüksek yaş grubunu oluşturan 23-24 yaş katılımcıların ölçekten aldıkları yüksek ortalama puanlardan kaynaklanmaktadır. Lise öğrencilerinde benlik saygısı ölçeğinden alınan puanların yaşa göre farklılaşmaları incelendiğinde ise benzer bir şekilde anlamlı fark yüksek yaş grubunu oluşturan 18-19 yaş katılımcıların ölçekten aldığı yüksek ortalama puanlardan kaynaklanmaktadır. İlgili literatür incelendiğinde bu çalışmayla paralel benlik saygısında yaşa göre farklılaşmalar olduğunu gösteren araştırmalar mevcuttur (Bachman vd., 2011; Eşer, 2005; Otacıoğlu, 2009; Özşaker, 2008; Seyhan 2008). Ergenlerde Mc Carty ve Hoge'un (1982) 2000 kişiyle benlik saygısı ve yaş değişkeni üzerine yaptıkları araştırmada benlik saygısının ilerleyen yaşla birlikte yükseldiği sonucuna varmışlardır.

Benlik kavramı bireyin kendi benliğini kavrayış şekli olarak ifade edilmekte ve bireyin kendini ne kadar değerli gördüğünü anlatmaktadır (Yörükoğlu, 1989). Bu görüşle alakalı olarak ergenlerde ya da daha küçük yaş gruplarında benlik algısının tam olarak yerleşmemesi, kendilerine karşı bakış açılarında tutarsızlıklar olması, kendilerini değersiz hissetmeleri ya da etraflarındakilerin odağında oldukları düşüncesi gibi pek çok etken onların benlik saygılarını aşağı yönlü etkilemektedir. Demir (2013) ergenlerin deneyimlediği çatışma ve kimlik krizlerinin yaşın ilerlemesiyle birlikte sakinlik ve olgunluğa dönüştüğünü, bu sakinlik ve olgunlaşma sonucu benlik saygısının da yükseliş gösterdiğini ifade etmiştir. Literatürde yer alan bu görüşler, elde ettiğimiz benlik saygısının yaşla doğru orantılı olduğu sonucuyla uyumludur.

5.1.9 Benlik saygısı kavramının bölüm değişkenine göre farklılaşması

Benlik Saygısı ölçeğinden alınan puanların üniversite öğrencilerinin bölümlerine göre farklılaşmaları incelendiğinde anlamlı seçenekler arasında yapılan karşılaştırmaya göre anlamlı farklar İngilizce öğretmenliği okuyan katılımcıların ölçekten aldıkları yüksek ortalama puanlardan kaynaklanmaktadır.

Bölüm değişkeninin benlik saygısına etkisi üzerine alanyazına baktığımızda hem anlamlı bir fark oluşturduğu hem de oluşturmadığı yönünde sonuçlar gösteren araştırmalar

mevcuttur. Turan'ın (2018) Ordu Üniversitesinde uyguladığı dindarlık, sosyal medyada benliğe dayalı doyum ve benlik saygısı araştırmasında farklı fakülte ve bölümler arasında araştırmasının diğer değişkenlerinde fark bulurken benlik saygısında anlamlı bir farka ulaşamamıştır. Kamuk (2021) Hitit Üniversitesinde öğrenim gören Spor Bilimleri Fakültesi öğrencileriyle yaptığı araştırmada benlik saygısında bölüm değişkenine dair anlamlı bir fark bulamamıştır. Bu sonuçların aksine Ceyhan ve Gönen (2022) Spor Bilimleri Fakültesinde Beden Eğitimi ve Spor, Antrenörlük ve Spor Yöneticiliği bölümlerinde yaptıkları araştırmada Beden Eğitimi ve Spor bölümünde benlik saygısı puanlarını daha yüksek bulmuşlardır. Tekir vd. (2018) Balıkesir'de Sağlık Yüksek Okulu öğrencileriyle yaptıkları araştırmada Ebelik bölümü öğrencilerinin benlik saygılarını Hemşirelikte öğrenim gören öğrencilerden daha yüksek bulmuşlardır. Altunbaş (2006) Cumhuriyet Üniversitesi'nde öğrenim gören Spor Bilimleri Fakültesi öğrencileriyle yaptığı çalışmada Beden Eğitimi öğrencilerinin benlik saygısı puanlarını Antrenörlük öğrencilerinden yüksek bulmuştur. Zorlu ve Bacanlı (2019) benlik türleri üzerine yaptıkları araştırmada bölümlere göre Özerk Ayrıklık, Özerk İlişkisellik, Bağımlı İlişkisellik ve Bağımlı Ayrık türlerinin dağılımlarını incelemiş ve her bir tür için sırasıyla Psikolojik Danışmanlık Ve Rehberlik, Sosyal Bilgiler, Türkçe ve Hukuk bölümlerinin yüksek puanları farklılık oluşturmuştur.

Alanyazında görüldüğü üzere benlik saygısında bölüm etkisi üzerine birbirinden farklı sonuçlar vardır. Benlik kavramı pek çok sosyo kültürel değerden, kendini algılayış biçiminden, düşünce ve değer yapısından etkilendiği için toplumda farklı benlik algılarına sahip bireylerle karşılaşırız. Öğrencilerin seçtikleri bölümün puanıyla ilişkili yüksek puanlarla yerleştiklerinde başarılarından kaynaklı kendilerini daha önemli ve başarılı ya da düşük puanla yerleştiklerinde daha sıradan hissetmeleri, bölümün toplum tarafından değerli görülen bir bölüm olup olmaması, gelecek bakımından istihdam sunabilecek bir bölüm olması gibi nedenler bölümler arasında farklılığa yol açabilir. Yapılan çalışmada bölüm değişkeninin benlik saygısı üzerinde anlamlı fark yaratması ve bu farkın eğitim fakültesi öğrencileri arasında İngilizce Öğretmenliği öğrencilerinden kaynaklanması bu görüşle açıklanabilir.

5.1.10 Akademik erteleme ve akademik kaygı arasındaki ilişki

Yapılan araştırmada üniversite ve lise olmak üzere her iki örneklemede da akademik erteleme ve akademik kaygı ilişkisine baktığımızda aralarında pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı korelasyona sahiptirler. Üniversite ve lise öğrencilerinde akademik erteleme arttıkça akademik kaygıda artış yaşanmaktadır.

Akademik erteleme kavramını nedenleriyle ele aldığımızda başarısızlık korkusu, mükemmeliyetçilik, sorumluluk düzeyi, irrasyonel düşünceler gibi pek çok madde arasında yapılan araştırmayı destekler nitelikte kaygı (Aydoğan, 2008) ve düşük benlik saygısı (Çakıcı, 2003) maddelerini görebiliriz. Akademik kaygı, içerisinde kalıplaşmış akademik etkinliklerle alakalı endişeleri barındıran kapsamlı bir yapıdır. Temel bileşenleri ise sınıflarda yaşanan stres, sorumlulukları yerine getirebilme ve akranlarından geri kalma gibi maddelerdir (Cassady vd., 2019). Akademik ertelemede bulunanlar kaygıya yol açan durumlara karşı akademik erteleme gerçekleştirmeyen bireylere kıyasla farklı davranışlar sergiler, davranışları sonucunda güvensiz ve kendilerinden emin olmayan bir görüntü çizerler (Burka ve Yuen, 2008).

Akademik erteleme ve akademik kaygı arasında birbirlerini sürekli olarak etkileyen kısır, döngüsel bir ilişki vardır. Bireyler üstesinden gelemeyeceklerini düşündükleri görevlerde sonuçlarından kaygılandıkları için erteleme gerçekleştirir, erteleme gerçekleştirdikçe ilerleyen süreçle birlikte daha yüksek kaygı seviyesine ulaşırlar. Solomon ve Rothblum (1984) bireylerin sergilediği akademik ertelemeyi kaygıdan etkilenen başarısızlık duygusuyla ilişkilendirmiştir. Psikanalitik kurama göre erteleme, tehditlerden korunma maksadıyla egonun gerçekleştirdiği kaçınma refleksidir. Kaygı seviyesi yükselen bireyler kaçınma refleksleriyle birlikte erteleme davranışında artış göstereceklerdir (Milgram ve Naaman, 1996). Ferrari ve Scher (2000) yaptıkları bir araştırmada lisans öğrencilerinin kaygı yaratan ve daha çok çabaya ihtiyaç duyulan görevlerde ertelemelerinin daha yüksek olduğunu, yeteneklerine uygun görevlerde ise daha düşük seviyede erteleme sergiledikleri sonucuna ulaşmışlardır. Erteleme davranışına neden olan kaygı aynı zamanda erteleme sonucu oluşabilmektedir (Ferrari vd., 1995). Akademik ertelemenin sonuçlarını ele aldığımızda ise alanyazında akademik strese (Sharma ve Kaur, 2011), depresyon ve kaygıya (Beswick vd., 1988) yol açtığına dair sonuçlar görülmektedir. Uzun süreli erteleme yapan öğrenciler yorgunluk, suçluluk ve kaygı gibi olumsuz duygulardan muzdarip olabilir (Blanchard ve Gottry, 2004).

Alanyazın incelendiğinde yapılan çalışmaların büyük bir bölümünde akademik erteleme ve akademik kaygı arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğunu görürüz (Burka ve Yuen, 1983; Ferrari ve Scher, 2000; Haycock vd., 1998; Hen ve Goroshit, 2012; Lay ve Flett 2000; Lay ve Schouwenburg, 1993; Milgram ve Naaman 1996; Rothblum vd., 1986; Scher ve Osterman, 2002; Senecal vd., 1995; Steel, 2007; Tice ve Baumeister, 1997; Yang vd.,

2019). Yapılan araştırmanın sonuçlarını değerlendirdiğimizde akademik erteleme ve akademik kaygı arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki vardır görüşü alanyazında yapılan çalışmalarla uyumludur.

5.1.11 Akademik erteleme ve benlik saygısı arasındaki ilişki

Yapılan çalışmada üniversite ve lise öğrencileri olmak üzere her iki grupta da benlik saygısı ile akademik erteleme arasında negatif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Bireylerde benlik saygısı arttıkça akademik ertelemelerde azalma görülmektedir. Akademik erteleme ve benlik saygısı ilişkisine baktığımızda ilgili literatürde akademik erteleme hem neden hem de sonuç olarak karşımıza çıkabilmektedir. Katz vd. (2019) duyuşsal ve bilişsel olarak akademik ertelemenin olumsuz sonuçlara yol açtığını, buna insanların özgüveninde ve benlik saygısında azalmanın da dahil olduğunu belirtmiştir.

Birey herhangi bir sorumluluk ya da görev nedeniyle değerlendirilmekten, değerlendirme sonucu bir sınıflamaya ya da etiketlenmeye maruz kalmaktan korktuğu için o eylemden kaçınır. Geçici bir iç huzur arama amacı ve beklenen zorluklar bu kaçınma isteğine sebep oluşturur (Zhang vd., 2018). Erteleme sergileyen bireyler bu kaçınma eylemini benlik saygılarını ve sosyal saygılarını koruma amacıyla yaparlar (Ferrari, 1991a). Akademik ertelemenin, kırılğan öz değer ve benlik saygısı karşısında bir tampon mekanizması olarak işlev gördüğü öne sürülmüştür (Ferrari, 1991; Oleson vd., 2000). Bireyin benlik saygısı düşük seviyelerde ise daha az korunma güdüsüyle daha çok erteleme gerçekleştirir (Ferrari, 1994). Başka bir deyişle, düşük benlik saygısına sahip öğrenciler genellikle hedeflerine ulaşmada başarısızlık korkusu nedeniyle yüksek düzeyde akademik erteleme yaşarlar. Aslında, öğrenciler düşük benlik saygısı nedeniyle başarı ve büyüme beklemedikleri zaman, hedeflerine ulaşmak için çabalamazlar (Roshanzadeh vd., 2021). Ertelemeye ilgili problem yaşayan bireylerin yaşamlarını daha çok ideal benlikleriyle idame ettirdikleri düşünülür. Niyetlerinde hayal ettikleri ve gerçekleşmesini umdukları vardır. ‘Matematik sınavı için yarın başlarsam çalışmaya daha iyi bir planlama yapmış olurum’ gibi cümlelerle niyetlerini ifade ederler (Kağan, 2009). Benlik saygısı ve akademik erteleme daha önce istikrarlı özellikler olarak düşünülmüş olsa da (Vickery vd., 2009; Wagner vd., 2015), bazı çalışmalar benlik saygısı ve akademik ertelemenin artan yaşla birlikte değiştiğini bulmuştur.

Benlik saygısı doğrudan rolleri ve dolaylı etkileri içeren akademik ertelemenin bir yordayıcısı olarak kabul edilir (Dike ve Emmanuel, 2019; Zhang vd., 2018). Steel’e (2018) göre bir erteleme duyarlılığı özelliği olarak benlik saygısı akademik ertelemeyi öngörebilir.

Skaalvik (1997) bu öngörüyü benlik saygısı düşük olan bireylerin düşük öz yeterlik ve yüksek kaçınma motivasyonuna sahip olma ihtimallerine dayandırmıştır. Benlik saygısının istikrarı, benlik saygısının erteleme üzerindeki etkisinin ne zaman en yüksek olabileceğine dair bir ipucu sağlayabilir (Koinis, 2009). Denklemi diğer tarafından ele alan başka bir görüş ise baskı, sıkıntı, kaygı gibi olumsuz duygulara katkı sunması sebebiyle ertelemenin benlik saygısına zarar verdiğidir (Blanchard ve Gottry, 2004). Alanyazında yer alan akademik erteleme ve benlik saygısı ilişkisi üzerine yapılan çalışmalar bu araştırmayı destekler nitelikte akademik erteleme ve benlik saygısı arasında negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucunu ortaya koymaktadır (Aydoğan, 2008; Beck vd., 2000; Burka ve Yuen, 2008; Çakıcı, 2003; Ferrari, 1991a; Ferrari, 1994; Owens ve Newbegin, 1997; Özer, 2010; Sirois, 2004; Tanrikulu, 2013; Yorulmaz, 2003) . Benlik saygısı akademik ertelemeyi yordamakta ve aynı zamanda hem neden hem sonuç olarak ortaya çıkmaktadır.

5.1.12 Akademik kaygı ve benlik saygısı arasındaki ilişki

Yapılan araştırmada üniversite ve lise öğrencileri olmak üzere her iki grupta da benlik saygısı ile akademik kaygı arasında negatif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Bireylerde benlik saygısı arttıkça akademik kaygıda azalma olacaktır.

Rogers benliği ideal ve gerçek benlik olmak üzere iki türde tanımlamıştır. Yüksek değerlerde olan, sahip olunmak istenen benliği ideal, kendimizde şu an var olduğuna inandığımız ise gerçek benliktir (Cervone ve Pervin, 2016). Sullivan ise benliği kaygı kavramı ile bağlantılı olarak tanımlar. Tanımını benlik sistemi ya da benlik olarak adlandırdığı, kaygıyla ortaya çıkan dinamizme dayandırır. Erken dönemde kaygıyı anneden alan birey, ilerleyen yıllarda güvenliği tehdit altındayken bu duyguyu yaşar. Ailenin otoriter ve kaygılı yaklaşımı bireyin benliğine ilişkin olumsuz yargılamada bulunmasına sebep olmaktadır (Aslan, 2013). Döngüsel bir şekilde olumsuz benlik algısına sahip bireyler akademik görevlerinde kendilerine güven duyma problemi ve yapamayacakları düşüncesiyle daha yüksek kaygı sergilemektedirler. Başaran (1991) kaygının başlıca kaynağı olarak sağlıklı ben duygusu ve kendine güven sorununu göstermiş ve ergenlerin daha çok kaygı yaşamasını bu duygu ve problemin onlarda daha fazla görülmesine bağlamıştır.

Araştırmaları incelediğimizde benlik saygısının düşük olması sebebiyle bireylerin kaygı seviyelerinde yükseklik görüleceği bulgusuna ulaşanların yanı sıra kaygı seviyelerinin yüksek olmasından dolayı benlik saygısında düşüş yaşanacağı bulgusuna ulaşanlar da mevcuttur. Lee ve Hankin'e (2009) göre kaygı bozukluğu gibi psikiyatrik rahatsızlıkların

etiyojisinde benlik saygısı bir kırılmalık faktörü olarak yerini alır. Fennel (1997) bireylerde kaygının uzun süreli olmasının bireyin özgüveninde olumsuzluğa benlik saygısında ve özdeğer hislerinde düşüşe, negatif inançlarda güçlenmeye yol açacağını öne sürmüştür.

Coopersmith'in (1967) 1748 ergenle benlik saygısıyla ilişkili değişkenler, bağlantılı sonuçlar ve nasıl yükseltilebileceği üzerine yaptığı araştırmada bireyin çevreyle uyum biçiminin benlik saygısıyla önemli düzeyde ilişkili olduğu, düşük benlik saygısına sahip bireylerin daha yüksek kaygı sergiledikleri ve bu bireylerin depresyon belirtisi ve psikosomatik semptomları daha sık gösterdikleri sonucuna varmıştır. Moksnes vd. (2010) tarafından Norveç'te sayıları 1000'i geçen ergenle yapılan araştırmada benlik saygısının kaygı ile negatif ve güçlü bir ilişki gösterdiği, karşılaşılan stresli olaylara rağmen psikolojik rahatsızlıklara karşı ergenlerde kuvvetli bir savunma mekanizması oluşturduğu neticesine varmışlardır.

Akademik ortamlarda sınıf, okul ya da kampüs ortamında içinde yer aldığı çevrenin onayına ihtiyaç duyma, akademik olarak beklentileri karşılama, sağlam ilişkiler kurma gibi pek çok etken benlik saygısı ve akademik kaygı ilişkisinde etkisini göstermektedir. Eğitim serüveninde yarış atına dönüşen bireyler, içinde buldukları rekabetçi ortamda beklentilerin etkisiyle kaygı seviyelerinde yükseliş gösterirler. Yüksek akademik beklentiler sonucu artan kaygıyla birlikte bireylerin gerçek benlikleri ve ideal benlikleri arasındaki uyumsuzluk da artış göstermektedir. Bunun sonucunda akademik kaygı ve benlik saygısı arasındaki negatif döngüsel ilişki işlemeye devam edecektir.

Yapılan araştırma alanyazında yer alan negatif ve anlamlı bir ilişki ortaya koyan çalışmalarla uyumludur. Ayrıca alanyazında ergenler üzerinde yoğunlaşılana daha fazla çalışma olması ve bu çalışmalarda diğer yaş gruplarına oranla ortalama puanların daha yüksek olması yapılan araştırmada akademik kaygı ve benlik saygısı arasındaki ilişkide lise örnekleminde, üniversite örnekleminde daha yüksek ortalama puan alınması sonucunu desteklemektedir.

5.1.13 Akademik erteleme ve akademik kaygı arasındaki ilişkide benlik saygısının aracı rolü

Yapılan araştırmada akademik erteleme ve akademik kaygı arasında ilişkide benlik saygısının kısmi aracılık rolüne ulaşılmıştır. Akademik ertelemenin benlik saygısı üzerindeki etkisi negatif ve anlamlıdır. Akademik ertelemde artış görüldükçe, benlik saygısı

düşmektedir. Akademik ertelemenin akademik kaygıya etkisi pozitif yöndedir. Akademik kaygı ertelemeyle birlikte artmaktadır. Benlik saygısının akademik akademik kaygı üzerindeki etkisi negatiftir. Benlik saygısı düştükçe kaygı seviyesi artmaktadır. Akademik erteleme ve akademik kaygı ilişkisine benlik saygısı değişkeni eklendiğinde akademik ertelemenin akademik kaygıyı yordama gücü azalmaktadır. Yordama gücünün azalmasından dolayı kısmi aracılık etkisi ortaya çıkmış ve bu da bize benlik saygısının erteleme ve kaygı arasındaki ilişkiyi etkilediğini göstermiştir.

Bireyler herhangi bir görev sonunda olumsuz sonuç aldıklarında sadece görevlerinden dolayı değil birey olarak da kendilerini başarısız hissederler. Bu hissi tatmamak için de verilen sorumluluktan kaçınırlar (Duru ve Balkıs, 2017). Psikolojik bir olgu olarak erteleme davranışı davranışsal (Ferrari ve McCown, 1995), duygusal, bilişsel (Effert ve Ferrari, 1989) ve bilinçaltı bileşenleri içeren bir komplekstir. Bilişsel yaklaşımda rasyonel olmayan inançlar, düşük benlik saygısı, duygusal olarak yüklenmiş kaygı, başarısızlık korkusu ayırt edici özelliklerdir. Bilinçaltı bileşenin görevi ise yerine getirilmesi gereken sorumluluk sonucu tehdit oluşacağı düşüncesiyle yükselen kaygıya karşı savunma mekanizması olarak görev yapmaktır (Saplavska ve Jerkunkova, 2018).

Erteleme psikanalitik kurama göre egonun, olası tehditlerden korunmak için sergilediği bir kaçınma refleksidir. Kaygı seviyesi yüksek bireylerde tehdit algısı daha yüksek olduğu için korunma ve dolayısıyla kaçınma isteği daha yüksek olacaktır. Alanyazına baktığımızda erteleme ve kaygı arasındaki ilişkinin anlamlılığına dair pek çok çalışma görülmektedir (Blanchard ve Gottry, 2004; Beswick vd., 1988; Burka ve Yuen; Ferrari ve Scher, 2000; Milgram ve Naaman, 1996; Solomon ve Rothblum, 1984). Beck'e göre bireylerin yaşadığı kızgınlık, utangaçlık, kaygı gibi negatif duygular olaylardan değil, olaylar hakkındaki beklentilerinden kaynaklanmaktadır (Savaşır ve Şahin, 1997). Benlik saygısı düşük bireylerde ise kendilerini değerli görmeme, yapabileceklerine olan inançlarının düşük olması gibi sebeplerden dolayı olaylar hakkındaki beklentilerinin de olumsuz olduğunu ve olumsuz beklentilerin kaygıya sebep olduğunu görürüz. Alanyazında benlik saygısı ve akademik kaygı arasında negatif ve anlamlı bir farklılık olduğuna dair çalışmalara rastlarız (Aslan, 2013; Başaran, 1991; Coopersmith, 1967; Fennel, 1997; Lee ve Hankin, 2009; Moksnes vd., 2010).

Alanyazınla birlikte yapılan araştırmayı değerlendirdiğimizde akademik erteleme, akademik kaygı ve benlik saygısı değişkenlerinin üçünün de birbirleriyle anlamlı bir ilişkiye

sahip olduğunu görürüz. Benlik saygısının aracı rolüne gelirse akademik erteleme ve akademik kaygı birbirlerini hem neden hem sonuç ilişkisiyle etkilerken benlik saygısını da dahil ettiğimizde akademik kaygı puanlarında farklılaşma görülmektedir. Bu da bize akademik erteleme ve akademik kaygı ilişkisinde benlik saygısının kısmi aracılığını göstermektedir.

5.2. Sonuç

Yapılan araştırmayla ulaşılan sonuçlar şu şekildedir:

1. Akademik erteleme kavramı cinsiyet değişkeni açısından üniversite öğrencilerinde erkeklerin lehine farklılık gösterirken lise öğrencilerinde anlamlı farklılık göstermemiştir.

2. Akademik erteleme kavramı yaş değişkeni açısından üniversite ve lise örnekleminde anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

3. Akademik erteleme kavramı bölüm değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermektedir. Okul Öncesi Öğretmenliği bölümünde akademik erteleme puanı daha yüksek çıkmaktadır.

4. Akademik kaygı kavramı cinsiyet değişkeni açısından hem üniversite hem lise örnekleminde anlamlı farklılık göstermektedir. Oluşan anlamlı farklılık kadınların akademik kaygı puanlarının daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır.

5. Akademik kaygı kavramı yaş değişkeni açısından hem üniversite hem de lise örnekleminde anlamlı farklılık göstermiştir. Üniversite örnekleminde 18-20 yaş grubu yüksek çıkarken lise örnekleminde 16-17 yaş grubu yüksek çıkmıştır.

6. Akademik kaygı kavramı bölüm değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermektedir. Ölçeğin kendisinde ve matematik kaygısı, fen kaygısı alt boyutlarında Türkçe Öğretmenliği bölümünde, sınav ve durum kaygısında Rehberlik Ve Psikolojik Danışmanlık bölümünde, yazma kaygısında ise Sosyal Bilgiler bölümünde kaygı daha yüksek görülmektedir .

7. Benlik saygısı kavramı cinsiyet değişkeni açısından üniversite öğrencilerinde anlamlı farklılık göstermezken lise öğrencilerinde erkeklerin lehine farklılık göstermektedir.

8. Benlik saygısı kavramı yaş değişkeni açısından hem üniversite hem de lise örnekleminde anlamlı farklılık göstermektedir. Üniversite örnekleminde 23-24 yaş, lise örnekleminde 18-19 yaş grubu, yani kendi örneklemleri içerisinde en yüksek yaş gruplarının benlik saygısı puanları daha yüksek çıkmaktadır.

9. Benlik saygısı kavramı bölüm değişkeni açısından üniversite öğrencilerinde anlamlı farklılık göstermektedir. İngilizce Öğretmenliği öğrencilerinin benlik saygısı puanları diğer bölümlere göre anlamlı düzeyde yüksek çıkmıştır.

10. Akademik erteleme ve akademik kaygı ilişkisi hem üniversite hem lise örnekleminde pozitif ve anlamlıdır. Akademik erteleme arttıkça akademik kaygı artış göstermekte, akademik kaygı arttıkça akademik erteleme de artış göstermektedir.

11. Akademik erteleme ve benlik saygısı arasında üniversite ve lise olmak üzere her iki örnekleminde de negatif ve anlamlı farklılık görülmektedir. Benlik saygısı düştükçe akademik ertelemeye artış görülmektedir.

12. Akademik kaygı ve benlik saygısı arasında üniversite ve lise olmak üzere her iki grupta da anlamlı ve negatif farklılık görülmektedir. Bireyler benlik saygıları düştükçe daha çok akademik kaygı yaşamakta, akademik kaygı yaşadıkça benlik saygıları düşmektedir.

13. Akademik erteleme ve akademik kaygı arasındaki ilişkide hem üniversite hem de lise örnekleminde benlik saygısının aracı rolünün anlamlı olduğu görülmüştür. Kısmi aracılık rolü bulunmaktadır.

5.3. Öneriler

5.3.1 Araştırmacılara yönelik öneriler

1. Yapılan araştırma içerisinde üniversite ve lise olmak üzere iki farklı örneklemden veri alınmış, her iki grubun verileri de değerlendirilmiştir. Lisede yaş grubu 14-19 yaş aralığında, üniversitede ise yaş grubunu 18-24 yaş aralığındadır. Yaş değişkeninde daha geniş bir aralık elde etme açısından farklı bir araştırmada grupların birleştirilmesi önerilebilir.

2. Yapılan araştırmanın örneklemini oluşturan öğrencilerin çoğunluğu Konya ilinde öğrenim gören öğrencilerden oluşturmaktadır. Üniversite ve lise olmak üzere araştırmanın gerçekleştirildiği okullar devlet okullarıdır. Araştırmacılara farklı bölgelerde devlet

okullarının yanı sıra özel üniversite ve liselerde sosyo ekonomik değişkenleri ele alan çalışmalar yürütülmesi önerilebilir.

3. Araştırmanın örneklemini oluşturan üniversite öğrencileri eğitim fakültesi öğrencilerinden oluşmaktadır. Mühendislik ve mimarlık fakültesi, hukuk fakültesi, tıp fakültesi, güzel sanatlar fakültesi gibi farklı fakültelerle örneklem genişletilebilir.

4. Araştırmada akademik erteleme, akademik kaygı ve benlik saygısı arasındaki ilişki incelenmiştir. Her bir değişkenle ilgili boylamsal çalışmalar yapılabilir.

5. Akademik erteleme ve akademik kaygı arasındaki ilişkide benlik saygısının aracı rolü ele alınmıştır. Aracı rolü incelenirken akademik erteleme ve akademik kaygının bağımlı ve bağımsız değişken rolleri değiştirilerek tekrar değerlendirilebilir.

6. Araştırmada ele alınan akademik erteleme, akademik kaygı ve benlik saygısı ilişkileri incelenirken bu maddeler arası ilişkiye etki edecek farklı değişkenler eklenerek çalışılabilir.

5.3.2 Uygulayıcılara yönelik öneriler

1. Araştırmada yer alan akademik erteleme, akademik kaygı ve benlik saygısı kavramlarının her biri bireyin psiko sosyal yapısına ve akademik hayatına büyük etkileri olan kavramlardır. Eğitim sistemimiz içinde bireylerde yol açabilecekleri tahribat düşünüldüğünde erteleme ve kaygıyı önleme adına, benlik saygılarıyla ilişkili olumlu benlik algısı kazandırma adına veliye, öğrenciye ve öğretmene dönük eğitim programları arttırılabilir.

2. Benlik saygısı düştükçe kaygı ve ertelemenin arttığını, dolayısıyla bireyde ve akademik hayatta pek çok olumsuz etkisinin olduğunu düşünürsek bireylerde olumlu benlik algısı yaratma konusunda ebeveynlerin bilinçlenmesi için onların kolayca ulaşabileceği ve kullanabileceği bir farkındalık rehberi hazırlanabilir.

3. Ertelemenin hem nedeni hem sonucu olması, benlik saygısında düşüşe neden olabilmesi gibi sebeplerden dolayı yol açtığı olumsuz sonuçlar düşünüldüğünde eğitim öğretim dönemleri başında, sınavlar öncesinde ya da liselere geçiş ve üniversite giriş sınav yıllarında öğrencilerin kaygı seviyesini ölçebilecek ölçeklerin okul bazlı kullanımı gerçekleştirilebilir.

KAYNAKLAR

- Ader, E., & Erkin, E. (2012). Development of the revised form of the coping with mathematics scale. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 47, 974-980. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.766>
- Afolayan, J., Donald, B., Onasoga, O., Babafemi, A., & Agama Juan, A. (2013). Relationship between anxiety and academic performance of nursing students, Niger Delta University, Bayelsa State, Nigeria. *Advances in Applied Science Research*, 4(5), 25-33.
- Akbay, S., & Gizir, C. (2011). Cinsiyete göre üniversite öğrencilerinde akademik erteleme davranışı: Akademik güdülenme, akademik özyeterlik ve akademik yüklemeler stillerinin rolü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 60-78. <https://doi.org/10.17860/efd.38518>
- Akboy, R. (1998). Fen lisesi ve genel lise öğrencilerinin benlik kavramı: Denetim odağı ve sürekli kaygı açısından karşılaştırılması. *Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 189-197.
- Akdemir, Ö. A. (2019). Academic procrastination behaviors of preservice teachers in Turkish context. *World Journal of Education*, 9(2), 13-21.
- Akdoğan, A. (2013). Farklı depresyon, anksiyete, stres düzeylerine sahip üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının incelenmesi (Order No. 28679312). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (2606877884). <https://www.proquest.com/dissertations-theses/farkli-depresyon-anksiyete-stres-duzeylerine/docview/2606877884/se-2>
- Akkaya, E. (2007). *Academic procrastination among faculty of education students: The role of gender, age, academic achievement, perfectionism and depression* (Master's thesis, Middle East Technical University).
- Akkaya, Ş. (1999). *Üniversite son sınıf öğrencilerinin kaygılarını etkileyen etmenler* (Yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun).
- Aktaş, S. (2011). 9. sınıfta anne baba tutumları ve benlik saygısı arasındaki ilişkinin bazı değişkenler açısından incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Aktepe, V. (2005). Eğitimde bireyi tanımanın önemi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 15-24.
- Altunbaş, Ç. (2006). Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin benlik saygısı düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü).
- Aral, N., & Başar, F. (1998). Çocukların kaygı düzeylerinin yaş, cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey ve ailenin parçalanma durumuna göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 22(110).
- Arıcak, O. T. (1995). *Üniversite öğrencilerinde saldırganlık, benlik saygısı ve denetim odağı ilişkisi* (Order No. 28589323). Available from ProQuest Dissertations & Theses

- Global. (2610535095). <https://www.proquest.com/dissertations-theses/üniversite-öğrencilerinde-saldırganlık-benlik/docview/2610535095/se-2>
- Aslan, E. (2013). Benlik kavramı ve bireyin yaşamındaki etkileri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(4), 7-14.
- Avcı, F., & Kırbaşlar, F. G. (2017). Determination of factors affecting the science anxiety levels of secondary school students. *Necatibey Faculty of Education Electronic Journal of Science and Mathematics Education*, 11(1), 401-417. <https://doi.org/10.17522/balikesirnef.356306>
- Aydın, E. (2016). *Üniversite giriş sınavına hazırlanan öğrencilerin sınav kaygılarının farklı değişkenlere göre incelenmesi* (Yüksek lisans tezi, Nişantaşı Üniversitesi, İstanbul).
- Aydoğan, D., & Özbay, Y. (2016). Akademik erteleme davranışının benlik saygısı, durumluk kaygı, öz-yeterlilik açısından açıklanabilirliğinin incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(3), 1-9.
- Ayres, B., & Bristow, M. (Eds.). (2009). *Anxiety in college students*. Nova Science Publishers.
- Babu, R. N., & Zeliang, L. (2017). Academic anxiety among VIII standard students in relation to gender, type of school management and age: A case study. *International Journal of Social Sciences Arts and Humanities*, 4, 54-57.
- Bachman, J. G., O'Malley, P. M., Freedman-Doan, P., Trzesniewski, K. H., & Donnellan, M. B. (2011). Adolescent self-esteem: Differences by race/ethnicity, gender, and age. *Self and Identity*, 10(4), 445-473.
- Balat, G., & Akman, B. (2004). Farklı sosyo-ekonomik düzeydeki lise öğrencilerinin benlik saygısı düzeylerinin incelenmesi. *Firat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(2), 175-183.
- Balkıs, M., Duru, E., Buluş, M., & Duru, S. (2006). Üniversite öğrencilerinde akademik erteleme eğiliminin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 7(2), 57-73.
- Balkıs, M. (2006). *Öğretmen adaylarının davranışlarındaki erteleme eğiliminin, düşünme ve karar verme tarzları ile ilişkisi* (Order No. 30865732). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (2957145564). <https://www.proquest.com/dissertations-theses/öğretmen-adaylarının-davranışlarındaki-erteleme/docview/2957145564/se-2>
- Balkıs, M., & Duru, E. (2017). Gender differences in the relationship between academic procrastination, satisfaction with academic life and academic performance.
- Barlow, D. H. (2004). *Anxiety and its disorders: The nature and treatment of anxiety and panic*. Guilford Press.
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173-1182.

- Battle, J., Jarratt, L., Smit, S., & Precht, D. (1988). Relations among self-esteem, depression, and anxiety of children. *Psychological Reports*, 62, 999-1005.
- Başaran, İ. E. (1984). *Yönetime giriş*. A. Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını No: 135.
- Battle, J., Jarratt, L., Smit, S., & Precht, D. A. N. (1988). Relations among self-esteem, depression and anxiety of children. *Psychological Reports*, 62(3), 999-1005.
- Baumeister, R. F., & Heatherton, T. F. (1996). Self-regulation failure: An overview. *Psychological Inquiry*, 7(1), 1-15. https://doi.org/10.1207/s15327965pli0701_1
- Baumeister, R. F., Tice, D. M., & Hutton, D. G. (1989). Self-presentational motivations and personality differences in self-esteem. *Journal of Personality*, 57(3), 547-579.
- Beck, A. T., & Bredemeier, K. (2016). A unified model of depression: Integrating clinical, cognitive, biological, and evolutionary perspectives. *Clinical Psychological Science*, 4(4), 596-619.
- Beck, B. L., Koons, S. R., & Milgrim, D. L. (2000). Correlates and consequences of behavioral procrastination: The effects of academic procrastination, self-consciousness, self-esteem and self-handicapping. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15(5), 3.
- Bentler, P. M., & Bonett, D. G. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin*, 88(3), 588.
- Beswick, G., Rothblum, E. D., & Mann, L. (1988). Psychological antecedents of student procrastination. *Australian Psychologist*, 23(2), 207-217. <https://doi.org/10.1080/00050068808255605>
- Bilgin, Ş. (2001). *Ergenlerde kaygı ile benlik arasındaki ilişki* (Order No. 28524051). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (2601012913). <https://www.proquest.com/dissertations-theses/ergenlerde-kaygi-ile-benlik-arasindaki-iliski/docview/2601012913/se-2>
- Blanchard, K., & Gottry, S. (2009). *The on-time, on-target manager: How a "last-minute manager" conquered procrastination*. Zondervan.
- Blunt, A., & Pychyl, T. A. (1998). Volitional action and inaction in the lives of undergraduate students: State orientation, procrastination and proneness to boredom. *Personality and Individual Differences*, 24(6), 837-846.
- Boice, R. (1996). *Procrastination and blocking: A novel, practical approach*. Bloomsbury Publishing USA.
- Boysan, M., & Kiral, E. (2016). British Journal of Guidance & Counselling, *Evaluation of Interventions and Therapies*, 45(3), 284-296.
- Breuer, A. (1999). Biofeedback and anxiety. *Psychiatric Times*, 16(2), 1-2.

- Brockner, J., Derr, W. R., & Laing, W. N. (1987). Self-esteem and reactions to negative feedback: Toward greater generalizability. *Journal of Research in Personality*, 21(3), 318-333.
- Brown, J. D., & Dutton, K. A. (1995). The thrill of victory, the complexity of defeat: Self-esteem and people's emotional reactions to success and failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68(4), 712–722. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.68.4.712>
- Brown, J. D., & Marshall, M. A. (2001). Self-esteem and emotion: Some thoughts about feelings. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27(5), 575-584. <https://doi.org/10.1177/0146167201275006>
- Brown, J. D., Dutton, K. A., & Cook, K. E. (2001). From the top down: Self-esteem and self-evaluation. *Cognition and Emotion*, 15(5), 615–631. <https://doi.org/10.1080/02699930126063>
- Brownlow, S., & Reasinger, R. D. (2000). Putting off until tomorrow what is better done today: Academic procrastination as a function of motivation toward college work. *Journal of Social Behavior & Personality*, 15(5).
- Burka, J. B., & Yuen, L. M. (1983). *Procrastination: Why do you do it, what to do about it*. Addison-Wesley Publishing Company.
- Byrne, J. S., & O'Brien, E. J. (2014). Interpersonal views of narcissism and authentic high self-esteem: It is not all about you. *Psychological Reports*, 115(1), 243-260. <https://doi.org/10.2466/21.09.PR0.115c15z9>
- Cambridge Dictionary. (n.d.). *Procrastination*. Retrieved April 20, 2024, from <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/procrastination>
- Cassady, J. C. (2010). *Anxiety in schools: The causes, consequences, and solutions for academic anxieties* (Vol. 2). Peter Lang.
- Cassady, J. C., Pierson, E. E., & Starling, J. M. (2019, February). Predicting student depression with measures of general and academic anxieties. In *Frontiers in Education* (Vol. 4, p. 11). Frontiers Media SA.
- Cervone, D., & Pervin, L. A. (2016). *Kişilik psikolojisi: Kuram ve araştırma*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Chahid, H., Ahami, A. O. T., Chigr, F., & Najimi, M. (2020). Depression, anxiety, self-esteem and suicide attempts: Study among high school students in the Beni Mellal region of Morocco. *American Journal of Applied Psychology*, 8(1), 9-15.
- Choi, J. N., & Moran, S. V. (2009). Why not procrastinate? Development and validation of a new active procrastination scale. *The Journal of Social Psychology*, 149(2), 195–212. <https://doi.org/10.3200/SOCP.149.2.195-212>
- Chun Chu, A. H., & Choi, J. N. (2005). Rethinking procrastination: Positive effects of "active" procrastination behavior on attitudes and performance. *The Journal of Social Psychology*, 145(3), 245–264. <https://doi.org/10.3200/SOCP.145.3.245-264>

- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. W. H. Freeman and Company.
- Cougle, J. R., Keough, M. E., Riccardi, C. J., & Sachs-Ericsson, N. (2009). Anxiety disorders and suicidality in the National Comorbidity Survey-Replication. *Journal of Psychiatric Research*, 43(9), 825-829. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2008.12.004>
- Crocker, J., & Park, L. E. (2004). The costly pursuit of self-esteem. *Psychological Bulletin*, 130(3), 392.
- Custer, N. R. (2016). *Test anxiety and academic procrastination among pre-licensure nursing students* (Order No. 10097712). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1781595367). <https://www.proquest.com/dissertations-theses/test-anxiety-academic-procrastination-among-pre/docview/1781595367/se-2>
- Çakıcı, D. Ç. (2003). Lise ve üniversite öğrencilerinde genel erteleme ve akademik erteleme davranışının incelenmesi (Order No. 31160555). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (3073250688). <https://www.proquest.com/dissertations-theses/lise-ve-universite-ogrencilerinde-genel-erteleme/docview/3073250688/se-2>
- Çankaya, B. (2007). Lise I. ve II. sınıf öğrencilerinin algılanan benlik saygısının bazı değişkenlere göre incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Çelebi, B. (2007). İlköğretim II. kademe öğrencilerinin korkuları: Akademik başarıya etkisi (Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi).
- Çelik, A. K. (n.d.). The mediating role of flow experiences in the relationship between academic procrastination and psychological well-being. *Journal of Family Counseling and Education*, 8(2), 135-151.
- Çelikkaleli, Ö., & Akbay, S. E. (2013). Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışı, genel yetkinlik inancı ve sorumluluklarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 237-254.
- Çelikoglu, C. (1997). Boşanmanın çocukların benlik saygısına etkisinin incelenmesi (Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü).
- Çetin, N., & Ceyhan, E. (2018). Lise öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının sürekli kaygı, akılcı olmayan inanç, öz düzenleme ve akademik başarı ile ilişkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 460-479.
- Çevik, G. B., & Atıcı, M. (2009). Lise 3. sınıf öğrencilerinin benlik saygılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(1), 339-352.
- Çokluk, Ö., Şekercioglu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları* (Vol. 2). Pegem Akademi.
- Çüçen, A. K. (2003). İnsan hakları düşüncesinin gelişimi. Kaygı. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, 2, 27-35.

- Davis, J. K. (1999). The effects of culture on high school academic procrastination (Order No. 9987638). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (304551068). <https://www.proquest.com/dissertations-theses/effects-culture-on-high-school-academic/docview/304551068/se-2>
- Day, V., Mensink, D., & O'Sullivan, M. (2000). Patterns of academic procrastination. *Journal of College Reading and Learning*, 30(2), 120-134. <https://doi.org/10.1080/10790195.2000.10850090>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1995). Human autonomy. In M. H. Kernis (Ed.), *Efficacy, agency, and self-esteem: The Springer Series in Social Clinical Psychology* (pp. 1-20). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4899-1280-0_3
- Demir, Ş. (2013). Ergenlerde benlik saygısı ve dini başa çıkma (Order No. 28738952). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (2578705034). <https://www.proquest.com/dissertations-theses/ergenlerde-benlik-saygisi-ve-dini-basa-cikma/docview/2578705034/se-2>
- Dietz, F., Hofer, M., & Fries, S. (2007). Individual values, learning routines and academic procrastination. *British Journal of Educational Psychology*, 77(4), 893-906.
- Dike, I., & Emmanuel, S. O. (2019). Study on conscientiousness, academic self-efficacy and self-esteem predictive power on academic procrastination among counselling students. *Psychozentrum Review*, 1(2), 69-78.
- Dilbaz, N., & Güz, H. (2003). Sosyal kaygı bozukluğu ile panik bozukluğu olgularının demografik ve bazı klinik özellikler açısından karşılaştırılması. *Klinik Psikiyatri*, 6, 32-38.
- Dilek, H. (2007). Farklı eğitim programlarına devam eden lise II. sınıf öğrencilerinin benlik saygısı ile anne babalarının benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi).
- Dodgson, P. G., & Wood, J. V. (1998). Self-esteem and the cognitive accessibility of strengths and weaknesses after failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(1), 178-197. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.75.1.178>
- Doğan, T., Kürüm, A., & Kazak, M. (2014). Kişilik özelliklerinin erteleme davranışını yordayıcılığı. *Journal of Education*, 1(1), 1-8.
- DordiNejad, F. G., Hakimi, H., Ashouri, M., Dehghani, M., Zeinali, Z., Daghighi, M. S., & Bahrami, N. (2011). On the relationship between test anxiety and academic performance. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 15, 3774-3778. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.04.372>
- Doyle, J. A., & Paludi, M. A. (1998). *Sex and gender: The human experience*. McGraw Hill.
- Durdu, A. (2019). *Ortaokul 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin sosyal medya bağımlılıkları ve akademik erteleme davranışlarının incelenmesi* (Doktora Tezi, Toros Üniversitesi, Adana).

- Duru, E., & Balkis, M. (2017). Procrastination, self-esteem, academic performance, and well-being: A moderated mediation model. *International Journal of Educational Psychology*, 6(2), 97-119. <https://doi.org/10.17583/ijep.2017.2584>
- Eerde, W. V. (2003). Procrastination at work and time management training. *The Journal of Psychology*, 137(5), 421-434. <https://doi.org/10.1080/00223980309600625>
- Effert, B., & Ferrari, J. (1989). Decisional procrastination: Examining personality correlates. *Journal of Social Behavior and Personality*, 4, 151-156.
- Ekşi, H., & Dilmaç, B. (2010). Üniversite öğrencilerinin genel erteleme, karar vermeyi erteleme ve akademik erteleme düzeylerinin sürekli kaygı açısından incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 433-450.
- Ekşi, P. (1998). Sınav kaygısının üniversite adayı ergenlerde incelenmesi (İstanbul ili, Bakırköy ilçesi örneği) (Order No. 28538774). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (2570139391). <https://www.proquest.com/dissertations-theses/sınav-kaygisının-üniversite-adayı-ergenlerde/docview/2570139391/se-2>
- Ellis, A., & Knaus, W. J. (1977). *Overcoming procrastination*. Institute for Rational Living.
- Ergür, E. G. (2021). *Depresyon ve erteleme eğilimlerine göre akademik ertelemenin yordayıcıları: Benlik algısı, zaman algısı ve bilişsel çarpıtmalar* (Yüksek Lisans Tezi, Başkent Üniversitesi). Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Eriş, Y. (2013). *Ergenlerin benlik saygısı ve sosyal kaygı düzeylerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi).
- Ersoy, M., & Arseven, İ. (2021). Examination of teacher candidates' social media addictions and academic procrastination behaviors according to various variables. *E-Uluslararası Pedagogji Dergisi*, 1(1), 87-105. <https://doi.org/10.7051/e-ijpa.31>
- Esen, E., Soylu, Y., Siyez, D. M., & Demirgürz, G. (2017). Üniversite öğrencilerinde toplumsal cinsiyet algısının toplumsal cinsiyet rolü ve cinsiyet değişkenlerine göre incelenmesi. *E-International Journal of Educational Research*, 8(1).
- Eşer, H. (2005). *Üniversite öğrencilerinde dini inanç ve benlik saygısı ilişkisi* (Order No. 28739460). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (2579339200). <https://www.proquest.com/dissertations-theses/üniversite-öğrencilerinde-dini-inanç-ve-benlik/docview/2579339200/se-2>
- Fan, J., Cheng, Y., Tang, M., Huang, Y., & Yu, J. (2024). The mediating role of ego depletion in the relationship between state anxiety and academic procrastination among University students. *Scientific Reports (Nature Publisher Group)*, 14(1), 15568. <https://doi.org/10.1038/s41598-024-66293-6>
- Farran, B. (2004). Predictors of academic procrastination in college students (Order No. 3125010). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (305185494). <https://www.proquest.com/dissertations-theses/predictors-academic-procrastination-college/docview/305185494/se-2>

- Fennel, W. (1999). Theory of the Benguela upwelling system. *Journal of Physical Oceanography*, 29(2), 177-190.
- Fennell, M. J. V. (1997). Low self-esteem: A cognitive perspective. *Behavioral and Cognitive Psychotherapy*, 25(1), 1–26.
- Ferrari, J. R. (1991). A preference for a favorable public impression by procrastinators: Selecting among cognitive and social tasks. *Personality and Individual Differences*, 12, 1233-1237.
- Ferrari, J. R. (1991). Compulsive procrastination: Some self-reported characteristics. *Psychological Reports*, 68(2), 455-458. <https://doi.org/10.2466/pr0.1991.68.2.455>
- Ferrari, J. R. (1991a). Self-handicapping by procrastinators: Protecting self-esteem, social-esteem, or both? *Journal of Research in Personality*, 25, 245-261.
- Ferrari, J. R. (1994). Dysfunctional procrastination and its relationship with self-esteem, interpersonal dependency, and self-defeating behaviors. *Personality and Individual Differences*, 17(5), 673-679.
- Ferrari, J. R., Díaz-Morales, J. F., O’Callaghan, J., Díaz, K., & Argumedo, D. (2007). Frequent behavioral delay tendencies by adults: International prevalence rates of chronic procrastination. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 38(4), 458-464. <https://doi.org/10.1177/0022022107302314>
- Ferrari, J. R., Johnson, J. L., & McCown, W. G. (2013). *Procrastination and task avoidance: Theory, research, and treatment*. Springer US.
- Fiore, N. A. (1989). *The now habit*. Jeremy P. Tarcher.
- Flett, G. L., Blankstein, K. R., Hewitt, P. L., & Koledin, S. (1992). Components of perfectionism and procrastination in college students. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 20(2), 85-94.
- Gafni, R., & Geri, N. (2010). Time management: Procrastination tendency in individual and collaborative tasks. *Interdisciplinary Journal of Information, Knowledge, and Management*, 5, 115-125.
- Gençdoğan, B. (2006). Lise öğrencilerinin sınav kaygısı ile boyun eğicilik düzeyleri ve sosyal destek algısı arasındaki ilişkiler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 153-164.
- Ghasempour, S., Babaei, A., Nouri, S., Basirinezhad, M. H., & Abbasi, A. (2024). Relationship between academic procrastination, self-esteem, and moral intelligence among medical sciences students: a cross-sectional study. *BMC Psychology*, 12, 1-8. <https://doi.org/10.1186/s40359-024-01731-8>
- Gonzaga, L. R. V., Dellazzana-Zanon, L. L., & Becker, D. S. A. M. (Eds.). (2022). *Handbook of stress and academic anxiety: Psychological processes and interventions with students and teachers*. Springer International Publishing AG.

- Good, L. R., & Good, K. C. (1974). A preliminary measure of existential anxiety. *Psychological Reports*, 34(1), 72-74. <https://doi.org/10.2466/pr0.1974.34.1.72>
- Goroshit, M. (2018). Academic procrastination and academic performance: An initial basis for intervention. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 46(2), 131-142. <https://doi.org/10.1080/10852352.2016.1198157>
- Govender, K., & Moodley, K. (2004). Maternal support and adolescent self-esteem. *Journal of Children and Poverty*, 10(1), 37-52. <https://doi.org/10.1080/1079612042000199223>
- Gökçedağ, S. (2001). *Lise öğrencilerinin okul başarısı ve kaygı düzeyi üzerinde anne-baba tutumlarının etkilerinin belirlenip karşılaştırılması* (Order No. 30868688). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (2957144269). <https://www.proquest.com/dissertations-theses/lise-ogrencilerinin-okul-basarisini-ve-kaygi-duzeyi/docview/2957144269/se-2>
- Gönen, M., & Ceyhan, M. A. (2022). Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin sağlıklı beslenmeye yönelik tutumları ile benlik saygıları arasındaki ilişki. *International Journal of Eurasia Social Sciences (IJOESS)*, 13(48), 625-637.
- Greene, I. (1995). *How to improve self-esteem in the African American child: Self-esteem is not a privilege - it is a right*. Electronic & Database Publishing, Inc.
- Grunschel, C., Patrzek, J., & Fries, S. (2013). Exploring reasons and consequences of academic procrastination: An interview study. *European Journal of Psychology of Education*, 28, 841-861. <https://doi.org/10.1007/s10212-012-0143-4>
- Gülebağlan, C. (2003). *Öğretmenlerin işleri son ana erteleme eğilimlerinin, mesleki yeterlilik algıları, mesleki deneyimleri ve branşları bakımından karşılaştırılmasına yönelik bir araştırma* (Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Günay, B. (2022). *Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışı, kaygı ve belirsizliğe tahammülsüzlük düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi). Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Gür, S. H., Bakırcı, Ö., Karabaş, B. N., Bayoğlu, F., & Atli, A. (2018). The effects of social media addiction on academic procrastination behaviors of university students. *Inonu University Journal of the Graduate School of Education*, 5(10), 68-77.
- Haycock, L. A., McCarthy, P., & Skay, C. L. (1998). Procrastination in college students: The role of self-efficacy and anxiety. *Journal of Counseling & Development*, 76, 317-324. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1998.tb02548.x>
- Heatherton, T. F., & Vohs, K. D. (2000). Interpersonal evaluations following threats to self: Role of self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78(4), 725-736. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.78.4.725>
- Hen, M., & Goroshit, M. (2012). Academic procrastination, emotional intelligence, academic self-efficacy, and GPA: A comparison between students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 47(2), 116-124. <https://doi.org/10.1177/0022219412439325>

- Hirvonen, R., Yli-Kivistö, L., Putwain, D. W., Ahonen, T., & Kiuru, N. (2019). School-related stress among sixth-grade students—Associations with academic buoyancy and temperament. *Learning and Individual Differences, 70*, 100-108.
- Hoe, S. L. (2008). Issues and procedures in adopting structural equation modelling technique. *Journal of Quantitative Methods, 3*(1), 76.
- Hooda, M., & Saini, A. (2017). Academic anxiety: An overview. *Educational Quest, 8*(3), 807-810. <https://doi.org/10.5958/2230-7311.2017.00139.8>
- Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. (2008, September). Evaluating model fit: A synthesis of the structural equation modelling literature. In *7th European Conference on research methodology for business and management studies* (Vol. 2008, pp. 195-200).
- Howell, A. J., Watson, D. C., Powell, R. A., & Buro, K. (2006). Academic procrastination: The pattern and correlates of behavioural postponement. *Personality and Individual Differences, 40*, 1519-1530.
- Ferrari, J. R., & Patel, T. (2004). Social comparisons by procrastinators: Rating peers with similar or dissimilar delay tendencies. *Personality and Individual Differences, 37*(7), 1493-1501. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2004.02.006>
- Jin, Y., Zhou, W., Zhang, Y., Yang, Z., & Hussain, Z. (2024). Smartphone Distraction and Academic Anxiety: The Mediating Role of Academic Procrastination and the Moderating Role of Time Management Disposition. *Behavioral Sciences, 14*(9), 820. <https://doi.org/10.3390/bs14090820>
- Josephs, R. A., Markus, H. R., & Tafarodi, R. W. (1992). Gender and self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology, 63*(3), 391.
- Kachgal, M. M., Hansen, L. S., & Nutter, K. J. (2001). Academic procrastination prevention/intervention: Strategies and recommendations. *Journal of Developmental Education, 25*(1), 14.
- Kağan, M. (2009). Determining the variables which explain the behavior of academic procrastination in university students. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES), 42*(2), 113-128.
- Kahan, L. M. (2008). The correlation of test anxiety and academic performance of community college students (Order No. 3329832). ProQuest Dissertations & Theses Global. <https://www.proquest.com/dissertations-theses/correlation-test-anxiety-academic-performance/docview/304832217/se-2>
- Kamuk, Y. U. (2021). Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin fiziksel aktivite, benlik saygısı ve kendini sabotaj düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası Bozok Spor Bilimleri Dergisi, 2*(3), 110-125.
- Kandemir, M. (2010). *Akademik erteleme davranışını açıklayıcı bir model* (Doktora tezi, Gazi Üniversitesi). Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Kandemir, M. (2012). Öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının, kaygı, başarısızlık korkusu, benlik saygısı ve başarı amaçları ile açıklanması. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(4), 81-88.
- Kantzara, V. (2011). The relation of education to social cohesion. *Social Cohesion and Development*, 6(1), 37-50.
- Karataş, A. (2020). Üniversite öğrencilerinde akademik başarı, sınav kaygısı, akademik erteleme davranışı ve kendini sabote etme eğilimi arasındaki ilişki (Yüksek lisans tezi, Kilis 7 Aralık Üniversitesi). Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Katz, I., Eilot, K., & Nevo, N. (2014). "I'll do it later": Type of motivation, self-efficacy, and homework procrastination. *Motivation and Emotion*, 38, 111-119.
- Kaur, H., & Chawla, A. (2018). A study of academic anxiety and school adjustment among adolescents. *Indian Journal of Psychiatric Social Work*, 106-110.
- Kaya, A. (2020). Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin akademik erteleme davranışı ve benlik saygısı düzeylerinin incelenmesi (Order No. 28733908). ProQuest Dissertations & Theses Global. <https://www.proquest.com/dissertations-theses/spor-bilimleri-fakültesi-öğrencilerinin-akademik/docview/2572301991/se-2>
- Kernis, M. H., Brockner, J., & Frankel, B. S. (1989). Self-esteem and reactions to failure: The mediating role of overgeneralization. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(4), 707.
- Kınık, Ö., & Odacı, H. (2020). Effects of dysfunctional attitudes and depression on academic procrastination: Does self-esteem have a mediating role? *British Journal of Guidance and Counselling*, 48(5), 638–649. <https://doi.org/10.1080/03069885.2020.1780564>
- Kim, K. R., & Seo, E. H. (2015). The relationship between procrastination and academic performance: A meta-analysis. *Personality and Individual Differences*, 82, 26-33. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.02.038>
- Klassen, R. M., & Kuzucu, E. (2009). Academic procrastination and motivation of adolescents in Turkey. *Educational Psychology*, 29(1), 69-81. <https://doi.org/10.1080/01443410802478622>
- Klingsieck, K. (2013). Procrastination when good things don't come to those who wait. *European Psychologist*, 18(1), 24-34. <http://dx.doi.org/10.1027/1016-9040/a000138>
- Klingsieck, K. B., Fries, S., Horz, C., & Hofer, M. (2012). Procrastination in a distance university setting. *Distance Education*, 33(3), 295-310. <https://doi.org/10.1080/01587919.2012.723165>
- Knaus, W. J. (1997). *Do it now!: Break the procrastination habit*. Turner Publishing Company.
- Koinis, C. N. (2009). Self-esteem level, self-esteem stability, and procrastination: Predictors of academic achievement in first-year medical students (Order No. 3386029). ProQuest Dissertations & Theses Global. <https://www.proquest.com/dissertations-theses/self-esteem-level-stability-procrastination/docview/305169025/se-2>

- Lay, C. H. (1986). At last, my research article on procrastination. *Journal of Research in Personality*, 20(4), 474-495.
- Lay, C. H., & Schouwenburg, H. C. (1993). Trait procrastination, time management. *Journal of Social Behavior and Personality*, 8(4), 647-662.
- Lee, S. Y. (2019). Understanding procrastination in first-year undergraduate students: An application of Weiner's (1985) attribution theory (Order No. 28254361). ProQuest Dissertations & Theses Global. <https://www.proquest.com/dissertations-theses/understanding-procrastination-first-year/docview/2505381099/se-2>
- Lekich, N. (2006). The relationship between academic motivation, self-esteem, and academic procrastination in college students (Order No. 1437751). ProQuest Dissertations & Theses Global. <https://www.proquest.com/dissertations-theses/relationship-between-academic-motivation-self/docview/304911847/se-2>
- Li, G., Xiong, Z., & Lin, P. (2024). Anxiety and Academic Procrastination in Deaf and Hard of Hearing College Students: A Moderated Mediation Model. *Behavioral Sciences*, 14(12), 1219. <https://doi.org/10.3390/bs14121219>
- Liu, K. (2010). The relationship between academic procrastination and academic achievement in Chinese university students. Department of Counseling, School, and Educational Psychology, Faculty of the Graduate School of the University at Buffalo.
- Lee, A., & Hankin, B. L. (2009). Insecure attachment, dysfunctional attitudes, and low self-esteem predicting prospective symptoms of depression and anxiety during adolescence. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 38(2), 219-231. <https://doi.org/10.1080/15374410802698396>
- Lyubomirsky, S., Tkach, C., & DiMatteo, M. R. (2006). What are the differences between happiness and self-esteem. *Social Indicators Research*, 78, 363-404.
- Marsh, H. W. (1987). The big-fish-little-pond effect on academic self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 79(3), 280-295. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.79.3.280>
- Maruyama, G. M., Rubin, R. A., & Kingsbury, G. G. (1981). Self-esteem and educational achievement: Independent constructs with a common cause? *Journal of Personality and Social Psychology*, 40(5), 962-975. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.40.5.962>
- Mattoo, N. H., & Nabi, R. (2012). A study on academic anxiety among adolescents (14–16 years). *International Journal of Social Science Tomorrow*, 1(3), 37-42.
- McCabe, R. E., Antony, M. M., Summerfeldt, L. J., Liss, A., & Swinson, R. P. (2003). Preliminary examination of the relationship between anxiety disorders in adults and self-reported history of teasing or bullying experiences. *Cognitive Behaviour Therapy*, 32(4), 187-193. <https://doi.org/10.1080/16506070310005051>
- McCarthy, J. D., & Hoge, D. R. (1982). Analysis of age effects in longitudinal studies of adolescent self-esteem. *Developmental Psychology*, 18(3), 372.

- McCown, W., & Johnson, J. (1991). Personality and chronic procrastination by university students during an academic examination period. *Personality and Individual Differences*, 12(5), 413-415.
- Meador, B. D., & Rogers, C. R. (1984). Person-centered therapy. *Current Psychotherapies*, 2, 131-84.
- Mendelson, N. (2007). The functional mediation of flow between achievement anxiety, academic procrastination, and academic performance (Order No. 3255013). ProQuest Dissertations & Theses Global. <https://www.proquest.com/dissertations-theses/functional-mediation-flow-between-achievement/docview/304870917/se-2>
- Mişe, H. (2019). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışlarının bazı psiko-sosyal değişkenlere göre incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi). Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Michinov, N., Brunot, S., Le Bohec, O., Juhel, J., & Delaval, M. (2011). Procrastination, participation, and performance in online learning environments. *Computers & Education*, 56(1), 243–252. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.07.025>
- Milgram, N. (1988). Procrastination in daily living. *Psychological Reports*, 63(3), 752–754. <https://doi.org/10.2466/pr0.1988.63.3.752>
- Milgram, N. (1991). Procrastination. In R. Dulbecco (Ed.), *Encyclopedia of human biology* (Vol. 6, pp. 149–155). Academic Press.
- Milgram, N. (Noach), & Tenne, R. (2000). Personality correlates of decisional and task avoidant procrastination. *European Journal of Personality*, 14(2), 141–156. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-0984\(200003/04\)14:2<141::AID-PER369>3.0.CO;2-V](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-0984(200003/04)14:2<141::AID-PER369>3.0.CO;2-V)
- Milgram, N. A., Sroloff, B., & Rosenbaum, M. (1988). The procrastination of everyday life. *Journal of Research in Personality*, 22(2), 197–212.
- Milgram, N. N., & Naaman, N. (1996). Typology in procrastination. *Personality and Individual Differences*, 20(6), 679–683.
- Milgram, N. N., Mey-Tal, G., & Levison, Y. (1998). Procrastination, generalized or specific, in college students and their parents. *Personality and Individual Differences*, 25(2), 297–316. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(98\)00044-0](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(98)00044-0)
- Milgram, N., Marshevsky, S., & Sadeh, C. (1995). Correlates of academic procrastination: Discomfort, task aversiveness, and task capability. *The Journal of Psychology*, 129(2), 145–155.
- Moksnes, U. K., Moljord, I. E. O., Espnes, G. A., & Byrne, D. G. (2010). The association between stress and emotional states in adolescents: The role of gender and self-esteem. *Personality and Individual Differences*, 49(5), 430–435.
- Mooney, C. (2021). *Academic anxiety*. ABDO Publishing Company.

- Mosak, H. H. (2005). Adlerian psychotherapy. In R. J. Corsini & D. Wedding (Eds.), *Current psychotherapies* (7th ed., pp. 52–95). Thomson Brooks/Cole Publishing Co.
- Nataj, T. Z., Aghajanyhashjin, T. A., & Jadidi, M. (2023). Evaluation of structural equation model explaining academic procrastination based on perception of learning environment and social responsibility with the mediating role of academic anxiety. *Journal of Psychological Science*, 22(127), 1375–1396. <https://doi.org/10.52547/JPS.22.127.13>
- Njue, J., & Anand, M. (2018). Academic anxiety and general wellbeing: A comparative study among high school students of Rohtak, India. *International Journal of School Cognitive Psychology*, 5, 206. <https://doi.org/10.4172/2469-9837.1000206>
- O'Brien, W. K. (2000). Applying the transtheoretical model to academic procrastination (Order No. 3032320). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (252260618). <https://www.proquest.com/dissertations-theses/applying-transtheoretical-model-academic/docview/252260618/se-2>
- Ocak, G., & Boyraz, S. (2016). Examination of the relation between academic procrastination and time management skills of undergraduate students in terms of some variables. *Journal of Education and Training Studies*, 4(5), 76–84. <https://doi.org/10.11114/jets.v4i5.1313>
- Oğurlu, U. (2006). *Düşünsel Duygulanımcı Davranış Terapisi (DDDT) Odaklı Grupla Psikolojik Danışmanın Ergenlerdeki Benlik Saygısı Düzeyine Etkisi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Okoye, K. R. E., & Onokpaunu, M. O. (2020). Relationship between self-esteem, academic procrastination and test anxiety with academic achievement of postgraduate diploma in education (PGDE) students in Delta State University, Abraka. *International Scholars Journal of Arts and Social Science Research*. <https://ssrn.com/abstract=3542761>
- Okun, M. A., & Sasfy, J. H. (1977). Adolescence, the self-concept, and formal operations. *Adolescence*, 12(47), 373–382.
- Oxford Learner's Dictionaries. (2024, April 20). *English*. <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/>
- Onwuegbuzie, A. J. (2004). Academic procrastination and statistics anxiety. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29(1), 3–19. <https://doi.org/10.1080/0260293042000160384>
- Onwuegbuzie, A., & Jiao, Q. (2000). I'll go to the library later: The relationship between academic procrastination and library anxiety. *College & Research Libraries*, 61(1), 45–54. <https://doi.org/10.5860/crl.61.1.45>
- Otacıoğlu, S. G. (2009). Müzik öğretmeni adaylarının benlik saygısı düzeyleri ile akademik ve çalgı başarılarının karşılaştırılması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 141–150.

- Owens, A. M., & Newbegin, I. (1997). Procrastination in high school achievement: A causal structural model. *Journal of Social Behavior & Personality*, 12(4), 473–485.
- Özdayı, N. (2019). Üniversite öğrencilerinin benlik saygısının bazı demografik bilgilere göre incelenmesi [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi].
- Özdemir, N. (2004). Üniversite öğrencilerinde sosyal fobi ile benlik saygısı arasındaki ilişki ve etkileyen faktörler [Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü].
- Özer, B. U., Demir, A., & Ferrari, J. R. (2009). Exploring academic procrastination among Turkish students: Possible gender differences in prevalence and reasons. *The Journal of Social Psychology*, 149(2), 241–257. <https://doi.org/10.3200/SOCP.149.2.241-257>
- Özlu, F. N. (2024). Examining prospective elementary and middle school mathematics teachers' mathematics anxiety and mathematics teaching anxiety [Master's thesis, Middle East Technical University].
- Özşaker, M. (2008). 12-14 yaş çocukların motorsal performans ve benlik saygısı düzeylerinin incelenmesi. [Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi].
- Park, S., & Sperling, R. (2012). Academic procrastinators and their self-regulation. *Psychology*, 3, 12–23. <https://doi.org/10.4236/psych.2012.31003>
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18, 315–341. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>
- Phi Delta Kappa. (1973). *Dictionary of education* (C. V. Good & W. R. Merkel, Eds.; 3rd ed.). McGraw-Hill.
- Pirinççi, L. N. (2009). Lise öğrencilerinin mükemmeliyetçilik düzeyleri ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi [Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, İstanbul].
- Potts, T. J. (1987). Predicting procrastination on academic tasks with self-report personality measures (Order No. 8717022). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (303587147). <https://www.proquest.com/dissertations-theses/predicting-procrastination-on-academic-tasks-with/docview/303587147/se-2>
- Prahmana, R. C. I., Sutanti, T., Wibawa, A. P., & Diponegoro, A. M. (2019). Mathematical anxiety among engineering students. *Infinity Journal*, 8(2), 179–188.
- Prohaska, V., Morrill, P., Atilas, I., & Perez, A. (2000). Academic procrastination by nontraditional students. *Journal of Social Behavior & Personality*, 15(5).
- Pychyl, T. A. (2011). Agency, responsibility and autonomy: An existential perspective on procrastination as self-regulation failure. In *7th Biennial Conference on Counseling the Procrastinator in the Academic Context*.
- Pychyl, T. A., Coplan, R. J., & Reid, P. A. (2002). Parenting and procrastination: Gender differences in the relations between procrastination, parenting style and self-worth in early adolescence. *Personality and Individual Differences*, 33(2), 271–285.

- Rabin, L. A., Fogel, J., & Nutter-Upham, K. E. (2010). Academic procrastination in college students: The role of self-reported executive function. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 33(3), 344–357. <https://doi.org/10.1080/13803395.2010.518597>
- Rasor, I. T., & Rasor, R. A. (1998). Test anxiety and study behavior of community college students in relation to ethnicity, gender, and age (ED 415942). 1–21.
- Reber, A. S. (1995). *The Penguin dictionary of psychology* (2nd ed.). Penguin Press.
- Rizvançe, Ş. (2005). Türkiye ve Makedonya'daki Türk asıllı lise öğrencilerinin öz saygı düzeylerinin karşılaştırılması [Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi]. <https://www.proquest.com/dissertations-theses/turkiye-ve-makedonyadaki-turk-asillilise/docview/3073247149/se-2>
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. Conceiving the self, 318.
- Roshanzadeh, M., Tajabadi, A., Mazhari Dehkordi, B., & Mohammadi, S. (2021). Correlations of self-esteem and relationship with parents with academic procrastination in students: An analytical, cross-sectional study. *Iranian Journal of Nursing*, 34(131), 31–43.
- Rothblum, E. D., Solomon, L. J., & Murakami, J. (1986). Affective, cognitive, and behavioral differences between high and low procrastinators. *Journal of Counseling Psychology*, 33(4), 387–394. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.33.4.387>
- Sangwan, P., & Anand, M. (2012). Home environment, academic anxiety and happiness among adolescents. *Journal of Indian Health Psychology*, 7, 10-114.
- Saplavska, J., & Jerkunkova, A. (2018, May). Academic procrastination and anxiety among students. In *17th International Scientific Conference Engineering for Rural Development* (pp. 23-25).
- Sarsıkoğlu, A. F. (2011). Öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimi ile mükemmeliyetçilik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, Türkiye.
- Savaşır, I., & Şahin, N. H. (Eds.). (1997). *Bilişsel-davranışçı terapilerde değerlendirme: Sık kullanılan ölçekler*. Türk Psikologlar Derneği.
- Schouwenburg, H. C. (1992). Procrastinators and fear of failure: An exploration of reasons for procrastination. *European Journal of Personality*, 6(3), 225–236. <https://doi.org/10.1002/per.2410060305>
- 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.
- Semb, G., Glick, D. M., & Spencer, R. E. (1979). Student withdrawals and delayed work patterns in self-paced psychology courses. *Teaching of Psychology*, 6(1), 23–25. https://doi.org/10.1207/s15328023top0601_8

- Senécal, C., Koestner, R., & Vallerand, R. J. (1995). Self-regulation and academic procrastination. *The Journal of Social Psychology*, 135(5), 607–619. <https://doi.org/10.1080/00224545.1995.9712234>
- Senecal, C., Lavoie, K., & Koestner, R. (1997). Trait and situational factors in procrastination: An interactional model. *Journal of Social Behavior & Personality*, 12(4), 889–903.
- Seyhan, D. (2008). Tutuklu/hükümlü gençlerin benlik saygısı düzeyleri, aile ve çevre özelliklerinin incelenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Sharma, R. (2017). Relationship between academic anxiety and mental health among adolescents. *IMPACT: International Journal of Research in Humanities, Arts and Literature*, 5(11), 113–120.
- Shih, S. S. (2016). Factors related to Taiwanese adolescents' academic procrastination, time management, and perfectionism. *The Journal of Educational Research*, 110(4), 415–424. <https://doi.org/10.1080/00220671.2015.1108278>
- Sirois, F., & Pychyl, T. (2013). Procrastination and the priority of short-term mood regulation: Consequences for future self. *Social and Personality Psychology Compass*, 7(2), 115–127. <https://doi.org/10.1111/spc3.12011>
- Sirois, F. M. (2004). Procrastination and counterfactual thinking: Avoiding what might have been. *British Journal of Social Psychology*, 43, 269–286. <https://doi.org/10.1348/0144666041501660>
- Skaalvik, E. M. (1997). Self-enhancing and self-defeating ego orientation: Relations with task and avoidance orientation, achievement, self-perceptions, and anxiety. *Journal of Educational Psychology*, 89(1), 71–81. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.1.71>
- Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31(4), 503–509. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.31.4.503>
- Stead, R., Shanahan, M. J., & Neufeld, R. W. J. (2010). “I’ll go to therapy, eventually”: Procrastination, stress, and mental health. *Personality and Individual Differences*, 49(3), 175–180. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.03.028>
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65–94. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.133.1.65>
- Steel, P. D. G. (2002). The measurement and nature of procrastination. (Order No. 3047664). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (276586835). <https://www.proquest.com/dissertations-theses/measurement-nature-procrastination/docview/276586835/se-2>
- Steel, P., Svartdal, F., Thundiyil, T., & Brothen, T. (2018). Examining procrastination across multiple goal stages: A longitudinal study of temporal motivation theory. *Frontiers in Psychology*, 9, 327. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00327>

- Steinberg, L. (2014). *Adolescence* (9th ed.). McGraw-Hill Education.
- Suner, O. (2000). Farklı liselerdeki ergenlerin benlik saygısı, akademik başarı ve sürekli kaygı düzeyi arasındaki ilişki. (Doktora Tezi, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Sweitzer, N. G. (1999). "Fiddle-Dee-Dee, I'll think about it tomorrow": Overcoming academic procrastination in higher education.
- Şavkın, R., Büker, N., & Bayrak, G. (2021). Pamukkale Üniversitesi öğrencilerinde yaşam kalitesi, benlik saygısı ve depresyon düzeyine etki eden faktörlerin incelenmesi. *Journal of Exercise Therapy and Rehabilitation*, 8(1), 54–62.
- Şenlik, D. S. (2020). *Üniversite öğrencilerinin akademik ertelemelerinde depresyon, kaygı, stres ve bilinçli farkındalık düzeylerinin rolü* (Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Şehir Üniversitesi). Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şimşek, Ö. (2007). Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği'nin geliştirilmesi ve 9-11 yaş çocuklarının öğrenme stillerinin incelenmesi. (Order No. 28513450). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (2572548449). <https://www.proquest.com/dissertations-theses/marmara-ogrenme-stilleri-olcegi-nin/docview/2572548449/se-2>
- Şirin, E. F., & Duman, S. (2018). Cinsiyete göre beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinde akademik erteleme davranışı: Genel erteleme ve akademik öz yeterliğin rolü. *Türk Spor Bilimleri Dergisi*, 1(1), 1–10.
- Tanrikulu, M. (2013). Ergenlerin akademik erteleme davranışlarıyla benlik saygılarının incelenmesi. (Order No. 30849378). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (2956837610). <https://www.proquest.com/dissertations-theses/ergenlerin-akademik-erteleme-davranislariyla/docview/2956837610/se-2>
- Taysi, E. (2000). Benlik saygısı arkadaşlardan ve aileden sağlanan sosyal destek: Üniversite öğrencileriyle yapılan bir çalışma. (Order No. 31160430). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (3107479410). <https://www.proquest.com/dissertations-theses/benlik-saygisi-arkadaslardan-ve-aileden-saglanan/docview/3107479410/se-2>
- Tekir, Ö., Yaşar, Ö., Çevik, C., Dikoğlu, M., & Kaymak, G. Ö. (2018). Sağlık yüksekokulu öğrencilerinin depresyon ve benlik saygısı düzeylerinin incelenmesi. *Düzce Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 8(1), 15–21.
- Thibodeaux, J., Deutsch, A., Kitsantas, A., & Winsler, A. (2017). First-year college students' time use: Relations with self-regulation and GPA. *Journal of Advanced Academics*, 28(1), 5–27. <https://doi.org/10.1177/1932202X16676860>
- Thompson, T. (1999). *Underachieving to protect self-worth: Theory, research, and interventions*. Ashgate Publishing Ltd.
- Tice, D. M., & Baumeister, R. F. (1997). Longitudinal study of procrastination, performance, stress, and health: The costs and benefits of dawdling. *Psychological Science*, 8(6), 454–458. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.1997.tb00460.x>

- Tuckman, B. W. (1991). The development and concurrent validity of the procrastination scale. *Educational and Psychological Measurement*, 51(2), 473–480. <https://doi.org/10.1177/0013164491512022>
- Tufan, E., & Gök, M. (2009). Müzik öğretmeni adaylarının genel ve akademik erteleme eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. 8. *Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu*, 23–25.
- Turan, Y. (2018). Dindarlık, benlik saygısı ve sosyal medyada benlik odaklı doyumlar. *Journal of History Culture and Art Research*, 7(5), 624–650. <http://dx.doi.org/10.7596/taksad.v7i5.1930>
- Uzun Özer, B. R. (2005). Academic procrastination: Prevalence, self-reported reasons, gender difference and its relation with academic achievement. (Master's thesis). Middle East Technical University.
- Ültaş, İ. (2005). Öğretmen ve öğretmen adaylarına yönelik matematik kaygı ölçeği (MKÖ-Ö)'nin geliştirilmesi ve matematik kaygısına ilişkin bir değerlendirme. (Order No. 28593155). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (2579317884). <https://www.proquest.com/dissertations-theses/ogretmen-ve-adaylarina-yonelik-matematik-kaygi/docview/2579317884/se-2>
- Van Eerde, W. (2003). A meta-analytically derived nomological network of procrastination. *Personality and Individual Differences*, 35(6), 1401–1418. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(03\)00046-5](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(03)00046-5)
- Van Tuijl, L. A., Bennik, E. C., Penninx, B., Spinhoven, P., & de Jong, P. J. (2020). Predictive value of implicit and explicit self-esteem for the recurrence of depression and anxiety disorders: A 3-year follow-up study. *Journal of Abnormal Psychology*, 129(8), 788–798. <https://doi.org/10.1037/abn0000493>
- Varol, S. R., Saracaloğlu, A. S., & Certel, Z. (2021). Beden eğitimi öğretmen adaylarının akademik ertelemeleri ile akademik kontrol odakları arasındaki ilişki. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 15(35). <https://doi.org/10.29329/meder.2021.385.1>
- Vestervelt, C. M. (2000). *An examination of the content and construct validity of four measures of procrastination* (Doctoral dissertation, Carleton University).
- Vickery, C. D., Evans, C. C., Sepehri, A., Jabeen, L. N., & Gayden, M. (2009). Self-esteem stability and depressive symptoms in acute stroke rehabilitation: Methodological and conceptual expansion. *Rehabilitation Psychology*, 54(3), 332–342. <https://doi.org/10.1037/a0016434>
- Wagner, J., Lüdtke, O., & Trautwein, U. (2015). Self-esteem is mostly stable across young adulthood: Evidence from latent STARTS models. *Journal of Personality*, 84(4), 523–535. <https://doi.org/10.1111/jopy.12178>
- Waite, P., McManus, F., & Shafran, R. (2012). Cognitive behaviour therapy for low self-esteem: A preliminary randomized controlled trial in a primary care setting. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 43(4), 1049–1057. <https://doi.org/10.1016/j.jbtep.2012.02.008>

- Wang, N., He, P., & Li, Q. (2013, August). The relationship between postgraduates' academic procrastination and psychodynamic variables. In *2013 International Conference on Education, Management and Social Science (ICEMSS-13)* (pp. 54–57). Atlantis Press. <https://doi.org/10.2991/icemss.2013.16>
- Warrington, M., & Younger, M. (2000). The other side of the gender gap. *Gender and Education, 12*(4), 493–508. <https://doi.org/10.1080/09540250020004126>
- Washington, J. A. (2004). The relationship between procrastination and depression among graduate and professional students across academic programs: Implications for counseling (Order No. 3155848) [Doctoral dissertation, University of North Carolina]. ProQuest Dissertations & Theses Global. <https://www.proquest.com/dissertations-theses/relationship-between-procrastination-depression/docview/305104727/se-2>
- Watson, D. C. (2001). Procrastination and the five-factor model: A facet level analysis. *Personality and Individual Differences, 30*(1), 149–158. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(00\)00019-2](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(00)00019-2)
- Wilkinson, R. B. (2004). The role of parental and peer attachment in the psychological health and self-esteem of adolescents. *Journal of Youth and Adolescence, 33*, 479–493. <https://doi.org/10.1023/B:JOYO.0000048063.59425.20>
- Wolters, C. A. (2003). Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. *Journal of Educational Psychology, 95*(1), 179–187. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.179>
- Yang, X., Liu, R., Ding, Y., Hong, W., & Jiang, S. (2023). The relations between academic procrastination and self-esteem in adolescents: A longitudinal study. *Current Psychology, 42*(9), 7534–7548. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-02075-x>
- Yang, Z., Asbury, K., & Griffiths, M. D. (2019). An exploration of problematic smartphone use among Chinese university students: Associations with academic anxiety, academic procrastination, self-regulation and subjective wellbeing. *International Journal of Mental Health and Addiction, 17*, 596–614. <https://doi.org/10.1007/s11469-018-9937-2>
- Yaşar, M. R. (2007). Depresyonun kadınlaşması. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 17*(2), 251–281.
- Ye, S., Yu, L., & Li, K. K. (2012). A cross-lagged model of self-esteem and life satisfaction: Gender differences among Chinese university students. *Personality and Individual Differences, 52*(4), 546–551. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2011.11.031>
- Yenilmez, K., & Uzun, N. G. v. Ö. (2004). Osmangazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi öğrencilerinin matematik kaygı düzeyleri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 5*(1), 147–162.
- Yerdelen, S., McCaffrey, A., & Klassen, R. M. (2016). Longitudinal examination of procrastination and anxiety, and their relation to self-efficacy for self-regulated learning: Latent growth curve modeling. *Educational Sciences: Theory & Practice, 16*, 5–22. <https://doi.org/10.12738/estp.2016.1.0108>

- Yorulmaz, A. (2003). Erteleme davranışının çeşitli psikolojik değişkenler açısından incelenmesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yörükoğlu, A. (1989). *Değişen toplumda aile ve çocuk* (3rd ed.). Özgür Yayın Dağıtım.
- Yörükoğlu, A. (1990). *Çocuk ruh sağlığı: Çocuk yetiştirme sanatı ve kişilik gelişimi*. Özgür Yayınları.
- Zeidner, M. (2014). Anxiety in education. In P. P. Pekrun & L. Linnenbrink-Garcia (Eds.), *International handbook of emotions in education* (pp. 265–288). Routledge.
- Zhang, Y., Dong, S., Fang, W., Chai, X., Mei, J., & Fan, X. (2018). Self-efficacy for self-regulation and fear of failure as mediators between self-esteem and academic procrastination among undergraduates in health professions. *Advances in Health Sciences Education: Theory and Practice*, 23(4), 817–830. <https://doi.org/10.1007/s10459-018-9820-7>
- Zorlu, H., & Bacanlı, H. (2019). Benlik yapılarına göre yaşam doyumunun incelenmesi. *Journal of International Social Research*, 12(65), 1037–1046.

EKLER

EK-1

AKADEMİK ERTELEME ÖLÇEĞİ (McCloskey)

- 1- Kesinlikle katılmıyorum
- 2- Katılmıyorum
- 3- Kararsızım
- 4- Katılıyorum
- 5- Kesinlikle katılıyorum

		1	2	3	4	5
1.	Çalışmamı gözden geçirmek ve düzeltmek için genellikle zaman ayırırım					
2.	Projeleri son dakikaya ertelerim					
3.	Kendimi büyük bir projeye başlamak son günü beklerken bulurum.					
4.	Okul ödevlerine çalışmam gerektiğini biliyorum ama yapmıyorum					
5.	Okulda çalışırken genellikle başka şeyler dikkatimi dağıtır					
6.	Önemsiz şeylere çok zaman harcıyorum					
7.	Ödevler için çalışmam gerektiğinde daha eğlenceli diğer şeylerle dikkatim dağılır					
8.	Diğer dikkat dağıtıcı şeyler yerine okul ödevlerime konsantre olurum					
9.	Dikkatim dağılana kadar okul ödevlerine veya projelere bir saatten fazla odaklanamıyorum.					
10.	Okul çalışmaları için dikkat sürem çok kısa					
11.	Testler sadece bir gece önce çalışmak içindir.					
12.	Çoğu test için kendimi önceden hazırlanmış hissediyorum					
13.	"Çalışmak" ve son dakika çalışmak, büyük bir sınava çalışmamın en iyi yoludur					
14.	Dönem sonunda "sıkışmak" zorunda kalmamak için zaman ayırırım					
15.	Sadece sınavlardan önceki gece çalışırım					
16.	Bir ödev gece yarısı teslim edilirse, 11:59'a kadar üzerinde çalışırım.					
17.	Bana bir görev verildiğinde, genellikle onu bir kenara koyarım ve teslimi bitene kadar unuturum.					
18.	Arkadaşlarım genellikle beni okul ödevlerinden uzaklaştırır					
19.	Kendimi okulda çalışmak yerine arkadaşlarımla veya ailemle konuşurken buluyorum.					
20.	Hafta sonları ödev ve proje yapmak için planlar yaparım ama dikkatim dağılır ve arkadaşlarımla takılırım.					
21.	Her şeyi ertesi güne erteleme eğilimindeyim.					
22.	Dönem sonuna kadar okul materyallerini incelemek için fazla zaman harcamam.					
23.	Sık sık kendimi önemli teslim tarihlerini ertelerken buluyorum.					
24.	Bir şeyi anlamazsam, anlamak için genellikle sınavdan önceki geceye kadar beklerim.					
25.	Derse gelmeden ve bir dersi ya da öğretmeni dinlemeden önce ders kitabını okurum ve notları gözden geçiririm.					

EK-2

AKADEMİK KAYGI ENVANTERİ (RACHEL PIZZIE AND DAVID KRAEMER)

1)Kesinlikle Katılmıyorum 2)Katılmıyorum 3)Kararsızım 4)Katılıyorum 5)Kesinlikle Katılıyorum

		1	2	3	4	5
1.	Bazen önemli düşünceler aklımdan geçiyor ve beni rahatsız ediyor.					
2.	Matematik okumak erkekler için olduğu kadar kadınlar için de uygundur					
3.	Sınavdan önceki gece çalışma materyallerini gözden geçirmek kendimi güvende hissetmemi sağlar.					
4.	Düşüncelerimin ekrana yazılmasını veya kağıda yazılmasını seviyorum.					
5.	Fikirleri yazarak ifade etmek zaman kaybı gibi görünüyor.					
6.	Sıcak bir küvetteki suyu banyo için uygun bir sıcaklığa kadar soğutabileceğime inanıyorum.					
7.	Matematik benim için eğlenceli ve heyecan vericidir.					
8.	Bir makale teslim etmek kendimi iyi hissetmemi sağlıyor.					
9.	Yazılarımın değerlendirilmesinden hoşlanmam.					
10.	Finallere çalışırken kendimi kaygılı hissediyorum.					
11.	Matematik problemlerini çözmek bana çekici gelmiyor.					
12.	Daha zor matematiği halledebileceğimi düşünüyorum.					
13.	Kağıt üzerinde $976 + 777$ 'yi eklemek beni tedirgin ederdi.					
14.	Çoğu zaman işler ters gittiğinde cesaretim kırılır ve vazgeçmek isterim.					
15.	Çoğu zaman ağlamak istediğimi hissediyorum.					
16.	Bazı nedenlerden dolayı ders çalışmama rağmen matematik bana alışılmadık derecede zor geliyor.					
17.	Neşeli bir iyimser değilim.					
18.	Neşeli, yüksek ruhlu bir insanım.					
19.	Önceki gece bir sınava çalışırken kendimi gergin hissediyorum.					
20.	Keşke başkalarının görüldüğü kadar mutlu olabilseydim.					
21.	Sınavda harf notumu görmeyi beklerken kendimi kaygılı hissediyorum.					
22.	Yazar kasa makbuzunu okurken stres hissedirdim.					
23.	Kararımı yeterince çabuk veremediğim için bazı şeyleri kaybediyorum.					

24.	Bisiklet lastiklerime doğru miktarda hava doldurabileceğime inanıyorum.					
25.	Notlandırılmış sınavımın geri verilmesini beklerken sınıfta kendimi güvende hissediyorum.					
26.	Matematik insanlar için sanat veya edebiyattan daha az önemlidir.					
27.	Bir yazma kursunda fikirlerimi organize etmekte çok zorlanıyorum.					
28.	Bir ısıtma solüsyonunun kaynama noktasını kaydetmek için termometre kullanmak beni tedirgin ediyor.					
29.	Bazen kendimi tamamen değersiz hissediyorum.					
30.	Ara sınava çalışırken kendime güveniyorum.					
31.	Lensi kamerama odaklamak, ekipmanı kullanma konusunda beni tedirgin ediyor.					
32.	Mikroskoba odaklanmaya çalışırken stres hissediyorum.					
33.	Genelde kendimi hoş hissediyorum.					
34.	Bir makaleyi teslim ettiğimde, başarısız olacağımı biliyorum.					
35.	Testin dağıtılmasını beklerken gergin hissediyorum.					
36.	Yazmak çok eğlenceli.					
37.	Matematik kişinin zihnini geliştirmeye yardımcı olur ve ona düşünmeyi öğretir.					
38.	Fikirlerimi yazmayı sabırsızlıkla bekliyorum.					
39.	Genellikle kendimi dinlenmiş hissediyorum.					
40.	Matematik çok ilgi çekicidir ve genellikle bu konudaki derslerden keyif alırım.					
41.	Matematikte iyi değilim.					
42.	Matematik alanında ileri düzeyde çalışmalar yapabileceğime eminim.					
43.	Yazılarımı başkalarıyla tartışmak keyifli.					
44.	Sınavın planlanan başlamasından bir saat önce geleceğini düşünmek beni strese sokuyor.					
45.	Değerlendirileceğini bildiğim halde makale yazmaktan korkuyorum.					
46.	Planlanan tarihten önceki gece yaklaşan bir sınavı düşünmek beni tedirgin ediyor.					
47.	Testin geri dönmesinden endişe duyuyorum.					
48.	Mümkün olduğu kadar az matematik yapıyorum.					

49.	70 Fahrenheit sıcaklıkta su elde etmek için kaynar su ile buzun karıştırılması, suyun doğru sıcaklığa getirilmesi konusunda beni tedirgin ediyor.					
50.	Öğrenci etkinlikleri ücretleri konusunda yaklaşan referanduma oy vermek isteseydim, bunu okuduktan sonra daha bilinçli bir seçim yapabilmek için kendimi daha güvende hissedirdim.					



EK-3

ROSENBERG BENLİK SAYGISI ÖLÇEĞİ

- 1- Kesinlikle katılıyorum
- 2- Katılıyorum
- 3- Katılmıyorum
- 4- Kesinlikle katılmıyorum

		1	2	3	4
1.	Genel olarak kendimden memnunum				
2.	Bazen hiç iyi olmadığımı düşünüyorum				
3.	Bir takım iyi niteliklere sahip olduğumu hissediyorum				
4.	Bir şeyleri çoğu insan kadar iyi yapabiliyorum				
5.	Gurur duyacak pek bir şeyim olmadığını hissediyorum				
6.	Bazen kendimi kesinlikle işe yaramaz hissediyorum				
7.	Değerli bir insan olduğumu hissediyorum				
8.	Keşke kendime daha fazla saygı duyabilseydim				
9.	Sonuçta başarısız olduğumu düşünme eğilimindeyim				
10.	Kendime karşı olumlu bir tutum sergiliyorum				

EK-4



NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU
ETİK KURUL KARARI

Etik Kurul Toplantı Tarihi/Sayısı ve Karar No	Tarih :01/03/2024 Toplantı Sayısı:05 Karar No :2024/223
Araştırmanın Başlığı	Akademik Erteleme, Akademik Kaygı ve Benlik Saygısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.
Sorumlu Araştırmacı	Doç. Dr. Serhat ARSLAN
Yardımcı Araştırmacı	Lisansüstü Öğrenci: Mustafa Serkan OKTAN
Etik Kurul Kararı	18263 sayılı başvuru Etik Kurul tarafından değerlendirilmiş olup, başvurunun bilimsel araştırma etiği açısından “Uygun” olduğuna karar verilmiştir.

ASLI GİBİDİR
01/03/2024