

T.C.  
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ  
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI

LİSE ÖĞRENCİLERİNDE BİLİŞSEL ÇARPITMA DÜZEYİ VE  
AKADEMİK ERTELEME DÜZEYİNİN AKADEMİK BAŞARI  
İLE İLİŞKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Büşra EPÖZDEMİR

İstanbul  
Ocak -2022

**T.C.**  
**İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ**  
**LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**  
**REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI**

**LİSE ÖĞRENCİLERİNDE BİLİŞSEL ÇARPITMA DÜZEYİ VE**  
**AKADEMİK ERTELEME DÜZEYİNİN AKADEMİK BAŞARI**  
**İLE İLİŞKİSİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Büşra EPÖZDEMİR**

**Tez Danışmanı**  
**Doç.Dr. Mustafa Yüksel ERDOĞDU**

**İstanbul**  
**Ocak- 2022**

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğüne,

Bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir

Danışman Doç. Dr. Mustafa Yüksel ERDOĞDU (Islak İmza)

Üye Doç. Dr. Durmuş ÜMMET (Islak İmza)

Üye Doç. Dr. Mehmet Kasım KOYUNCU (Islak İmza)

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Prof. Dr. Metin TOPRAK

Enstitü Müdürü

## BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Yüksek lisans tezi olarak hazırladığım “**Lise Öğrencilerinde Bilişsel Çarpıtma Düzeyi ve Akademik Erteleme Düzeyinin Akademik Başarı ile İlişkisi**” adlı çalışmanın öneri aşamasından sonuçlandığı aşamaya kadar geçen süreçte bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle uyduğumu, tez içindeki tüm bilgileri bilimsel ahlak ve gelenek çerçevesinde elde ettiğimi, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığımı, bu çalışmamda doğrudan veya dolaylı olarak yaptığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu beyan ederim.

Büşra EPÖZDEMİR

## ÖN SÖZ

Araştırmamdaki her aşamada bana yardımcı olan değerli tez danışmanım Doç. Dr. Mustafa Yüksel ERDOĞDU'ya, kıymetli katkıları ile jüri üyeleri Doç. Dr. Durmuş ÜMMET 'e ve Doç. Dr. Mehmet Kasım KOYUNCU'ya, eğitim süreci boyunca dersleriyle bize vizyon katan tüm değerli hocamıza, lisans ve yüksek lisans eğitimim boyunca benden desteklerini esirgemeyen aileme, sevdiklerime ve öğrencilerime teşekkürlerimi sunarım.

Büşra EPÖZDEMİR

İstanbul-2022

## ÖZET

### LİSE ÖĞRENCİLERİNDE BİLİŞSEL ÇARPITMA DÜZEYİ VE AKADEMİK ERTELEME DÜZEYİNİN AKADEMİK BAŞARI İLE İLİŞKİSİ

Büşra EPÖZDEMİR

Yüksek lisans, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Mustafa Yüksel ERDOĞDU

Ocak- 2022,80 Sayfa

Bu çalışma, lise öğrencilerinde bilişsel çarpıtma ve akademik erteleme düzeylerinin akademik başarı ile ilişkisini incelenmeyi amaçlanmıştır. Araştırmaya İstanbul ili, Başakşehir ilçesindeki üç farklı lisede öğrenim gören 245'i kız öğrenci ve 172'si erkek öğrenci olmak üzere toplam 417 öğrenci katılım sağlamıştır. Araştırma verileri Bilişsel Çarpıtma Ölçeği, Akademik Erteleme Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılarak elde edilmiştir. Elde edilen veriler Spss programı ile analiz edilmiştir. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden olan ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Değişkenler arasındaki farklılaşmayı tespit etmek amacıyla ikili karşılaştırma t testi, ikiden fazla değişkeni karşılaştırmak amacıyla tek yönlü ANOVA, değişkenler arasındaki ilişki yönünü belirlemek amacıyla Pearson korelasyon testi, bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki yordama gücünü test etmek için çoklu regresyon analizi uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler ışığında öğrencilerin bilişsel çarpıtma düzeylerine göre olumsuz benlik algısı alt boyutunun puanı cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir. Öğrencilerin bilişsel çarpıtma toplam puanı olumsuz benlik algısı, kendini suçlama, çaresizlik, umutsuzluk ve yaşamı tehlikeli görme alt boyutları puanı çalışma odasına göre anlamlı farklılık göstermektedir. Umutsuzluk alt boyutu gelir düzeyine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Akademik erteleme düzeyi cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Öğrencilerin akademik başarı notu çalışma odasına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir. Akademik başarı notu cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Öğrencilerin akademik başarı puanları sınıf düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir.

Öğrencilerin akademik başarı puanları kardeş sayısına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Öğrencilerin akademik başarı puanları anne eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Öğrencilerin akademik başarı puanları baba eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Akademik erteleme ve bilişsel çarpıtma düzeyleri birlikte öğrencilerin akademik başarı puanlarını anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Öğrencilerin bilişsel çarpıtmanın alt boyutları öğrencilerin akademik başarı puanlarını anlamlı bir şekilde yordamaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Bilişsel Çarpıtma, Akademik Erteleme, Başarı,



## **ABSTRACT**

### **THE RELATIONSHIPS BETWEEN COGNITIVE DISTORTION LEVEL AND ACADEMIC PROCRASTINATION LEVEL WITH ACADEMIC SUCCESS IN HIGH SCHOOL STUDENTS**

Büşra EPÖZDEMİR

Master, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik

Thesis Advisor: Assoc. Prof. Dr. Mustafa Yüksel ERDOĞDU

January -2022, 80 pages

In this study, it was aimed to examine the relationship between the level of cognitive distortion and academic procrastination with academic achievement in high school students. The research was evaluated with the relational screening method, which is one of the quantitative research methods. The research is conducted with 417 students participations including 245 female students and 172 male students who are studying in three different schools in Istanbul province, Başakşehir district. Research data were obtained by using the Cognitive Distortion Scale, Academic Procrastination Scale and Personal Information Form. The obtained data were analyzed by Spss program. Paired comparison t-test was used to determine the differentiation between the variables, one-way ANOVA was used to compare more than two variables, Pearson correlation test was used to determine the direction of relationship between variables and multiple regression analysis was used to test the predictive power of the independent variables on the dependent variable. In the light of the data obtained from the research, the scores of the negative self-perception sub-dimension show a significant difference according to the gender according to the cognitive distortion levels of the students. The student's total score of cognitive distortions, negative self-perception, self-blame, helplessness, hopelessness, and seeing life as dangerous sub-dimensions scores significantly differ according to the study room. Hopelessness sub-dimension differs significantly according to the income level. The level of academic procrastination does not differ significantly by gender. The academic achievement grades of the students show a

statistically significant difference according to the study room. Academic achievement grade shows a significant difference according to gender. The academic achievement scores of the students differ significantly according to the grade level. The academic achievement scores of the students differ significantly according to the number of siblings. The academic achievement scores of the students differ significantly according to the educational status of the mothers. The academic achievement scores of the students differ significantly according to the educational status of the father. Academic procrastination and cognitive distortion levels together significantly predict student's academic achievement scores. The sub-dimensions of student's cognitive distortions significantly predict student's academic achievement scores.

**Key Words:** Cognitive Distortion, Academic Postponement, Academic Success

# İÇİNDEKİLER

<b>TEZ ONAY SAYFASI</b> .....	i
<b>BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ</b> .....	ii
<b>ÖNSÖZ</b> .....	iii
<b>ÖZET</b> .....	iv
<b>ABSTRACT</b> .....	vi
<b>İÇİNDEKİLER</b> .....	viii
<b>TABLolar LİSTESİ</b> .....	x
<b>KISALTMALAR LİSTESİ</b> .....	xi
<b>BİRİNCİ BÖLÜM</b> .....	1
<b>GİRİŞ</b> .....	1
1.2.Amaç .....	3
1.3 Araştırmanın Önemi .....	3
1.4.Varsayımlar .....	4
1.5. Sınırlılıklar.....	5
1.6. Tanımlar .....	5
<b>İKİNCİ BÖLÜM</b> .....	6
<b>LİTERATÜR</b> .....	6
2.1. Başarı.....	6
2.1.1. Başarı Ve Motivasyon Kuramları.....	7
2.1.2. Akademik Başarı .....	10
2.2. Erteleme.....	11
2.2.1. Ertelemenin Davranışsal Grupları .....	12
2.2.2. Akademik Erteleme .....	13
2.2.3. Kuramsal Açıdan Akademik Erteleme .....	14
2.2.4. Akademik Ertelemenin Nedenleri .....	15
2.3. Bilişsel Davranışçı Kuram ve Bilişsel Çarpıtma Kavramı .....	16
2.3.1. Bilişsel Çarpıtma Türleri .....	17
2.4. Akademik Erteleme, Bilişsel Çarpıtma ve Akademik Başarı ile İlgili Araştırma sonuçları .....	20
<b>ÜÇÜNCÜ BÖLÜM</b> .....	23
<b>YÖNTEM</b> .....	23
3.1. Araştırma Modeli .....	23
3.2 Evren ve Örneklem.....	23
3.3. Veri Toplama Araçları.....	25
3.3.1 Kişisel Bilgi Formu .....	25
3.3.2 Bilişsel Çarpıtma Düzeyi Ölçeği (BÇÖ) .....	25

3.3.3. Akademik Erteleme Ölçeği (AEÖ) .....	26
3.3.4. Akademik Başarı Puanları .....	26
3.4. Verilerin Toplanması.....	26
3.5. Verilerin Analizi.....	26
<b>DÖRDÜNCÜ BÖLÜM</b> .....	29
<b>BULGULAR</b> .....	29
4.1. Ölçeklere Ait Betimsel İstatistikler .....	29
4.2. Öğrencilerin Bilişsel Çarpıtma Düzeylerinin Cinsiyet, Sınıf, Kardeş Sayısı, Anne Eğitim Durumu, Baba Eğitim Durumu, Gelir Durumu ve çalışma Odasına Göre Farklılaşım Farklılaşmadığına Yönelik Bulgular .....	30
4.3. Öğrencilerin Akademik Ertelemelerinin Cinsiyet, Sınıf, Kardeş Sayısı, Anne Eğitim Durumu, Baba Eğitim Durumu, Gelir Durumu ve Çalışma Odasına Göre Farklılaşım Farklılaşmadığına Yönelik Bulgular .....	32
4.4. Öğrencilerin Akademik Başarı Notlarının Cinsiyet, Sınıf, Kardeş Sayısı, Anne Eğitim Durumu, Baba Eğitim Durumu, Gelir Durumu ve Çalışma Odasına Göre Farklılaşım Farklılaşmadığına Yönelik Bulgular .....	34
4.5 Bilişsel Çarpıtma, Akademik Erteleme ve Akademik Başarı Puanları Arasındaki İlişkiler Anlamli mıdır? .....	36
4.6. Bilişsel Çarpıtma Düzeyi Ölçek Alt Boyutları ve Akademik Başarı Puanları Arasındaki İlişkiler Anlamli mıdır? .....	37
4.7. Öğrencilerin Akademik Başarı Puanlarının Bilişsel Çarpıtma ve Akademik Erteleme Puanları Tarafından Yordanmasına İlişkin Bulgular .....	38
4.8. Öğrencilerin Akademik Başarı Puanlarının Bilişsel Çarpıtmanın Alt Boyutları Tarafından Yordanmasına İlişkin Bulgular .....	39
<b>BEŞİNCİ BÖLÜM</b> .....	40
<b>TARTIŞMA VE SONUÇ</b> .....	40
5.1 Tartışma.....	40
5.2. Araştırma Sonuçları.....	53
5.3 Öneriler.....	56
<b>KAYNAKÇA</b> .....	58
<b>EKLER</b> .....	75
Ek-1- Bilişsel Çarpıtma Ölçeği (Örnek Maddeler).....	76
Ek-2 Akademik Erteleme Ölçeği (Örnek Maddeler).....	77
Ek-3- Bilişsel Çarpıtma Ölçeği Kullanım İzni .....	78
Ek-4- Akademik Erteleme Ölçeği Kullanım İzni .....	79
<b>ÖZGEÇMİŞ</b> .....	80

## TABLolar LİSTESİ

Tablo 3.3: Katılımcıların Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı	24
Tablo 3.4: Değişkenlerin Normallik Testi Bulguları	27
Tablo 4.1: Ölçeklere Ait Betimsel İstatistikler	29
Tablo 4.2: Öğrencilerin Bilişsel Çarpıtma Düzeylerinin Cinsiyet ve Çalışma Odasına Göre T Testi Sonuçları	30
Tablo 4.3: Öğrencilerin Bilişsel Çarpıtma Düzeylerinin Sınıf Düzeyi, Kardeş Sayısı, Anne Eğitim Durumu, Baba Eğitim Durumu ve Gelir Durumuna Göre Anova Sonuçları	32
Tablo 4.4: Öğrencilerin Akademik Erteleme Düzeylerinin Cinsiyet ve Çalışma Odasına Göre T Testi Sonuçları	33
Tablo 4.5: Öğrencilerin Akademik Erteleme Düzeylerinin Sınıf Düzeyi, Kardeş Sayısı, Anne Eğitim Durumu, Baba Eğitim Durumu ve Gelir Durumuna Göre Anova Sonuçları	33
Tablo 4.6: Öğrencilerin Akademik Başarı Notlarının Cinsiyet ve Çalışma Odasına Göre T Testi Sonuçları	34
Tablo 4.7: Öğrencilerin Akademik Başarı Notlarının Sınıf Düzeyi, Kardeş Sayısı, Anne Eğitim Durumu, Baba Eğitim Durumu ve Gelir Durumuna Göre Anova Sonuçları	35
Tablo 4.8: : Bilişsel çarpıtma, akademik erteleme ve akademik başarı puanları korelasyon değerleri	37
Tablo 4.9: Bilişsel çarpıtma ölçek alt boyutları puanlarının ve akademik başarı korelasyon değerleri	38
Tablo 4.10: Akademik Başarı Puanlarının Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları	39
Tablo 4.11: Akademik Başarı Puanlarının Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları	39

## KISALTMALAR LİSTESİ

SPSS	: (Statistic Packets For Social Sciences) Sosyal Araştırmalar İçin İstatistiksel Program Paketi
TDK	: Türk Dil Kurumu
TÜİK	: Türkiye İstatistik Kurumu
TYT	: Temel Yeterlilik Testi
AYT	: Alan Yeterlilik Testi
YKS	: Yükseköğretim Kurumları Sınavı
ÖSYM	: Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı

# BİRİNCİ BÖLÜM

## GİRİŞ

Akademik başarı öğrencilerin okullarında veya toplum içerisinde başarılı olmasını sağlayan iletişimsel alanlarda (sözel, yazılı, okuma), fen bilimlerinde, sosyal bilimlerde ve düşünsel becerilerinde yeterli olmalarını ifade eden bir kavramdır (Lindholm-Leary ve Borsato, 2006: 176). Başarının ölçülmesi ve değerlendirilmesi daha çok belli testler sonucu elde edilen puanlar üzerinden gerçekleştirilmektedir. Akademik başarı üzerine gerçekleştirilen araştırmalar, birçok değişken ile ilişkilendirilmiş ve nihayetinde akademik başarının belirlenmesinde önemli bulgular elde etmiştir. Bu araştırmalarda akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin daha yüksek eleştirel düşünme becerisine sahip olduğu (Seferoğlu ve Akbıyık, 2002 :198-199), içsel inançların akademik başarı ile ilişkili olduğu (Findley ve Cooper, 1983: 424-425), ekonomik gelir, gelir kaynakları ve anne eğitiminin akademik başarıyı etkilediği (Lacour ve Tissington, 2011: 524-525), eğitimde aile katılımının öğrencilerin akademik başarılarını yordadığı (Keçeli, 2008: 78-79) gibi sonuçlar elde etmiştir. Bunun yanında akademik başarı akademik erteleme kavramı ile de ilişkilendirilmiştir.

Akademik erteleme davranışı öğrencilerin akademik başarılarında önemli bir faktör olarak gözlemlenen öğelerden biridir. Erteleme bir işin tamamlanması gereken vakitte tamamlanmayıp son ana bırakılması olarak tanımlanmaktadır (Knaus,1998:21-22). Akademik erteleme ise gerçekleştirilmesi gereken akademik görevlerin, kararların ve sorumlulukların ertelenmesini ifade etmektedir (Hycock, McCharty ve Skay,1998 : 320-322).Yapılan bir çok araştırmada akademik ertelemenin normal erteleme davranışından daha yaygın olarak görüldüğü tespit edilmiştir. Bu davranış daha çok lise ve üniveriste öğrencilerinde gözlemlenmiştir (Aydoğan, 2008: 6-7 ; Balkıs ve Duru, 2009: 25-27; Kınık, 2015:44-46; Ulukaya, 2012: 742-743). Haycock (1998: 321-322) tarafından gerçekleştirilen öz yeterlilik ve kaygının akademik erteleme üzerindeki etkisini araştıran çalışmada, düşük özgüven ile yüksek düzey kaygının bir arada bulunması durumunda bireylerin günlük, akademik çalışma dışındaki diğer erteleme davranışlarının arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Yine aynı araştırmada mantık dışı düşüncelerin, dışsal yüklenme şekillerinin, zamana yönelik inançların akademik erteleme ile bağlantılı olduğu bilgisi elde edilmiştir. Akademik ertelemeyi etkileyen önemli etkenlerden biri ise akademik çevredir. Öğrencilerin eğitsel görevlerini

gerçekleştirme nedenleri, yeteneklerine ve çabasına olan inancına göre elde edeceği sonuca dair inancı, başarı beklentisi ve sınav kaygısı düzeyi akademik çevre tarafından şekillenmektedir (Sadler, ve Buley, 1999: 686). Bu durum akademik erteleme kavramının bilişsel öğeler tarafından da şekillendiğini ifade etmektedir.

Bilişsel çarpıtma bireylerin durumlarını öznel olarak algılayışı ve kendi inançları çerçevesinde anlamlandırması ile oluşan düşünce kalıplarıdır (Türkçapar,2012: 385-386). Bilişsel çarpıtma kavramı bilişsel kuram içerisinde yer almaktadır. Bu kurama göre duyguların oluşum süreci bir olayın gerçekleşmesinden ziyade o duygunun arka planında oluşan düşünce kalıpları ile gerçekleşmektedir (Beck, 1963: 325-326, Ellis, 1962; akt. Beck, 2001: 125-127). Düşünce kalıpları bireyin yaşam deneyimleri, model alma ve bireysel algıları ile şekillenmektedir. Olumsuz düşünce kalıpları ise gerçeklikten uzak, tutarlı gibi görünen ancak gerçeklik çerçevesinde değerlendirildiğinde sistematik hataları olan mantıksal hataları içermektedir (Freeman ve Dattilo, 1992: 377-379).

Aoran Beck mantık dışı hataları içeren düşünce kalıplarını; keyfi çıkarımda bulunma, algıda seçicilik, aşırı genelleme, aşırı abartma veya aşırı küçültme, kişiselleştirme, siyah beyaz düşünceler, duygusal mantık yürütme, etiketleme, zihin okuma, -meli - malı düşünceleri şeklinde kategorileştirmiştir (Beck, 2001: 132-133). Bireylerin yaşamının her bir alanında etkin olarak gözlenebilecek olan bu kalıpların akademik yaşamlarında da yer alması beklenmektedir. Öğrencilerin akademik başarıları ve bilişsel çarpıtmalarını inceleyen birçok araştırma gerçekleştirilmiştir. Uşaklı ve Yapıcı (2001:113-114) tarafından gerçekleştirilen araştırmada öğrencilerde yetersizlik, umutsuzluk gibi duyguları oluşturan başaramayacağı, aileme karşı mahcup olacağım, hata yaparsam düzeltemem gibi olumsuz düşünce kalıplarının sınav kaygısına neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bilişsel çarpıtma ve akademik başarı ile ilgili gerçekleştirilen diğer araştırma sonuçlarında ise bilişsel çarpıtmalar sonucunda oluşan otomatik düşüncelerin ve akademik başarı düzeyinin öğrencilerin depresyon düzeyini yordadığı (Aydın,1990: 33-34), umutsuzluğun otomatik düşünceler tarafından yordandığı (Savi, 2014), yetersiz problem çözme becerisi ve umutsuzlukla bilişsel çarpıtmaların ilişkili olduğu (Ağır, 2007: 266-267), öğrencilerin mantık dışı düşünce şekilleri ile sınav kaygısı arasında ilişki olduğunu (Güler ve Çakır, 2013:90-92) sonuçlarına ulaşılmıştır.

Yukarıda ifade edilen tanımlar ve araştırma sonuçlarına istinaden bu araştırmanın temel problemi bilişsel çarpıtma ve akademik erteleme düzeyinin akademik başarı ile ilişkisidir.

## **1.2.Amaç**

Bu çalışmanın temel amacı bilişsel çarpıtma ve akademik erteme düzeyinin akademik başarı ile ilişkisini ortaya koymaktır. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıda yer verilen sorulara cevaplar aramaktadır:

1. Öğrencilerin bilişsel çarpıtma, akademik erteleme ve akademik başarı puanları ne düzeydedir?
2. Bilişsel çarpıtma ölçeği puanları öğrencilerin cinsiyet, sınıf, kardeş sayısı, anne-baba eğitim, gelir düzeyi ve çalışma odası gruplarına göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?
3. Akademik erteleme ölçeği puanları öğrencilerin cinsiyet, sınıf, kardeş sayısı, anne-baba eğitim, gelir düzeyi ve çalışma odası gruplarına göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?
4. Akademik başarı düzeyleri öğrencilerin cinsiyet, sınıf, kardeş sayısı, anne-baba eğitim, gelir düzeyi ve çalışma odası gruplarına göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?
5. Bilişsel çarpıtma, akademik erteleme ve akademik başarı puanları arasındaki ilişkiler anlamlı mıdır?
6. Bilişsel çarpıtma düzeyi ölçek alt boyutları puanları ve akademik başarı puanı arasındaki ilişkiler anlamlı mıdır?
7. Bilişsel çarpıtma ve akademik erteleme düzeyleri öğrencilerin başarılarını ne düzeyde yordamaktadır?
8. Bilişsel çarpıtma ölçek alt puanları akademik başarıyı ne düzeyde yordamaktadır?

## **1.3 Araştırmanın Önemi**

Günümüzde birçok duygusal problemin çözümünde en etkili ve hızlı sonuç veren yöntemlerden biri olan bilişsel davranışçı terapi yöntemlerinin, sağlık alanında olduğu kadar eğitim alanında da etkili olabileceği düşünülmektedir. Eğitim sürecinde oluşan problemleri hızlı tespit etmek ve hızlı bir şekilde çözüme ulaştırmak, öğrencinin akademik yaşamı açısından da önem arz etmektedir. Öğrencilerin akademik sürecini etkileyen çevresel ve kişisel faktörler bilişsel süreçlerle de ilişkilidir. Eğitim sürecinde

öğrencinin, öğrenme ortamına, öğretmenine ve kendisine yönelik geliştirdiği çarpıtılmış düşünceler, eğitim materyaline, konusuna, kendi başarısına olan inancına kadar birçok konuyu etkilemekte ve akademik davranışlarını değiştirmektedir. Öğrencilerin eğitim süreçlerine yönelik çarpıtılmış düşüncelerinin tespiti ve bu düşünceleri düzenleyen çalışmaların uygulanması, akademik süreçlerinin daha sağlıklı ve başarılı bir şekilde ilerlemesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu araştırma ile bilişsel çarpıtma, akademik erteleme ve akademik başarı düzeylerinin bazı demografik gruplar arasında anlamlı bir ilişkiye sahip olup olmadığının incelenmesi amaçlanmıştır. Buna bağlı olarak bilişsel çarpıtma düzeyi ve akademik erteleme düzeyi yüksek olan ancak akademik başarı düzeyi düşük olan öğrencilerin belirlenmesi, bunların riskli gruplar olarak düşünülmesi önem arz etmektedir. Bu yönüyle araştırmanın öğrencilerle gerçekleştirilecek olan rehberlik çalışmalarına yönelik önemli veriler sağlayabileceği düşünülmektedir.

Bilişsel çarpıtma düzeyinin ve akademik erteleme düzeyinin akademik başarıyla ilişkisi ile ilgili çalışmalara bakıldığında bu ikili değişkenler arasındaki çalışmaları konu alan araştırmalar olmakla birlikte bu üçünün bir arada dikkate alındığı bir araştırma sonucuna henüz rastlanılmamıştır. Bu nedenle bu araştırma bir özgünlük ifade etmektedir. Bu araştırmayı önemli kılan bir diğer konu ise araştırma bulgularının beklendiği yönde sonuçlanması durumunda akademik başarısı düşük olan öğrenciler için bilişsel çarpıtma ve akademik ertelemeyi iyileştirecek programlar geliştirilmesine zemin hazırlayabilecek bir veri sağlayacak olmasıdır. Ayrıca akademik başarı öğrencilerin benlik saygılarını kazanmaları, mesleki tercihler yapmaları ve akademik yeterliliklerini hissetmeleri açısından önemli bir konudur. Bu bağlamda akademik başarının bilişsel çarpıtma ve akademik erteleme ile ilişkilerinin ortaya konulması, okul psikolojik danışmanlarına ve uzmanlara elde edilen veriler ışığında önleyici çalışmalar hazırlamaları noktasında yol gösterici olabilecektir.

#### **1.4.Varsayımlar**

- 1) Araştırmanın örnekleminin, evreni temsil ettiği varsayılmaktadır.
- 2) Araştırmaya katılan lise öğrencilerinin ölçek ve kişisel bilgi formunu içtenlikle ve gerçek bilgilerle doldurduğu varsayılmaktadır.

## 1.5. Sınırlılıklar

1) Gerçekleştirilen araştırma sonuçları, katılımcı lise öğrencilerinin vermiş oldukları yanıtlar sonucu elde edilen verilerle sınırlıdır.

2) Araştırma verileri 2020-2021 eğitim yılında İstanbul ili Başakşehir ilçesindeki lise öğrencileri ile sınırlıdır.

## 1.6. Tanımlar

**Başarı:** Türk Dil Kurumu (2021) başarıyı, başarma işi veya muvaffakiyet şeklinde tanımlamaktadır.

**Motivasyon:** Gerçekleştirilecek davranışa veya hedefe teşvik eden herhangi bir şeydir (Heckhausen, Schmalt ve Schneider, 1985).

**Akademik Başarı:** Akademik başarı öğretmen tarafından verilen bilginin, öğrenci tarafından okul puanına aktarımıdır (Martinez 2007: 35-36). Bir eğitim süreci sonrasında belli yeteneklerin ve sorumlulukların rakamsal olarak ifade edilmesidir (Pizarro 1985:27-28).

**Erteleme:** Kelime anlamı olarak ertelemek, sonraya bırakmak, tehir etmek gibi anlamları içermektedir (<https://sozluk.gov.tr/> , 2021).

**Akademik Erteleme:** Akademik görevleri erteleme (Burka ve Yuen, 1983:60-62), kişinin öznel bir rahatsızlık yaşaması dolayısı ile gereksiz yere görevini erteleme (Solomon ve Ruthblum, 1984: 504-506) şeklinde tanımlanmaktadır.

**Bilişsel Çarpıtma:** Bilişsel çarpıtma mantık dışı düşünceler/inançlar, gerçekçi olmayan düşünceler olarak tanımlanmaktadır (Covin, vd., 2011: 299-301).

## İKİNCİ BÖLÜM

### LİTERATÜR

Bu bölümde liseli öğrencilerde bilişsel çarpıtma düzeyi ve akademik erteleme düzeyinin akademik başarı ile ilişkisini incelemek amacıyla literatür çalışması yapılmıştır. Bu kavramlarla ilgili tanımlamalara, kuramsal bakış açılarına ve yapılan araştırmalardan elde edilen sonuçlara yer verilmiştir.

#### 2.1. Başarı

Başarı her bireyin yaşamının farklı alanlarında elde etmek, ulaşmak istediği bir kavramdır. Bu nedenle insanlar iş, ilişki, eğitim gibi alanlarda başarılı olabilmek adına çaba sarf etmektedirler. Başarı kavramının tanımı, insanların tecrübeleri ve deneyimlerine istinaden kişiden kişiye farklılık gösterebilir. TDK (<https://sozluk.gov.tr/>, 2021) başarıyı, başarma işi veya muvaffakiyet şeklinde tanımlamaktadır. Başarı bir diğer yandan yeterliliği de ifade etmektedir. Bir yeteneğin yeterliliğini veya etkili olmanın kalitesini, durumunu belirtmektedir. Her başarının ardında bir motivasyon bulunmaktadır. Motivasyon ise gerçekleştirilecek davranışa veya hedefe teşvik eden herhangi bir şeydir (Heckhausen, Schmalt, ve Schneider, 1985:37-38). Başarıya ulaştıracak olan motivasyonun sağlanabilmesi için bireyin güdülenmesinin sağlanması gerekmektedir. Güdülenme ise bireyin bir davranışı gerçekleştirebilmesi için gerekli olan ihtiyacın ve duygulanımın oluşmasını sağlayan güç olarak tanımlanmaktadır (Öğülmüş, 2002:75-76). Koçel (2001:465) ise motivasyonu kişilerin bireysel isteklerinin yönlendirmeleri sonucu bir amaca yönelik davranış sergileme şeklinde tanımlamıştır. Motivasyonu sağlayan içsel ve dışsal etkenler mevcuttur. İçsel motivasyon kişinin kendi kendini motive etmesi sürecidir. İçsel motivasyonu yüksek olan bireyler kendilerini yönetebilme sürecinde başarılıdırlar ve tek başına yapabildikleri işlerden zevk almaktadırlar (Konter, 2004:85-88). İçsel motivasyon ilk olarak zihinsel süreçte gerçekleşir böylece birey sürecin ne şekilde oluşacağını zihninde tasarlar. İkinci aşamada ise davranışsal süreç başlar ve birey amaca yönelik davranışlar sergiler. (Koruç, 2002:281-283). Dışsal motivasyon ise bireyde dışarıdan ödüller ve pekiştiriciler ile gerçekleşen, kimi zaman takdir ve tebrik edilme gibi maddi olmayan uyarıcılarla da sağlanan motivasyon türüdür (Konter, 1995:27).

### **2.1.1. Başarı ve Motivasyon Kuramları**

Başarı kavramı arkasında ihtiyaç duyma, güdülenme ve motive olma kavramlarını barındırmaktadır. Başarı motivasyonu ise gerçekleştirilmesi gereken bir eylemi başarılı bir şekilde tamamlamak için verilen çaba (Can,Kırandı ve Yanar, 2017:52-53) bir işi en iyi şekilde tamamlama ve başkalarından daha iyi bir şekilde tamamlama (Murray,1938:60-62) şeklinde tanımlanmaktadır.

Motivasyon, kuramsal açıdan incelendiğinde kapsam -gereksinim kuramları ve süreç kuramları şeklinde açıklanmaktadır. Kapsam kuramı bireyin neye gereksinim duyduğu ve ne ile güdülendiğini araştırır (Mullins, 2002:430-432). Abraham Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi, Alderfer tarafından geliştirilen V.I.G kuramı, McClelland tarafından geliştirilen başarı ihtiyaçları kuramı ve Herzberg tarafından geliştirilen çift etmen kuramı kapsam gereksinim kuramlarını açıklamaktadır.

Abraham Maslow'un ihtiyaçlar kuramına göre insanların doğuştan getirdikleri birtakım gereksinimler davranışlarına yön vermektedir. Bu gereksinimler öncelik sıralamasına göre fizyolojik ihtiyaçlar, güvenlik ihtiyacı, sevmeye ve ait olma ihtiyacı, saygınlık ve değer ihtiyacı ve kendini gerçekleştirme ihtiyacıdır. Maslow'a göre birey yeme içme, barınma ve cinsellik gibi ihtiyaçlarını gidermediğinde dürtüsel olarak bu ihtiyaçları gidermeye yönelik davranışlar sergiler. Birey bu ihtiyacı giderdikten sonra aynı ihtiyacı gidermeye motive olmaz. Güvenlik ihtiyacı fizyolojik ihtiyaçlar karşılandıktan sonra ortaya çıkar ve birey güvende olma, düzenli olma, korumada olma gibi ihtiyaçlarını tamamlayacak dürtüsel davranışlarda bulunur. Sevgi ve ait olma ihtiyacı fizyolojik ve güvenlik ihtiyaçları karşılandıktan sonra ortaya çıkar. Birey bir eşe, aileye veya toplumsal bir gruba ait olma ihtiyacı duyar. Bu ihtiyacın oluşturduğu yoğun duyguyla ihtiyacı karşılayacak davranışlar sergiler. Saygınlık gereksinimi ise bireylerin öz güven, statü, ün, topluma faydalı olma veya statü sahibi olma duygusu ile ortaya çıkar. Bu duyguyu deneyimleyen birey saygınlıkla ilgili ihtiyacı gidermek amacıyla davranışlar sergiler. Kendini gerçekleştirme ihtiyacı ise bireyin yetenek ve ilgilerine uygun işlerle uğraşması ile gerçekleşir. Bunu başaramayan bireyler hoşnutsuzluk ve mutsuzluk duygularını deneyimlerler. Bu duyguyu gidermek amacıyla kendi ilgi ve yeteneklerine uygun eylemlere güdülenerek ilgili davranışları sergilerler

(Maslow,1970:43-45). Maslow (2001:30-32), fizyolojik, güvenlik, ait olma ve saygınlık gereksinimlerini eksiklik güdülenmesi, kendini gerçekleştirme gereksinimini ise gelişim güdülenmesi olarak açıklamıştır. Bireyler kendini gerçekleştirme ihtiyacını giderirken aynı zamanda sürekli kendilerini geliştirmeye de güdülenmiş olurlar (Maslow, 2001:31). Bu ihtiyaçların yanında bireylerin öğrenme, anlama ve kendilerini geliştirmeyi sağlayacak bilişsel ihtiyaç ve estetik ile güzelliği temele alan estetik ihtiyacı da ihtiyaçlar hiyerarşisine eklenmiştir (Maslow,1970:52).

Alderfer tarafından geliştirilen varoluş, ilişki kurma ve gelişme kuramı Maslow'un ihtiyaçlar kuramının desteklenerek geliştirilmesi (Özkalp ve Kırel, 2005:324-325) ve örgütsel alandaki insan gereksinimlerini belirlemek amacıyla oluşturulmuştur (Porter, Bigley ve Steers 2003:6). Bu kurama göre bireyin motivasyonun arkasında varoluş, ilişki kurma ve gelişme güdülleri bulunmaktadır.

Varoluş gereksinimi Maslow'un fizyolojik ihtiyaçlarıyla berzerlik göstermektedir. (Porter, Bigley ve Steers, 2003:8). Birey varoluşunu sürdürebilmek için fizyolojik ve güvenlik gereksinimlerini karşılamalıdır (Mullins, 2002,435-436). İlişki kurma gereksinimi bireylerin başkaları ile etkileşime geçmesi ve paylaşımlar yapmasını ifade etmektedir. Maslow'un sevgi ve ait olma ihtiyacı ile saygınlık ihtiyacını karşılamaktadır. Alderfer ilişki kurma gereksiniminin doğru ve gerçekçi bir iletişim aracılığı tamamlanabileceğinin savunmaktadır. Gelişme gereksiniminde ise Maslow'un kendini gerçekleştirme ihtiyacına ek olarak sorumluluk ve başarı kavramları eklemiştir (Johns ve Sak, 2001:139-140).

Maslow ve Alderfer'in kuramları incelendiğinde fizyoloji ihtiyaçlar, güvenlik ihtiyacı, sevgi- aidiyet ihtiyacı ile varoluş ve ilişki kurma gereksinimlerinin dışsal motivasyon , temel gereksinimlerle oluştuğu, özsaygı, kendini gerçekleştirme ihtiyacı ile gelişme gereksiniminin dışsal motivasyon ile oluştuğu gözlemlenmektedir (Johns ve Sak, 2001:139-140).

Herzberg Çift etken kuramını 200 muhasebeci ile gerçekleştirdiği bir araştırmanın sonuçları ile oluşturmuştur. Bu araştırmaya göre katılımcılara daha önce ayrılmış oldukları işyerlerinde kendilerine iş doyumunu ve motivasyon sağlayan etkenler ile bunların aksini oluşturan durumları hatırlamaları istenerek alınan cevaplara içerik analizi yapılarak iş doyumunu ve doyumsuzluğu ile ilgili iki farklı etken tespit edilmiştir (Moorhead ve Griffin, 1989:116-117). Bu faktörler koruyucu faktörler ve motive edici faktörler olarak iki şekilde açıklanmaktadır. Koruyucu faktörler, maaş, çalışma ortamı,

yönetimin şirket politikaları, kişilerarası etkileşim ve kontrol düzeyini ifade etmektedir. Bu koşullar negatif yönlü olduğunda iş doyumunu sağlamamaktadır (Tosi, Rizzo ve Carroll, 1990:275-276). Motive edici faktörler başarılı olma, yükselme, sorumluluk, tanınma, yapılan iş gibi faktörleri içermektedir. Bu faktörler olumlu yönde olması durumunda motivasyon sağlamaktadır (Moorhead ve Griffin, 1989:116-117).

Çift Etken kuramı kişisel gelişim ve yükselme, işin kendisi, tanınma ve sorumluluk kavramları motive edici faktörler olarak tanımlanır. Doyum sağlayıcı etkenler motivasyonu ve iş doyumunu sağlarken, maaş, iş güvenliği, çalışma koşulları, şirket politikaları, kişilerarası iletişim beklenen gibi olmaması durumunda ise iş doyumunu ve motivasyonu sağlamamaktadır (Mullins, 2002:438-439).

McClelland'ın başarı gereksinimleri kuramı, başarı, güç ve ilişkiler kavramları ile insan davranışlarını açıklamakta ve bu gereksinimlerin bireyin iş, akademik başarı, kişilerarası ilişkiler ve yaşam tarzı seçimlerini etkilediğini belirtmektedir (McClelland, 1961:37-38). Başarı gereksinimleri kuramı başarıyı başarı gereksinimi, güç gereksinimi ve yakın ilişki gereksinimi ile açıklanmaktadır.

Başarı gereksinimi zorlukları aşma, zor olan şeyleri mümkün olduğu kadar hızlı ve doğru bir şekilde tamamlama (Murray, 1955:68-70), yapacağı işi en iyi şekilde yapma veya mükemmellik amacı ile rekabet oluşturacak eylemlere yönelme (McClelland, 1976:5-7) şeklinde tanımlanmaktadır. McClelland (1965:390-392), başarı ihtiyacı yüksek düzeyde olan bireylerin risk almaktansa elde ettikleri başarılarını hesaplanarak planlanmış riskler ile ifade ettiklerini, hedefleriyle yaptıkları arasındaki mesafeyi anlamak için geri bildirim ihtiyacı duyduklarını, elde ettikleri başarılar ile motive olduklarını ve bundan haz duyduklarını, düşüncelerinin hedefleri ve başarıları ile ilgili olduğunu, başarmak için gerekli sorumlulukları aldıklarını belirtmektedir.

Güç gereksinimi bireyin diğerlerini etkilemek ve güç araçlarını kontrolü altında tutmak amacıyla doyum sağlaması (McClelland ve Winter, 1969:277-278), çevresindeki insanları, maddi ve ekonomik kaynakları, bilgi kaynaklarını muhafaza etmeye yönelik davranışlar sergilemesidir (McClelland ve Burnham,1976:5-7). Diğer insanları etkileyecek güçlü davranışlar sergileyen, başka insanları izleyerek ya da bilgi toplayarak bir kontrol mekanizması oluşturmak, insanları bir konuya inandırmaya, etkilemeye çalışmak veya ikna etmeye çabalamak, insanlara talepleri olmadan destekte bulunmak, yardım etmek, insanların davranışlarına yoğun duygusal tepkiler vermek güç

gereksinimi olan bireylerde gözlemlenmektedir (Aposporí, Papalexandris ve Galanaki 2005:143-145).

Yakın ilişki gereksinimi ise birey benimsenmek ve sevilme amacıyla sosyal ilişkilerini geliştirmeyi, gruplara katılmayı ve sosyal ortamlarda daha çok vakit geçirmeyi tercih eder (Kreitner ve Kinicki 2004:267-268). Yakın ilişki gereksinimi olan bireyler, araları bozuk olan kişiler için orta yol bulma, affetme, benimsenme, sevilme (Can, 1985 :70-72), başkaları ile iletişim kurmaya çalışma, empati kurmak isteme, (Onaran,1981) gibi davranışlar sergilemektedirler.

### **2.1.2. Akademik Başarı**

Akademik başarı öğretmen tarafından verilen bilginin, öğrenci tarafından okul puanına aktarımıdır (Martinez 2007:35-37). Bir eğitim süreci sonrasında belli yeteneklerin ve sorumlulukların rakamsal olarak ifade edilmesidir (Pizarro 1985:25-26). Akademik başarı kavramıyla bireyin verilen bir eğitim sonrasında elde edilmesi gereken becerilerin ne kadarını başarıp başaramadığı puanlama yöntemiyle belirlenir ve başarılı veya başarısız şeklinde tanımlanır. Akademik başarı kavramının arkasında ayrıca öğrencinin entelektüel seviyesi, çalışma alışkanlıkları, yetenekleri, öğretmen-öğrenci ilişkisi, öğrencinin derse ilgisi gibi başka birçok faktör de yatmaktadır.

Akademik başarı Astin tarafından Girdiler – Çevreler ve Sonuçlar modeli ile teorik bir çerçevede değerlendirilmiştir. Bu modele göre doğru bir değerlendirme öğretim girdilerinin doğru bir şekilde ayrıştırılmasını, öğrencilerin doğru bir eğitim ortamını deneyimlemesini ve öğrenciden elde edilen öğrenim çıktılarını içermektedir (Astin, 1991: 17-19). Bu modele göre akademik başarı girdiler, demografik özellikler, aile geçmişi, akademik ve sosyal deneyimler bileşenleri ile oluşmaktadır (Pascarella, ve Terenzini, 1980: 66-68). Akademik başarının tanımlanması ve ölçülmesi ile ilgili yapılan bir araştırma ise öğrenme hedefleri, istenilen beceri ve yeterliliğin kazanılması, öğrenme memnuniyeti, öğrenmeyi sürdürülebilirlik ve öğrenme sonrası performans bileşenlerinin akademik başarıyı tanımladığını bulgulamıştır (York., Gibson, Rankin, 2015:7-9).

Milli Eğitim Bakanlığı mevzuatına (MEB, Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği, 2020: 20) göre akademik başarı öğrencilerin girmiş oldukları sınavlar, sınıf performans ödevleri, proje ve uygulamalar ile değerlendirilerek oluşturulur. Mevzuata göre, 85 ile 100 arası ortalamaya sahip olan öğrenciler pekiyi, 70 ile 84,99 arası ortalama sahip

öğrenciler iyi, 60 ile 69,99 arası not ortalamasına sahip öğrenciler orta, 50 ile 59,99 arasında not ortalamasına sahip olan öğrenciler geçer, 0 ile 49 not ortalamasına sahip olan öğrenciler zayıf not ortalamasına sahiptir.

## 2.2. Erteleme

Erteleme konusu yüzyıllar boyunca insanoğlunun gündeminde bulunmuş ve birçok filozof yazar ve düşünür tarafından işlenmiş bir konudur. Örneğin ünlü yazar Windy Drydn ertelemek yaşamı kaçırmaktır der. Pablo Picasso yapıldığını görmeden ölmen için istediğin şeyi yarına bırakman yeterlidir der. Hz. Ali ise eğer hayırlı bir iş görmek istiyorsan bugünün işini yarına bırakma der.

Erteleme kavramı eğitim hayatından iş hayatına, günlük yaşamımıza kadar birçok alanda karşımıza çıkabilmektedir. Kelime anlamı olarak ertelemek, sonraya bırakmak, tehir etmek gibi anlamları içermektedir (<https://sozluk.gov.tr/> , 2021). Erteleme sözcüğü İngilizce olarak procrastination şeklinde ifade edilmektedir. Pro ileriye dönük, ilerisi anlamını içerirken crastinus ertesi gün, yarın anlamına gelmektedir. Kelime kökenleri incelendiğinde procrastination kelimesinin yapılması gereken bir işi yapılması gereken sürenin son anına bırakarak geciktirilmesi şeklinde değerlendirilmektedir (Ferrari, 2000:187-188). Bu kavramla ilgili yapılan diğer tanımlamalarsa erteleme, amaçlı bir fiilin bilinçli olarak ertelenmesi (Klassen, Krawchuk ve Rajani, 2008: 917-918), olumsuz sonuçlarına rağmen eylemlerini geciktirmeye yönelik gerçekleştirme durumu (Van Eerde 2003:1405-1407), aynı anda birçok işi gerçekleştirme dolayısı ile yeterli zamanın olmayışı veya teslim süresinin bilinmemesi dolayısı ile oluşan durum (Burka ve Yuen 2008:150-152), öz düzenlemeyi gerçekleştirmede başarısızlık (Tuckman, 1991:474-475) şeklinde açıklanmıştır.

Yapılan araştırmalar sonucunda erteleme davranışının yaş, cinsiyet, etnik kültür, millet gibi özelliklere bağlı olmaksızın her yerde ve her durumda karşılaşılabilecek bir olgu olduğu verisi elde edilmiştir (Ferrari ve Dovidio, 2000:130-133 ). Öyle ki Eski Mısır döneminde erteleme kelimesi iki farklı manada kullanılmıştır. İlk manası ihtiyaç duyulmayan eylemlerden ve anlık davranışlardan kaçınmak hali ki bu olumlu bir anlamda tanımlanmıştır. İkincisi manası ise insanların günlük yaşamlarını idame ettirebilmesi için gerçekleştirmeleri gereken davranışlardan kaçınarak tembellik yapması ki burada da negatif bir anlam ile ifade edilmektedir. (Ferrari, Johnson, ve McCown, 1995: 3-5).

Erteleme konusunda Miligram (1991:152-153) kişinin önemli işleri erteleme, vaktinde teslim edilmesi gereken işlerini son anlara bırakma ve bu işleri gerçekleştirirken az çaba sarf etme davranışlarından ve neticesinde oluşan karmaşıklık, karışmışlık duygusundan bahseder.

Erteleme davranışı pasif erteleme ve aktif erteleme olarak iki kategoride değerlendirilebilir. Pasif erteleme davranışında birey hızlı karar alamadığından, dolayısı ile uygulama konusunda geride kaldığından dolayı kasıtlı olmayan bir erteleme davranışı gerçekleştirir. Pasif ertelemeci olan bireyler zaman yönetimi ve karar verme becerilerini geliştirmedikleri için erteleme davranışını gerçekleştirmek durumunda kalırlar. Aktif ertelemede ise bireyler önemli işlerini önceleyerek görevlerini daha dar zamanda gerçekleştirecekleri bir zamana ertelerler böylece sürenin yaklaşmış olmasının getirdiği baskı ile daha motive olmakta, sorumluluklarını yerine getirmektedirler. Aktif erteleme ve pasif erteleme davranışlarını karşılaştırdığımızda iki kategorinin davranışsal ve duygusal yaklaşımlarının farklılaştığı gözlemlenebilir. Bu farklıklar pasif ertelemecilerin daha stresli ve kaçınmacı yaklaşımlar sergilemesi, aktif ertelemecilerin ise daha kontrollü ve planlı çalışma göstermesi şeklinde gözlemlenebilir (Chu ve Choi, 2005 :247-249).

Erteleme davranışı aynı zamanda kişilik özelliği olarak erteleme ve duruma bağlı erteleme olmak üzere iki farklı kola ayrılabilir. Kişilik özelliği olarak erteleme davranışında birey hayatıyla ilgili tüm alanlarda erteleme davranışı sergiler ve yaşamının tüm alanı bu durumdan etkilenir. Duruma bağlı erteleme davranışında ise birey sadece yaşamının belirli bölümlerindeki görevlerini erteler. Örneğin ödevler veya teslim edilecek iş projeleri vs. (Vestervelt, 2000:10-12).

### **2.2.1. Ertelemenin Davranışsal Grupları**

Erteleme kavramının davranışsal türleri Milgram ve Tenne,(2020:150-153), Burka ve Yuen (1983:60-62), Miligram, Marshevsky ve Sadeh (1995:150-152), Kovylin (2013:30-33) tarafından gruplandırılmıştır. Milgram ve Tenne (2000:150-153) akademik ertelemeyi akademik görevlerin son dakikaya ertelenmesi, günlük görevlerin ve yaşamsal görevlerin ertelenmesini, tekrarlanan yaşam rutinlerini planlamada ve bunları programlamada yaşanan zorluk, kararsal ertelemeyi basit konularla ilgili durumlarda vaktinde karar vermeyi erteleme, kompulsif ertelemeyi ise kişinin hem karar vermeyi hem de görevini gerçekleştirmeyi ertelemesi şeklinde tanımlamıştır.

Burka ve Yuen (1983:60-62), ev işlerinin ertelenmesini evin temizlenmesi, alışverişe gitmek veya bir şeyleri tamir etmek gibi günlük işlerin ertelenmesi, iş ertelenmesini iş vaktinde gitmemek, toplantılara vaktinde katılmamak, karar almayı geciktirmek, rapor yazmayı ertelemek, akademik ertelemeyi okulda yapılacak işlerin ertelenmesi, derslere devam edilmemesi, ödevlerin zamanında yapılmaması, sınava son anda çalışmak, ödev yazmayı geciktirmek, bürokratik işlemleri erteleme (okul ücretinin ödenmesi gibi), kitapları kütüphaneye vaktinde iade etmemek, kişisel bakımın ertelenmesini egzersiz yapmayı ertelemek, kilo vermeyi ertelemek, banyo yapmayı bırakmak, yeni kıyafetler almamak, sigarayı bırakmayı ertelemek, sağlıkla ilgili sorunları ertelemek, sosyal ilişkilerde erteleme arkadaşlarını aramak, akrabalarını ziyaret etmek, diğer insanlarla zaman geçirmek gibi sosyal aktivitelerin ertelenmesi, iş ile ilgili finansal konuların ertelenmesi: kurum veya kişilere olan borçların ödenmesini ertelemek, fatura ve bankalarla ilgili bir soru için bankayı aramayı ertelemek şeklinde açıklamıştır.

Miligram ve arkadaşları (1995:152-154) günlük ertelemeyi düzenli olarak yapılması gereken işlerin ertelenmesi (evi temizlemek, alışveriş vb.), kararsal ertelemeyi önemli ve önemsiz tüm konularda karar vermeyi ertelemek, nevrotik ertelemeyi evlilik, meslek seçmek gibi yaşamsal kararları ertelemek. kompulsif ertelemeyi hem kararsal hem de davranışsal ertelemeyi aynı anda gerçekleştirmek, akademik ertelemeyi bir sınava veya projeye hazırlanmayı erteleme ve ödevleri erteleme olarak açıklamıştır.

Kovylin davranışsal ertelemeyi beklenen görev ve etkinliklerin ertelenmesi, kararsal ertelemeyi belli etkinlik ve sorumlulukların gerçekleştirilmesi ile ilgili karar verme sürecini ertelemek şeklinde tanımlanmıştır..

Tüm tanımlar incelendiğinde birçok çalışmacının akademik erteleme, kararsal erteleme, kompulsif erteleme ve yaşamsal erteleme gibi erteleme türlerinde ortak bir noktada buluşurken, iş ertelenmesi, nevrotik erteleme, davranışsal erteleme, sosyal erteleme gibi erteleme çeşitlerine değindiği gözlemlenebilmektedir.

### **2.2.2. Akademik Erteleme**

Akademik erteleme kavramı; akademik görevleri erteleme (Burka, Yuen, 1983:60-62), kişinin öznel bir rahatsızlık yaşaması dolayısı ile gereksiz yere görevini ertelenmesi (Solomon ve Ruthblum, 1984: 504-506) şeklinde tanımlanmaktadır. Ayrıca akademik erteleme amacına zarar veren, gereksiz yere geciktirme davranışlarını da içermektedir ve kişi kasıtlı olarak ertelediği davranışı, her şeyin daha kötü olacağına inanmasına

rağmen ertelemektedir (Steel ve Piers, 2007:70-72). Akademik erteleme davranışının arkasında genellikle yapılmayan ödevler ve tamamlanmayan akademik görevler dolayısı ile oluşan stres faktörü yatmaktadır (Solomon ve Rothblum, 1984:507-508). Stres düzeyi yükselen öğrenciler akademik erteleme davranışını gerçekleştirerek bir süre kendilerini rahatlatabilmektedir. Bu nedenle stres ve kaygı öğrencilerin akademik erteleme davranışına neden olabilmektedir. Akademik erteleme davranışına neden olan diğer etkenler ise kişinin konuyla ilgili becerisinin yetersiz olması, akademik görevi gerçekleştirecek motivasyonunun olmaması, başarısız olma korkusu, ödevlerinin sıkıcı ve bunaltıcı olması, yapacakları ödev karşısında insanların tutumlarının değişmesi korkusu, mükemmeliyetçilik, başarılı olmaları durumunda kendilerinden daha fazlasının istenmesi beklentisinin verdiği huzursuzluktur (Hooda, 2016: 98-99).

Akademik erteleme davranışı bir diğer yandan bir karakter özelliğini yoksa bir durum mudur sorusunu akıllara getirmektedir. Bazı uzmanlar bu durumun bilişsel bir süreç olduğunu, değerlendirme kaygısı, karar vermede zorluk, kontrole karşı direnç gösterme, iddianın eksikliği, başarı sonuçlarından korkma, olumsuz görev algısı ve yetkinlikle ilgili mükemmeliyetçi standartlar gibi faktörlerin ertelemeye neden olduğunu söylemektedir (Burka ve Yuen 2008: 152-153). Bazı akademik yazarlar ise ertelemeye sebep olan temel konunun fiziksel semptomlarla bağlantılı kaygı içeren duygusal bileşenler olduğunu söylemektedir (Rothblum, Solomon ve Murakami, 1986: 389-391).

### **2.2.3. Kuramsal Açıdan Akademik Erteleme**

Akademik erteleme davranışı nedenlerini kuramsal açıdan incelediğimizde birçok kuramın farklı yaklaşımı ile karşılaşmaktayız. Psikanalitik kuram, akademik erteleme kavramını bireyin kullandığı bir tür kaçınma davranışı yani bir savunma mekanizması olarak görmektedir. İd-ego ve süper ego kavramları üzerinden açıklanan akademik erteleme davranışı, kaygınının ego üzerinde bir tehdit oluşturduğunu dolayısı ile savunma mekanizmalarını ortaya çıkararak akademik ertelemeye neden olduğundan bahsedilir (Freud, 1953; Akt.: Ferrari ve ar. 1995:3-4).

Psikodinamik kuramlar ise erteleme davranışının arkasında anne baba tutumlarının olduğunu (Van Der Kolk, 1987; Akt.: Ferrari Johnson, ve McCown, 1995: 3-5), ailelerin sevgi ve onaylarını gerçekçi olmayan beklentilere bağlayarak çocuklarından talep etmesinin bir sonucu olarak 'erteleme sendromunun orta çıktığını belirtmektedir (Missildene, 1964, Akt.: Ferrari ve Johnson, ve McCown, 1995: 3-5).

Davranışsal kuram akademik erteleme davranışını tehdit olarak algılayan öğrencilerin öğrenilmiş bir bilgi ile bu tehdidi sınav, kitap veya herhangi bir akademik uyarıcının ertelemeye neden olabileceği bakış açısıyla açıklar. Yapılan bir araştırmada rahatsızlık duygusuyla karşılaşan öğrencilerin akademik faaliyetlerden kaçındığı bulgusu elde edilmiştir (Ferrari, 1998:210-212).

Bilişsel davranışçı kuram akademik erteleme davranışının arkasında bulunan mantıkdışı düşünce kalıplarının bireyde olumsuz duygulara neden olduğunu (depresyon, kaygı, çaresizlik) bunun sonucunda bireyin değersizlik hissi, özgüven eksiliği gibi döngüsel bir sürecin başladığını ve erteleme davranışının tekrarlandığını savunmaktadır (Ferrari, Johnson ve McCown, 1995: 3-4; Dryden, 2000: 52-53).

Diğer kuram ve modeller ise akademik ertelemeyi “öğrenilmiş çaresizlik” olarak (Abramson, Seligman, ve Teasdale, 1978: 53-55), sosyal öğrenme kuramında ise bireylerin öz yeterlilik ve öz düzenleme gerçekleştirilememesi şeklinde açıklamaktadır (Bandura, 1986, Akt.: Ferrari Johnson,ve McCown, 1995: 3-4) .

Akademik erteleme ile ilgili yapılan araştırmalarda öğrencilerin mükemmeliyetçi (Flett, vd., 1992: 87-88) ve dışa dönük kişilik yapılarının (McCown, Petzel ve Rupert 1987: 782-783) anlamlı olduğu bulgular elde edilmiştir. Öz yeterlilik ve akademik erteleme kavramları üzerine yapılan araştırmalarda ise öz yeterlilik arttıkça ertelemenin azaldığına dair bulgular da elde etmiştir (Tuckman ve Sexton, 1992:426-427; Wolters, 2003:184-185-186). Akademik erteleme ile ilgili gerçekleştirilen diğer bir araştırmada ise akademik başarının akademik ertelemeyi yordadığı, öğrencilerin benlik saygısı düzeyi yükseldikçe, erteleme oranının düştüğü verileri elde edilmiştir (Erdoğan, 2019: 12-13).

#### **2.2.4. Akademik Ertelemenin Nedenleri**

Akademik erteleme bireylerin iş hayatından, okul hayatına, günlük yaşamından sosyal yaşamına kadar yaşamsal tüm alanlarda tecrübe edilebilecek bir durumdur (Ferrari 1994:674-675). Tembellik, başarısız olma kaygısı ve görevin yıldırıcılığı kavramları akademik ertelemeye neden olan üç başlık şeklinde incelenebilir (Schrow, Waskins ve Olafson,, 2007:15-17). Tembel olan kişi ders çalışmayı ve akademik görevleri yerine getirmeyi sevmez ve dolayısı ile bir işi gerçekleştirme konusunda üşengeç davranabilir. Başarısız olma kaygısı ise bireylerin ortaya koyacakları çalışma sonucunda olumsuz eleştirilere maruz kalacaklarını düşünmeleri veya başarısız olacaklarına dair inançları

sonucu erteleme davranışını ortaya çıkarır. Böylesi bir durumda akademik erteleme bireyin başarısız olma kaygısının üstesinden gelmesine yardımcı olan bir çeşit strateji olarak değerlendirilir (Burka ve Yuen 2008: 153-154)

Akademik ertelemenin nedenlerini incelenebileceği altı farklı tanımlama bulunmaktadır. Bu tanımlar rahatsızlık duygusu, kapalı olumsuzlaştırma, algılanan yetersizlik, zaman yönetimi ve kişilik özelliklerini içermektedir. Kapalı olumsuzlaştırma kavramına göre bireyler işlerinin bazılarını gönüllü olarak hızlı bir şekilde tamamlamakta ancak bazı işlerini ise başkalarının yapıyor olmasından dolayı erteleme eğiliminde bulunmaktadır. Algılanan yetersizlik bireyin yapılması gereken iş konusunda kendisine güvenmemesi ve yeteneklerini yetersiz bulması durumunda ortaya çıkmaktadır (Miligram ve ark, 1988: 200-202). Zaman yönetimi bireyleri ertelemeye yöneltten bir diğer önemli neden. Zaman planlamasının gerçekleştirilememesi ve zamanın verimli kullanılamaması erteleme davranışı ile sonuçlanmaktadır (Balkıs, 2006: 223-224). Kişilik özellikleri bireyin sahip olduğu gerçekçi olmayan düşünce kalıpları, mantık dışı inancaçları ve mükemmeliyetçi, kaygılı ve depresif kişilik yapısı gibi dinamiklerden dolayı ertelemeye neden olabilmektedir (Dünyaoglulları, 2011:33-34).

### **2.3. Bilişsel Davranışçı Kuram ve Bilişsel Çarpıtma Kavramı**

Her bir bireyin kendine özgü düşünme ve algılama şekli mevcuttur. Kimi bireyler hayata daha olumlu bakarken kimisi daha olumsuz bakabilmektedir veya kimi birey yaşamdaki tüm olumsuzlukların kendisini bulduğuna inanırken, kimi birey yaşamın yaşanılacak mutluluklarla dolu güzel bir yer olduğuna inanabilmektedir. Bu düşünce farklılıklarının arkasında ise çoğunlukla bilişsel çarpıtmalar yatmaktadır.

Bilişsel çarpıtma kavramı ilk olarak Albert Ellis ve Aaron T. Beck tarafından Bilişsel Terapi kuramı içerisinde tanımlanmış bir kavramdır. Bilişsel terapi bilişlerin duyguların oluşumunda önemli bir rol aldığını, duyguların bilişlerle oluştuğunu savunur. Biliş ise bir durum karşısında sahip olunan düşünsel tutumlar, inançlar ve algıları ifade etmektedir (Burns, 2016: 33-34).

Bilişsel çarpıtma mantık dışı düşünceler/inançlar, gerçekçi olmayan düşünceler olarak tanımlanmaktadır (Covin, vd., 2011: 299-301) ve hepsi geçmiş tecrübelerden ve bu tecrübelere atfedilen anlamdan türer (Beck, 1963:326-327). Bilişsel çarpıtmalar bir süre sonra otomatik düşünceler haline gerek farkında olmadan bireylerin düşünme ve

algılama şekillerini oluştururlar. Bilişsel çarpıtmalar ya hep ya hiç düşüncesi, aşırı genelleme, zihinsel filtre, olumluyu geçersiz kılma, sonuçlara atlama, aşırı büyüme, duygusal kararlar, -meli -malı cümleleri, etiketleme ve kişiselleştirme gibi türlere ayrılmaktadır.

### **2.3.1. Bilişsel Çarpıtma Türleri**

Ya hep ya hiç düşünce kalıbına sahip olan bireyler düşüncelerini ya siyah ya da beyaz olarak oluştururlar. Orta bir düşünce alanı yoktur. Sınavdan tam puan alamadığı için kendisini başarısız olarak tanımlayan ve ağlayan öğrenciler bu kategoride yer almaktadırlar.

Aşırı genelleme düşünme şekline sahip olan bireyler olumsuz bir durumun tüm yaşam alanlarında var olacağına ve asla sona ermeyeceğine inanmaktadırlar. Yine önemli bir sınavında başarısız olan bir öğrencinin hayatı boyunca bir daha asla başarılı olamayacağına inanması bu duruma bir örnek olarak gösterilebilir.

Zihinsel Filtreleme yapan bireyler daha çok bardağın boş tarafını gören ve orada takılı kalan bireylerdir. Kişi yaşama hep olumsuz tarafından bakmaktadır. Çoğu derste başarılı olan bir öğrencinin sadece matematik dersinde daha az başarılı olmasına odaklanması, başarılı olduğu dersleri görmezden gelmesi ve kendisini başarısız olarak tanımlaması zihinsel filtrelemeyi göstermektedir

Olumluyu geçersiz kılmada ise birey yaşamındaki olumlu olayları görmezden gelir ve olumlu gerçeği yok sayacak nedenler bularak yaşamıyla ters düşen olaylara kapılıp olumsuz düşüncelerle yaşamına devam etmektedir. Matematik sınavından yüksek almasına rağmen fizik sınavından düşük alan bir öğrencinin matematik sınavının kolay sorularla hazırlandığını bu nedenle başarılı olduğunu , fizik dersine daha çok çalışmasına rağmen başaramadığını ifade etmesi olumsuzluğu geçersiz kılmaya örnek olarak gösterilebilir.

Sonuçlara atlama ile ilgili bilişsel çarpıtma türünde birey kendince bir olumsuz sonuca varır ve bu sonucu destekleyecek herhangi bir kanıtının olmamasına rağmen bir değerlendirme gerçekleştirir. Bu değerlendirme akıl okuma veya falcılık olarak adlandırılan iki yolla gerçekleştirilebilir. Zihin okumada birey bir kişinin kendisiyle ilgili olumsuz bir düşüncesi olduğu kanısına varır ve bunu araştırmadan inancını sürdürür. Falcılıkta ise birey bir durumla ilgili olumsuz bir öngöründe bulunur ve bunun gerçekleşeceğine inanır.

Aşırı büyütme (felaketleştirme) ya da küçültme düşünce kalıbında kişi olayların önemini abartarak veya küçülterek anlamsızlaştırır. Örneğin terfi alan bir yöneticinin bunun kendi başarısıyla değil daha iyi biri olmadığı için kendisini yükselttiklerine, kendisinin kötünün iyisi olduğuna inanması durumu.

Duygusal kararlar bireylerin olumsuz duygularından dolayı olumsuz bir durumun yaklaşmakta olduğuna inanarak gerçekliği çarpıtmasını ifade etmektedir. Bu durumda kişiler olumsuz duygularına inanırlar ve buna yönelik davranışlar sergilerler.

-Meli , -malı cümleleri: Bu durumda bireyler bir şeyleri yapmış olmalıdır veya yapmak zorundadır. Aksi halde olumsuzlukla sonuçlanacaktır. Başarılı bir öğrenci olabilmek için tüm sınavlarımdan 100 almalıyım şeklinde bir düşünce buna örnek gösterilebilir.

Etiketleme bir çeşit aşırı genellemedir. Kişi durumları aşırı genelleyerek kendi eksikliklerini vurgulayıcı etiketler kullanır. Ben beceriksizim, ben tembel bir insanım, ben aptalım gibi cümleleri kişi kendisine yönlendirir.

Kişiselleştirme düşünce kalıbında kişi kendisini olumsuz bir olayın sorumlusu olarak görür ve her şeyin kendisi yüzünden olduğuna inanır. Anne babası ayrılan bir çocuğun benim yüzümden kavga ediyorlardı benim yüzümden ayrılıyorlar şeklinde düşünmesi bir kişiselleştirme örneğidir.

Bilişsel çarpıtmaların arkasında temel inançlar ve ara inançlar bulunmaktadır. Temel inançlar insanın dünyaya baktığı pencereyi, hayata bakış açısını, genellemelerini veya içsel sayıltılarını ifade eder. Bu inançlar zihinde otomatikleşmiştir ve birey yaşadığı olayın ardında yatan temel inançları fark etmekte zorlanır. Zihinde otomatik bir şekilde hareket eden temel ve ara inançlar, olumsuz benlik algısı, kendini suçlama, çaresizlik, umutsuzluk, yaşamı tehlikeli bulma gibi duygu ve algıların oluşmasına yol açmaktadır (Türkçapar, 2012: 385-387).

Bilişsel terapiye göre bireylerin olumsuz düşünceleri olumsuz duygulara ve olumsuz davranışlara neden olmaktadır (Beck, 1976:3-4). Bilişsel çarpıtmaların olumsuz düşünceleri ve dolayısıyla olumsuz duyguları içerisinde barındırmasının akademik ertelemeye neden olabileceği sonuç olarak akademik başarıyı etkileyebileceği düşünülmektedir.

Akademik erteleme davranışının arkasında farklı bilişsel çarpıtma türleri bulunmaktadır. Bu bilişsel çarpıtmaların bazıları olumsuz benlik algısı, kendini suçlama

gibi daha içe dönük çarpıtmalar ile, bazıları ise çaresizlik, umutsuzluk ve yaşamı tehlikeli görme gibi daha dışa dönük bilişsel çarpıtmalar ile ilişkilendirilebilir.

Benlik algısı kişinin kendisi hakkındaki bakış açısını ifade etmektedir. Bireyin yetiştiği çevre ve yaşamındaki önemli figürler benlik algısını şekillendirmektedir (Shavelson, Hubner ve Stanton, 1976: 410-412). Olumsuz benlik algısı ise bireyin kendisine yönelik olumsuz bakış açısını ifade etmektedir. Yeterlilik ve özgüven benlik algısının temel taşlarını oluşturmaktadır (Turner, 2010: 318-320). Yeterlilik kişinin kendisini başkalarının kuralları altında yaşamaya mahkûm etmektense kendi kararlarını alarak yaşamını kontrol etmesidir (Pearlin ve Schooler, 1978: 2-4). Özgüven ise bireyin kendisini olumlu veya olumsuz açılardan tanımlamasıdır (Rosenberg, 1965:5-6). Kendisini yeterli gören ve özgüvenli bireylerin olumlu benlik algısına sahip olduğu, kendisini yetersiz ve özgüvenli algılamayan bireylerin ise olumsuz benlik algısına sahip olduğu söylenebilir. Calsyn ve Kenry'ye (1977: 138-140) göre kendini geliştirme modelinde benlik algısı akademik başarının belirleyicisidir buna karşın yetenek geliştirme modelinde ise akademik benlik algısı akademik başarının bir sonucudur. Karşılıklı etki modeli ise benlik algısı ve başarıyı şu şekilde açıklamaktadır; Bireyin bir önceki benlik algısı sonraki başarılarını etkilemektedir ve bir önceki başarısı da sonraki benlik algısını etkilemektedir (Marsh ve Yeung, 1997:52-53).

Kendini suçlama bir çeşit bilişsel değerlendirmedir (Park ve Folkman, 1997:120-122). Friedman ve arkadaşları (2010: 344-345) kendini suçlama davranışının bireylerin geçmişte yaşamış olayları değiştirebileceklerine dair inançlarından dolayı ortaya çıktığını düşünmektedir. Kendini suçlama davranışı daha çok travmatize olmuş bireylerde (Beck,2011:180-181) ve eş şiddetine maruz kalmış bireylerde gözlemlenmektedir (Barnett, Martinez ve Keyson, 1996:228). Rosenberg ve arkadaşları (1989:1015-1016), benlik algısının önemli bir bileşeni olan benlik saygısı ile çocukluk dönemi kendini suçlama duygusu, akademik performans ve psikolojik depresyonun ilişkili olduğunu bulgulamıştır.

Umutsuzluk bireyin yaşamında geleceğe yönelik konular üzerinde kontrol sahibi olmamasını ve nihayetinde olumsuz sonuçlarla karşılaşacağına dair inancını ifade eden bir tür bilişsel çarpıtmadır (Beck, vd., 1974: 862-863). Umutsuzluk kavramı bir diğer yönüyle de arada kalmışlığı, imkansızlığı ve çaresizliği de ifade etmektedir (Öz, 2010: 53-54). Bu duyguyu deneyimleyen bireylerde amaçlanan hedeflere ulaşılamayacağı, hiçbir şeyin yolunda gitmeyeceği, hep olumsuz sonuçlarla karşılaşacağı gibi düşünce

kalıpları gözlemlenir (Odağ, 1995: 102). Geçmişte yaşanan olumsuz olaylar, sürekli strese maruz kalmak, günlük yaşamsal işlevlerin yitirilmesi, fizyolojik problemler, yetersiz sosyal destek gibi nedenler umutsuzluğa neden olmaktadır (Öz, 2010: 60-62).

Çaresizlik duygusu ise umutsuzluk kavramı ile iç içe geçmiş benzer duygu ve davranışları içermektedir. Bu duyguyu içeren bir diğer kavram öğrenilmiş çaresizliktir. Seligman'a göre öğrenilmiş çaresizlik, üç farklı şekilde gerçekleşir. Birinci durumda birey öğrenme sonucunda olayları kontrol etmeye yönelik güdülenme gerçekleştirilmekte zorlanmakta ve bir tür bireysel çaresizlik yaşamaktadır. İkinci durumda birey öğrenme sonucunda kontrol sağlamaya yönelik yeni bir öğrenmenin gerçekleşmesini engelleyerek kendisini yetersiz hissetmektedir. Üçüncü durumda ise birey olumsuz sonuçlanan bir öğrenme ile kontrol sağlayabileceği bir öğrenme inancına sahip olmamaktadır ve bundan sonra gerçekleşecek olan öğrenmelerde de olumsuz sonuçlar alacağına inanmaktadır (Hayalioğlu, 2001: 65-66).

Yaşamı tehlikeli görme, bireyin karşılaştığı stres sonucunda kendisini tehlike altında ve savunmasız hissetmesidir. Olumsuz yaşam deneyimleri, çocukluk dönemi yaşantıları, bebeklik dönemi bağlanma süreçleri gibi birçok faktör yaşamı tehlikeli görme düşünce kalıbının oluşmasına neden olabilmektedir. Bu düşünce kalıbına göre birey sürekli tehdit altındadır ve bir şekilde başına tehlikeli durumlar gelecektir.

#### **2.4. Akademik Erteleme, Bilişsel Çarpıtma ve Akademik Başarı ile İlgili Araştırma sonuçları**

Akademik erteleme, akademik başarı ve bilişsel çarpıtma kavramları yurtdışında ve yurtiçinde birçok araştırmaya konu olmuş ve birçok demografik bilgi ile ilişkilendirilmiştir.

Barriga (2000: 50-51) ve arkadaşları tarafından gerçekleştirilen, ergenlerde bilişsel çarpıtma ve problemleri davranışları konu alan araştırmada, ergenlerin kendilerine hizmet eden bilişsel çarpıtmaları dışsallaştırdığı, kendilerini alçalttıkları bilişsel çarpıtmaları ise içselleştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Sosyal kaygısı olan öğrencilerin sosyal beceri eksikliğine mi, bilişsel çarpıtmalara mı sahip olduğunu araştıran bir araştırmada da sosyal kaygı düzeyi yüksek olan öğrencilerin sosyal kaygı düzeyi daha az olan öğrencilere oranla kendilerini daha az yetenekli ve zayıf görümlü olarak değerlendirdiği sonucuna ulaşarak sosyal kaygının arkasında bilişsel çarpıtmaların yer aldığını ifade edilmiştir (Cartwright-Hatton, Tschernitz ve Gomersall, 2005: 138-139). Pamuk (2021:164-166) tarafından lise öğrencileri ile gerçekleştirilen araştırmada

öğrencilerin olumsuz değerlendirilme kaygılarının bilişsel çarpıtmalar (mükemmeliyetçilik, dışa yöneltme, felaketleştirme ve benlik değeri) ile yordandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Wang ve arkadaşları (2017:54-55), kabul ve kararlılık terapisi ile bilişsel davranışçı terapinin akademik erteleme tedavisindeki etkinliğini ölçmek amacıyla iki terapi yöntemini karşılaştırarak bir araştırma gerçekleştirmiştir. Bu araştırma sonuçlarına göre her iki yöntemin de akademik erteleme üzerinde kısa süreli ve etkili çözümler oluşturduğu, Katılımcıların iki terapi yöntemi sayesinde benlik saygısı geliştirmeyi başardıkları ve bilişsel davranışçı terapinin zaman yönetimi konusunda güçlü bir etkiye sahip olduğu belirtilmiştir. Bilişsel davranışçı terapinin (BDT) öz yeterliliği geliştirmesi ve akademik ertelemeyi azaltmasını konu alan başka bir araştırmada ise üniversite öğrencileri ile çalışılmış ve BDT'nin kendi kendine konuşma tekniğinin öz yeterliliği iyileştirdiği, akademik ertelemeyi ise azalttığı sonucuna ulaşılmıştır (Budiman, Purwanto ve Murtadho, 2020: 147-148).

Akademik başarı ve akademik ertelemeyi 7. ve 8. sınıf düzeyindeki öğrenciler de bazı demografik değişkenler ile değerlendiren bir araştırmada anne baba eğitim düzeyi arttıkça akademik ertelemen düzeyinin düştüğü ve kardeş sayısı ve düşük başarı düzeyi arttıkça akademik erteleme davranışının da arttığı sonucuna ulaşılmıştır (Rosário, vd., 2009: 121-122). Yüksek öğretimde akademik öz yeterlilik, duygusal zeka, akademik erteleme, Akademik not ve akademik erteleme kavramlarını araştıran çalışmada duygusal zekanın akademik erteleme ve akademik performans üzerinde bir etkiye sahip olduğu bulunmuştur (Hen ve Goroshit., 2014: 8-9). Aremu ve arkadaşları (2011: 110-112) tarafından ergenlerle yapılan araştırmada dışadönüklük, açıklık, uyumluluk, vicdanlılık kişilik yapıları ile akademik başarı arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu, ayrıca sorumluluk, açıklık, dışadönüklük ve uyumluluk kişilik yapılarının akademik başarıyı ve ergenlerin okuldaki etkinliğini yordadığı sonucuna varılmıştır. Sınav kaygısı ve akademik ertelemeyi inceleyen farklı bir araştırmada kız öğrencilerin sınav kaygısı düzeyinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu, tembellik, risk alma, başarısız olma kaygısının akademik ertelemeye neden olduğu belirtilmiştir (Özer ve Topkaya, 2011: 15-16).

Yaycı ve Düşmez'in (2016: 95-96) ergenlerle gerçekleştirdiği akademik ertelemeyi ve bazı demografik bilgileri ele alan araştırmada ise erteleme konusunda cinsiyete bağlı olarak erkek öğrencilerde daha fazla erteleme davranışı gözlemlendiği, sınıf düzeyinin

artmasının akademik ertelemenin artmasıyla ilişkili olduğu, orta düzeyde akademik başarıya sahip olan öğrencilerin daha fazla akademik erteleme davranışı sergilediği sonucuna ulaşılmıştır.



## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### YÖNTEM

Bu bölümde gerçekleştirilen araştırmayla ilgili araştırma modeli, evren- örneklem, veri toplama araçları ve elde edilen verilerin değerlendirilmesinde kullanılan istatistiksel yöntemler yer almaktadır.

#### 3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada lise öğrencilerinde bilişsel çarpıtma, akademik erteleme ve akademik başarı düzeyi değişkenlerinin cinsiyet, sınıf, anne eğitim- baba eğitim, gelir ve çalışma odası gibi demografik bilgilerle anlamlı farklılıklar gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır.

İlişkisel tarama yöntemi var olan bir durumu veya geçmiş zamanda gerçekleşmiş ve hala devam etmekte olan bir durumu olağan haliyle değerlendiren bir tür araştırma yöntemidir. Bu yöntem farklı değişkenler arasındaki farklılaşma ilişkisinin olup olmadığını veya ilişkinin farklılaşma düzeyini belirlemeyi amaçlamaktadır (Karasar, 2015:108-109).

#### 3.2 Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni İstanbul ili, Başakşehir ilçesinde bulunan İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı Anadolu Liseleri, İmam hatip Liseleri, Meslek Liseleri, Özel Liseler ve Özel öğretim kurslarıdır. Araştırmada küme örnekleme yoluyla alt orta ve üst sosyo-ekonomik düzeyden üç okul seçilmiş ve bu okullarda araştırmaya katılmaya gönüllü 417 lise öğrencisi örneklem olarak alınmıştır. Küme örneklem yöntemi incelenen kitleyi alt birimlere bölünerek gruplar oluşturan ve bu gruplar arasında eşit düzeyde seçilme imkânı sağlayan istatistiksel bir yöntemdir (Best, 1970:265). Örneklem alınan öğrencilerin demografik bilgilerine Tablo 3.3'te yer verilmiştir.

**Tablo 3.3: Öğrencilerin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı**

	Demografik Özellikler	Frekans	Yüzde
Cinsiyet	Kız	245	58,8
	Erkek	172	41,2
Sınıf Düzeyi	9.Sınıf	106	25,4
	10.Sınıf	48	11,5
	11.Sınıf	79	18,9
	12.Sınıf	184	44,1
Aile Gelir Durumu	Düşük	32	7,7
	Orta	307	73,6
	Yüksek	78	18,7
Kardeş Sayısı	Kardeşim Yok	23	5,5
	1 kardeş	98	23,5
	2 kardeş	146	35,00
	3 kardeş	106	25,4
	4 kardeş ve üzeri	44	10,6
Anne Eğitim Durumu	İlkokul- Ortaokul	136	32,6
	Lise	126	30,2
	Üniversite	134	32,1
	Lisansüstü	21	5,0
Baba Eğitim Durumu	İlkokul- Ortaokul	84	20,1
	Lise	134	32,1
	Üniversite	144	34,5
	Lisansüstü	55	13,2
Çalışma Odası	Var	391	93,8
	Yok	26	6,2
Diploma Notu	42-45	3	0,7
	60-69	16	3,9
	70-79	57	13,6
	80-89	139	33,4
	90-100	202	48,4

Tablo 3.3'te verilen verilere göre araştırmaya katılan öğrencilerin 172'si (%41,2) erkek öğrenci, 245'i (%58,8) kız öğrencidir. Katılımcıların 106'sı (%25,4) 9. Sınıf, 48'i (%11,5) 10. Sınıf, 79'u (%18,9) 11.sınıf, 184'ü (%44,1) 12. sınıf öğrencisidir. Öğrencilerin 32'si (%7,7) düşük, 307'si (%73,6) orta, 78'i (%18,7) yüksek gelir düzeyindedir. Katılımcıların 23%'ü (%5,5) tek kardeş, 98'i (%23,5) iki kardeşe, 106'sı (%25,4) 3 kardeşe, 44'ü (%10,6) 4 ve üzeri kardeşe sahiptir. Araştırmaya katılan öğrencilerin 136'sının (%32,6) ilkokul-ortaokul, 126'sı (30,2) lise, 134'ünün (%32,1) üniversite, 21'i (%5,0) lisansüstü anne eğitim düzeyine sahiptir. Katılımcıların baba

eğitim düzeyi 84'sinde (%20,1) ilkokul-ortaokul, 134'nde (%32,1) lise, 144'nde (%34,5) niversite, 55'inde (%13,2) lisansstdr. Öğrencilerin 391'nin (%93,8) alışma odası var, 26'sının (%6,2) alışma odası yoktur. Öğrencilerin akademik başarılarını ifade eden diploma notlarının 3' (%0,7) 42-45 puan aralığında, 16'sı (%3,9) 60-69 puan aralığında, 57'si (%13,6) 70-79 puan aralığında, 139'u (%33,4) 80-89 puan aralığında, 202'si (%48,4) 90-100 puan aralığında bulunmaktadır.

### **3.3. Veri Toplama Araçları**

Verilerin toplanması sürecinde öğrencilerin çeşitli demografik bilgilerini ve gönüllü katılımı onaylama bilgilerini içeren Kişisel Bilgi Formu, Bilişsel çarpıtma leği ve Akademik Erteleme leği kullanılmıştır.

#### **3.3.1 Kişisel Bilgi Formu**

Öğrencilerin demografik bilgilerini toplamak amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmış olan bir formdur. Hazırlanan bu formda öğrencilere cinsiyet, geçen yilki karne/diploma notu, sınıf düzeyi, kardeş sayısı, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, aile gelir düzeyi ve evdeki çalışma ortamı ile ilgili bilgiler sorulmuştur. Kişisel bilgi formunda öğrencilere yönelik 8 soru bulunmaktadır (EK 1).

#### **3.3.2 Bilişsel arpıtma Düzeyi leği (B)**

Bu lek John Briere tarafından geliştirilerek Meral Ağır tarafından Türkiye geçerlilik ve gvenirliklik çalışmaları gerçekleştirilmiş olup Türkiye'de de kullanılmaya başlanmıştır (Ağır, 2018: 180) Bilişsel çarpıtma leği 40 soru içermektedir ayrıca benliğin değerlendirilmesi (olumsuz benlik algısı), kendini suçlama, çaresizlik, umutsuzluk, yaşamı tehlikeli görme olmak üzere 5 boyutta bir lme olanağı sağlamaktadır. Madde değerlendirmesi Hiçbir zaman, 1 puan, çok az 2 puan, bazen 3 puan, sıklıkla 4 puan, çok sık 5 puan olarak puanlanmaktadır. Bu lek uygulaması sonucunda elde edinilebilecek en yüksek puan 200, en düşük puan ise 40 puandır. Ölçekten elde edilen yüksek puan bilişsel çarpıtma düzeyinin yüksek olduğunu düşük puan ise düşük olduğunu belirtmektedir. İngilizce ve Türkçe formu arasındaki ilişki katsayısı 0,73 olarak bulunmuştur. "Olumsuz benlik algısı" alt boyutu 0.91 Cronbach Alpha değerine sahiptir. "Kendini suçlama" alt boyutu 0.88 Cronbach Alpha, "umutsuzluk" alt boyutu 0.90 Cronbach Alpha, "aresizlik" alt boyutu ise 0.82 Cronbach Alpha değerine sahiptir. Elde edilen veriler sonucunda ölçeğin iç tutarlılık katsayısı 0,913 ile 0,783 olarak elde edilmiştir (Ağır, 2018:198). Bu çalışmada ise Cronbach alfa değeri .97 olarak bulunmuştur.

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

Çakıcı (2003:67-68) tarafından geliştirilen Akademik Erteleme ölçeği öğrencilerin akademik sorumluluklarını içeren 12'si olumsuz, 7'si olumlu toplam 19 ifadeden oluşmaktadır. İfadeler beni hiç yansıtmıyor (1), Beni çok az yansıtıyor (2), beni biraz yansıtmıyor (3), beni çoğunlukla yansıtmıyor (4), beni tamamen yansıtmıyor (5), şeklinde cevaplanmaktadır. Likert tipi bir ölçektir. Ölçekten elde edilebilecek en yüksek puan 95, en düşük puan ise 19'dur. Elde edilen yüksek puan öğrencinin akademik ertelemesinin olduğunu ifade etmektedir (Çakıcı 2003:68).

Ölçeğin Cronbach alpha güvenirlik katsayısı .92 olarak bulunmuştur. Birinci faktör için hesaplanan Cronbach alfa katsayısı .89, ikinci faktör için hesaplanan Cronbach alfa katsayısı .84'dür. Spearman Brown iki yarım test güvenirliği, 10 maddelik birinci yarım test için .87 , 9 maddelik ikinci yarım test için .86 olmak üzere toplam .85 olarak hesaplanmıştır. AEÖ'nin 65 lise öğrencisine on yedi gün ara ile uygulanmasından hesaplanan test-tekrar korelasyon katsayısı .89 olarak bulunmuştur. Ölçeğin test-tekrar test güvenirlik katsayısı birinci faktör için .80, ikinci faktör için .82 olarak hesaplanmıştır (Çakıcı, 2003:79-80). Bu çalışmada Cronbach alfa değeri .90 olarak bulunmuştur.

### **3.3.4. Akademik Başarı Puanları**

Öğrencilerin akademik başarı puanları bir önceki yıl karne notlarından okul idaresinin izniyle okul yönetiminden alınmıştır.

### **3.4. Verilerin Toplanması**

Elde edilen veriler İstanbul ili Başakşehir ilçesinde 417 öğrenciye uygulanmıştır. Kişisel bilgi formu, Bilişsel Çarpıtma Ölçeği ve Akademik Erteleme Ölçeği Mayıs ve Haziran aylarında gizlilik ve gönüllülük esasını içeren bilgilendirme sonrasında öğrencilere doldurulması üzere iletilmiştir. Öğrenciler ölçekleri ortalama 20 dakikalık bir süre zarfında tamamlanmıştır. Araştırmanın pandemi dönemine denk gelmesi ve okulların kapalı olması nedeniyle verilerin bir kısmı çevirim içi bir kısmı ise formların birebir doldurulması şeklinde elde edilmiştir. Doldurulan ölçekler kontrol edildikten sonra herhangi bir eksikliğin veya hatalı doldurulmuş formların bulunmadığı gözlemlenmiştir.

### **3.5. Verilerin Analizi**

Araştırma için toplanan veriler detaylıca incelenmiş, hatalı doldurmaların olup olmadığı kontrol edilmiştir. Kontrol sonrasında kişisel bilgi formu ve ölçeklerden elde edilen

veriler bilgisayar programına aktarılmıştır. Aktarılan veriler IBM SPSS 22 programı ile analiz edilmiştir.

**Tablo 3.4: Değişkenlerin Normallik Testi Bulgular**

		Basıklık Çarpıklık Katsayısı	
		Çarpıklık	Basıklık
Akademik Erteleme Ölçeği	Akademik Erteleme Toplam Puan	0,14	0,23
	Akademik Başarı	-1,16	1,86
Bilişsel Çarpıtma Ölçeği	Kendini Suçlama	0,54	-0,25
	Çaresizlik	0,47	-0,48
	Umutsuzluk	0,75	-0,52
	Yaşamı Tehlikeli Görme	0,45	-0,30
	Olumsuz Benlik Algısı	0,68	-0,40
	Bilişsel Çarpıtma Toplam Puan	0,50	-0,54

Tablo 3.4 Akademik erteleme ölçeği toplam puanlarının, Bilişsel çarpıtma ölçeği toplam puanlarının ve kendini suçlama, çaresizlik, umutsuzluk, yaşamı tehlikeli görme, olumsuz benlik algısı alt boyutlarının çarpıklık ve basıklık değerlerini göstermektedir. Çarpıklık ve basıklık değerleri değişkenlerin mantıksal bir kararla dağılımını ifade etmektedir (Büyüköztürk,2011). Değişkenlerin normallik dağılımlarının -2 ile + 2 arasında olması (Bachman 2004) veya -2 ve +2 olması (George ve Mallery,2016) normallik dağılımının olduğunu kabul eden veriler olarak değerlendirilmektedir. Bu bilgiler ışığında Bilişsel Çarpıtma ölçek puanlarının, Akademik erteleme ölçek puanlarının ve Akademik Başarı puanlarının normallik dağılımının +2 ile -2 değerleri arasında olduğu gözlemlenmiştir. Ölçeklerin ve akademik başarı puanlarının dağılımları normallik ifade etmektedir. Öğrencilerin Bilişsel Çarpıtma düzeylerinin, Akademik Erteleme düzeylerinin ve Akademik Başarı düzeylerinin cinsiyete ve çalışma odasına göre anlamlı biçimde farklılık gösterip göstermediğini değerlendirmek için T testi, sınıf düzeyi, kardeş sayısı, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu ve gelir duruma göre

farklılaşp farklılaşmadığını değerlendirmek için ise ANOVA testi gerçekleştirilmiştir. Değişkenler arasındaki ilişki yonunu belirlemek amacıyla Pearson korelasyon testi, Oğrencilerin Bilişsel çarpıtma ve Akademik Erteleme puanlarının Akademik başarı puanının ve bilişsel çarpıtma alt boyutlarının akademik başarı puanının yordama gucunu belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizi testi uygulanmıştır.



## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde alt problemlere yönelik gerçekleştirilen analizlerin ayrıntılı sonuçlarına yer verilmiştir.

#### 4.1. Ölçklere Ait Betimsel İstatistikler

Çalışmanın birinci alt problemi öğrencilerin bilişsel çarpıtma, akademik erteleme ve akademik başarı puanları ne düzeydedir?

**Tablo 4.1: Ölçklere Ait Betimsel İstatistikler**

		N	$\bar{X}$	ss
Akademik Erteleme Ölçeği	Akademik Erteleme Toplam Puan	417	54.35	14.18
	Olumsuz Benlik Algısı	417	19.86	7.71
Bilişsel Çarpıtma Düzeyi Ölçeği	Kendini Suçlama	417	17.37	6.52
	Çaresizlik	417	19.57	7.67
	Umutsuzluk	417	18.58	9.57
	Yaşamı Tehlikeli Görme	417	20.60	7.36
	Bilişsel Çarpıtma Toplam Puan	417	98.53	34.80
Akademik Başarı Puanı	Akademik Başarı Toplam Puanları	417	87,27	10,05

Tablo 4.1’de görüldüğü üzere çalışma grubunu oluşturan ergenlerin akademik erteleme toplam puan ortalaması  $\bar{x}$  =54.35 ve standart sapması  $ss$ = 14.18 olarak hesaplanmıştır. Öğrencilerin orta düzeyde akademik erteleme eyleminde olduğu görülmüştür. Öğrencilerin bilişsel çarpıtma toplam puan ortalaması  $\bar{x}$  =98.53 ve standart sapması  $ss$ = 34.80 olarak hesaplanmıştır. Bilişsel çarpıtma alt boyutlarından olumsuz benlik algısı puan ortalaması  $\bar{x}$  =19.86 ve standart sapması  $ss$ = 7.71, kendini suçlama puan ortalaması  $\bar{x}$  =17.37 ve standart sapması  $ss$ = 6.52, çaresizlik puan ortalaması  $\bar{x}$  =19.57 ve standart

sapması  $ss= 7.67$ , umutsuzluk puan ortalaması  $\bar{x} =18.58$  ve standart sapması  $ss= 9.57$  ve yaşamı tehlikeli görme puan ortalaması  $\bar{x} =20.60$  ve standart sapması  $ss= 7.36$  olarak hesaplanmıştır. Bilişsel çarpıtma toplam puanı ve alt boyutları puan ortalamalarının orta düzeyde olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin Akademik başarı puan ortalaması  $\bar{x} =87,27$  ve standart sapması  $ss= 10,05$  olarak hesaplanmıştır. Öğrencilerin ortalama olarak iyi düzeyde başarı puanına sahip olduğu gözlemlenmiştir.

#### 4.2. Öğrencilerin Bilişsel Çarpıtma Düzeylerinin Cinsiyet, Sınıf, Kardeş Sayısı, Anne Eğitim Durumu, Baba Eğitim Durumu, Gelir Durumu ve çalışma Odasına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Bulgular

Bilişsel çarpıtma düzeylerinin cinsiyete ve çalışma odasına göre anlamlı biçimde farklılık gösterip göstermediğini değerlendirmek için T testi, sınıf düzeyi, kardeş sayısı, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu ve gelir duruma göre farklılaşp farklılaşmadığını değerlendirmek için ise ANOVA testi gerçekleştirilmiştir. Bulgular tablo 4.2 ve tablo 4.3'te yer almaktadır.

**Tablo 4.2: Öğrencilerin Bilişsel Çarpıtma Düzeylerinin Cinsiyet ve Çalışma Odasına Göre T Testi Sonuçları**

		Değişkenler	N	$\bar{X}\pm S$	Sd	t	p
Bilişsel Çarpıtma	Cinsiyet	Erkek	172	96.78±31.50	415	-.86	.39
		Kız	245	99.76±36.96			
Toplam	Çalışma Odası	Var	391	96.97±34.43	415	-3.61	.00*
		Yok	26	122.04±32.41			
Olumsuz Benlik Algısı	Cinsiyet	Erkek	172	18.92±6.83	415	-2.09	.04*
		Kız	245	20.52±8.21			
	Çalışma Odası	Var	391	19.63±7.68	415	-2.37	.02*
		Yok	26	23.31±7.42			
Kendini Suçlama	Cinsiyet	Erkek	172	17.38±5.99	415	.03	.98
		Kız	245	17.37±6.88			
	Çalışma Odası	Var	391	17.14±6.47	415	-2.89	.00*
		Yok	26	20.92±6.39			
Çaresizlik	Cinsiyet	Erkek	172	19.51±7.50	415	-.13	.90
		Kız	245	19.61±7.80			

	Çalışma Odası	Var	391	19.16±7.47	415	-4.21	.00*
		Yok	26	25.58±8.28			
Umutsuzluk	Cinsiyet	Erkek	172	18.30±9.20	415	-.50	.62
		Kız	245	18.78±9.83			
	Çalışma Odası	Var	391	18.19±9.47	415	-3.32	.00*
		Yok	26	24.54±9.28			
Yaşamı Tehlikeli Görme	Cinsiyet	Erkek	172	20.13±7.03	415	-1.10	.27
		Kız	245	20.93±7.58			
	Çalışma Odası	Var	391	20.34±7.31	415	-2.81	.01*
		Yok	26	24.50±7.18			

\*p<.05

Tablo 4.2’de görüldüğü üzere, öğrencilerin olumsuz benlik algısı alt boyutunun puanı cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir ( $t_{415}=-2.09$ ,  $p<.05$ ). Kızların olumsuz benlik algısı ( $\bar{x}=20.52$ ) erkeklere göre ( $\bar{x}=18.92$ ) daha yüksektir. Bilişsel çarpıtma toplam puanı ( $t_{415}=-.86$ ,  $p>.05$ ), kendini suçlama ( $t_{415}=.03$ ,  $p>.05$ ), çaresizlik ( $t_{415}=-.13$ ,  $p>.05$ ), umutsuzluk ( $t_{415}=-.50$ ,  $p>.05$ ) ve yaşamı tehlikeli görme ( $t_{415}=-1.10$ ,  $p>.05$ ) alt boyutlarında ise göre ise farklılaşma bulunmamaktadır.

Öğrencilerin bilişsel çarpıtma toplam puanı ( $t_{415}=-3.61$ ,  $p<.05$ ), olumsuz benlik algısı ( $t_{415}=-2.37$ ,  $p<.05$ ), kendini suçlama ( $t_{415}=-2.89$ ,  $p<.05$ ), çaresizlik ( $t_{415}=-4.21$ ,  $p<.05$ ), umutsuzluk ( $t_{415}=-3.32$ ,  $p<.05$ ) ve yaşamı tehlikeli görme ( $t_{415}=-2.81$ ,  $p<.05$ ) alt boyutları puanı çalışma odasına göre anlamlı farklılık göstermektedir. Çalışma odası olmayan öğrencilerin bilişsel çarpıtma toplam puanı ( $\bar{x}=122.04$ ), olumsuz benlik algısı ( $\bar{x}=23.31$ ), kendini suçlama ( $\bar{x}=20.92$ ), çaresizlik ( $\bar{x}=25.58$ ), umutsuzluk ( $\bar{x}=24.54$ ) ve yaşamı tehlikeli görme ( $\bar{x}=24.50$ ) puanları, çalışma odası bulunan öğrencilerin bilişsel çarpıtma toplam puanı ( $\bar{x}=96.97$ ), olumsuz benlik algısı ( $\bar{x}=19.63$ ), kendini suçlama ( $\bar{x}=17.14$ ), çaresizlik ( $\bar{x}=19.16$ ), umutsuzluk ( $\bar{x}=18.19$ ) ve yaşamı tehlikeli görme ( $\bar{x}=20.34$ ) puanlarına göre daha yüksektir

**Tablo 4.3: Öğrencilerin Bilişsel Çarpıtma Düzeylerinin Sınıf Düzeyi, Kardeş Sayısı, Anne Eğitim Durumu, Baba Eğitim Durumu ve Gelir Durumuna Göre Anova Sonuçları**

Değişkenler		N	$\bar{X} \pm S$	V.k.	K.t.	sd	K.O.	F	p	
Bilişsel Çarpıtma Toplam Puan	Sınıf Düzeyi	9. sınıf	106	102.38± 38.66						
		10. sınıf	48	95.06 ± 35.89	G.İ.	2728.97	3	909.66	.75	.52
		11. sınıf	79	95.82 ± 33.74	G.A.	501110.84	413	1213.34		
		12. sınıf	184	98.39 ± 32.63	Top.	503839.81	416			
	Kardeş yok	23	103.57± 42.63							
	Kardeş Sayısı	1 kardeş	98	95.46 ± 36.30	G.İ.	3532.78	4	883.19	.73	.57
		2 kardeş	146	99.12 ± 32.98	G.A.	500307.04	412	1214.34		
		3 kardeş	106	98.18 ± 34.13	Top.	503839.82	416			
		4 ve üzeri	44	103.89± 34.95						
	Anne Eğitim	İlk-Ortaokul	136	98.63 ± 32.99						
		Lise	126	101.27 ± 35.41	G.İ.	2446.09	3	815.37	.67	.57
		Üniversite	134	95.40 ± 35.48	G.A.	501393.72	413	1214.03		
Lisansüstü		21	101.48± 38.91	Top.	503839.81	416				
İlk-Ortaokul	84	102.71 ± 35.16								
Baba Eğitim	Lise	134	100.26 ± 33.22	G.İ.	5766.25	3	1922.08	1.59	.19	
	Üniversite	144	97.65 ± 34.91	G.A.	498073.57	413	1205.99			
	Lisansüstü	55	90.24 ± 37.12	Top.	503839.81	416				
	Düşük	32	111.97 ± 33.55	G.İ.	6956.84	2	3478.42			2.90
Orta	307	96.74 ± 34.80	G.A.	469882.97	414	1200.20				
Yüksek	78	100.09 ± 34.47	Top.	503839.81	416					

\*p<.05

Tablo 4.5'te görüldüğü üzere, ergenlerin akademik erteleme puanları sınıf düzeyine (F3-413=.80, p>.05), kardeş sayısına (F4-412=1.15, p>.05), anne eğitim durumuna (F3-413=1.58, p>.05), baba eğitim durumuna (F3-413=2.28, p>.05) ve aile gelir durumuna (F2-414=.11, p>.05) göre farklılaşmamaktadır.

#### 4.3. Öğrencilerin Akademik Ertelemelerinin Cinsiyet, Sınıf, Kardeş Sayısı, Anne Eğitim Durumu, Baba Eğitim Durumu, Gelir Durumu ve Çalışma Odasına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Bulgular

Akademik erteleme düzeylerinin cinsiyete ve çalışma odasına göre anlamlı biçimde farklılık gösterip göstermediğini değerlendirmek için T testi, sınıf düzeyi, kardeş sayısı, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu ve gelir duruma göre farklılaşp

farklılaşmadığını değerlendirmek için ise ANOVA testi gerçekleştirilmiştir. Bulgular tablo 4.4 ve tablo 4.5'te yer almaktadır.

**Tablo 4.4: Öğrencilerin Akademik Erteleme Düzeylerinin Cinsiyet ve Çalışma Odasına Göre T Testi Sonuçları**

		Değişkenler	N	$\bar{X} \pm S$	Sd	t	p
Akademik Erteleme	Cinsiyet	Erkek	172	54.92±12.30	415	.69	.49
		Kız	245	53.94±15.37			
	Çalışma Odası	Var	391	53.84±14.25	415	-2.85	.01*
		Yok	26	61.96±10.54			

\*p<.05

Tablo 4.4'te görüldüğü üzere, ergenlerin akademik erteleme puanı cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir (t415=.69, p>.05). Öğrencilerin akademik erteleme puanı çalışma odasına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir (t415=-2.85, p<.05). Çalışma odası bulunmayan öğrencilerin akademik ertelemesi ( $\bar{x}$ =61.96), çalışma odası bulunan öğrencilere göre ( $\bar{x}$ =53.84) daha yüksektir.

**Tablo 4.5: Öğrencilerin Akademik Erteleme Düzeylerinin Sınıf Düzeyi, Kardeş Sayısı, Anne Eğitim Durumu, Baba Eğitim Durumu ve Gelir Durumuna Göre Anova Sonuçları**

		Değişkenler	N	$\bar{X} \pm S$	V.k.	K.t.	sd	K.O.	F	p
Sınıf Düzeyi	9. sınıf	106	52.51± 13.57	G.İ. G.A. Top.	484.75 83127.52 83612.27	3 413 416	161.58 201.28	.80	.49	
	10. sınıf	48	54.92 ± 15.54							
	11. sınıf	79	55.20 ± 15.04							
	12. sınıf	184	54.89 ± 13.79							
Akademik Erteleme	Kardeş yok	23	56.87± 13.79	G.İ. G.A. Top.	925.48 82686.80 83612.28	4 412 416	231.37 200.70	1.15	.33	
	1 kardeş	98	53.18 ± 14.37							
	2 kardeş	146	53.72 ± 14.34							
	3 kardeş	106	54.22 ± 14.39							
	4 ve üzeri	44	58.00± 12.68							
Anne Eğitim	İlk-Ortaokul	136	52.76 ± 13.91	G.İ. G.A. Top.	948.69 82663.59 83612.28	3 413 416	316.23 200.15	1.58	.19	
	Lise	126	55.67 ± 15.53							
	Üniversite	134	55.28 ± 13.16							
	Lisansüstü	21	50.76± 12.98							

Baba Eğitim	İlk-Ortaokul	84	54.47 ± 13.25	G.İ. G.A. Top.	1364.34	3	454.78 199.15	2.28	.08
	Lise	134	52.34 ± 14.41		82247.93	413			
	Üniversite	144	56.61 ± 13.67		83612.27	416			
	Lisansüstü	55	53.09 ± 15.72						
Gelir	Düşük	32	53.50 ± 12.02	G.İ. G.A. Top.	44.00	2	22.00 201.860	.11	.90
	Orta	307	54.30 ± 14.14		83568.28	414			
	Yüksek	78	54.86 ± 15.24		83612.28	416			

\*p<.05

Tablo 4.5'te görüldüğü üzere, ergenlerin akademik erteleme puanları sınıf düzeyine (F3-413=.80, p>.05), kardeş sayısına (F4-412=1.15, p>.05), anne eğitim durumuna (F3-413=1.58, p>.05), baba eğitim durumuna (F3-413=2.28, p>.05) ve aile gelir durumuna (F2-414=.11, p>.05) göre farklılaşmamaktadır.

#### 4.4. Öğrencilerin Akademik Başarı Notlarının Cinsiyet, Sınıf, Kardeş Sayısı, Anne Eğitim Durumu, Baba Eğitim Durumu, Gelir Durumu ve Çalışma Odasına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Bulgular

Akademik başarı notlarının cinsiyete ve çalışma odasına göre anlamlı biçimde farklılık gösterip göstermediğini değerlendirmek için T testi, sınıf düzeyi, kardeş sayısı, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu ve gelir duruma göre farklılaşp farklılaşmadığını değerlendirmek için ise ANOVA testi gerçekleştirilmiştir. Bulgular tablo 4.6 ve tablo 4.7'te yer almaktadır.

**Tablo 4.6: Ergenlerin Akademik Başarı Notlarının Cinsiyet ve Çalışma Odasına Göre T Testi Sonuçları**

Değişkenler		N	$\bar{X} \pm S$	Sd	t	p	
Akademik Başarı Notu	Cinsiyet	Erkek	172	85.15±10.91	415	-3.67	.00*
		Kız	245	88.77±9.13			
	Çalışma Odası	Var	391	87.57±9.75	415	2.41	.02*
		Yok	26	82.69±13.29			

\*p<.05

Tablo 4.6'da görüldüğü üzere, öğrencilerin akademik başarı notu cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir ( $t_{415}=-3.67$ , p<.05). Kızların akademik başarı notu ( $\bar{x}=88.77$ ), erkeklere ( $\bar{x}=85.15$ ) göre daha yüksektir. Ergenlerin akademik başarı notu çalışma odasına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ( $t_{415}=2.41$ , p<.05).

Çalışma odası bulunan ergenlerin akademik başarı notu ( $\bar{x}=87.57$ ), çalışma odası bulunmayan ergenlere göre ( $\bar{x}=82.69$ ) daha yüksektir.

**Tablo 4.7: Öğrencilerin Akademik Başarı Notlarının Sınıf Düzeyi, Kardeş Sayısı, Anne Eğitim Durumu, Baba Eğitim Durumu ve Gelir Durumuna Göre Anova Sonuçları**

Değişkenler		N	$\bar{X} \pm S$	V.k.	K.t.	sd	K.O.	F	p
Sınıf Düzeyi	9. sınıf	106	95.68± 5.42						
	10. sınıf	48	85.02 ± 9.29	G.İ.	10298.66	3	3432.89	44.68	.00*
	11. sınıf	79	82.88 ± 12.32	G.A.	31735.74	413	76.84		
	12. sınıf	184	84.90 ± 8.35	Top.	42034.40	416			
Kardeş yok	23	91.26± 9.27							
Kardeş Sayısı	1 kardeş	98	89.05 ± 8.94	G.İ.	1494.77	4	373.69	3.80	.01*
	2 kardeş	146	87.54 ± 9.23	G.A.	40539.63	412	98.40		
	3 kardeş	106	85.97 ± 10.44	Top.	42034.40	416			
	4 ve üzeri	44	83.49± 12.86						
Anne Eğitim	İlk-Ortaokul	136	86.42 ± 11.59					4.26	.01*
	Lise	126	85.49 ± 9.80	G.İ.	1262.87	3	420.96		
	Üniversite	134	89.60 ± 8.44	G.A.	40771.53	413	98.72		
	Lisansüstü	21	88.62± 7.67	Top.	42034.40	416			
Baba Eğitim	İlk-Ortaokul	84	85.63 ± 11.59					3.29	.02*
	Lise	134	86.41 ± 9.99	G.İ.	981.66	3	327.22		
	Üniversite	144	87.75 ± 9.78	G.A.	41052.75	413	99.40		
	Lisansüstü	55	90.64 ± 7.37	Top.	42034.40	416			
Gelir	Düşük	32	86.72 ± 10.54	G.İ.	82.39	2	41.20	.41	.67
	Orta	307	87.54 ± 10.16	G.A.	41952.01	414	101.33		
	Yüksek	78	86.46 ± 9.47	Top.	42034.40j	416			

\*p<.05

Tablo 4.7’de görüldüğü üzere, öğrencilerin akademik başarı puanları sınıf düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir ( $F_{3-413}=44.68$ ,  $p<.05$ ). Akademik başarı puanlarındaki farklılığın hangi sınıf düzeylerinde gerçekleştiğini belirlemek için Post Hoc testlerinden Scheffe testi sonuçlarına bakılmıştır. Scheffe testi sonucuna göre akademik başarı puanlarındaki farklılığın 9.sınıf ( $\bar{x}=95.68$ ) ile 10.sınıf ( $\bar{x}=85.02$ ), 9.sınıf ( $\bar{x}=95.68$ ) ile 11.sınıf ( $\bar{x}=82.88$ ), 9.sınıf ( $\bar{x}=95.68$ ) ile 12.sınıf ( $\bar{x}=84.90$ ) düzeyleri

arasında olduğu tespit edilmiştir. 9. Sınıfta eğitim gören ergenlerin 10, 11 ve 12. sınıfta eğitim gören ergenlere göre akademik yönden daha başarılı oldukları söylenebilir.

Öğrencilerin akademik başarı puanları kardeş sayısına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir ( $F_{4-412}=3.80$ ,  $p<.05$ ). Akademik başarı puanlarındaki farklılığın hangi sınıf düzeylerinde gerçekleştiğini belirlemek için Post Hoc testlerinden Scheffe testi sonuçlarına bakılmıştır. Scheffe testi sonucuna göre akademik başarı puanlarındaki farklılığın 1 kardeşi olan öğrenciler ( $\bar{x}=89.05$ ) ile 4 ve üzeri kardeşe sahip öğrenciler ( $\bar{x}=83.49$ ) arasında olduğu tespit edilmiştir. 1 kardeşi olan öğrencilerin 4 üzeri kardeşi olan öğrencilere göre akademik yönden daha başarılı oldukları söylenebilir.

Ergenlerin akademik başarı puanları anne eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir ( $F_{3-413}=4.26$ ,  $p<.05$ ). Akademik başarı puanlarındaki farklılığın hangi anne eğitim düzeyleri arasında gerçekleştiğini belirlemek için Post Hoc testlerinden Scheffe testi sonuçlarına bakılmıştır. Scheffe testi sonucuna göre akademik başarı puanlarındaki farklılığın ilkokul-ortaokul eğitim düzeyi ( $\bar{x}=85.49$ ) ile lisansüstü eğitim düzeyi ( $\bar{x}=89.60$ ) arasında olduğu tespit edilmiştir. Annesi lisansüstü mezunu ergenlerin annesi ilkokul-ortaokul mezunu ergenlere göre akademik yönden daha başarılı oldukları söylenebilir.

Öğrencilerin akademik başarı puanları baba eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir ( $F_{3-413}=3.29$ ,  $p<.05$ ). Akademik başarı puanlarındaki farklılığın hangi baba eğitim düzeyleri arasında gerçekleştiğini belirlemek için Post Hoc testlerinden Scheffe testi sonuçlarına bakılmıştır. Scheffe testi sonucuna göre akademik başarı puanlarındaki farklılığın ilkokul-ortaokul eğitim düzeyi ( $\bar{x}=85.63$ ) ile lisansüstü eğitim düzeyi ( $\bar{x}=90.64$ ) arasında olduğu tespit edilmiştir. Babası üniversite mezunu ergenlerin babası lise mezunu ergenlere göre akademik yönden daha başarılı oldukları söylenebilir.

Öğrencilerin akademik başarı puanları gelir durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir ( $F_{2-414}=.41$ ,  $p>.05$ ).

#### **4.5 Bilişsel Çarpıtma, Akademik Erteleme ve Akademik Başarı Puanları Arasındaki İlişkiler Anlamlı mıdır?**

Bilişsel çarpıtma, akademik erteleme ve akademik başarı puanları arasındaki korelasyon ilişkisini belirlemek amacıyla Pearson korelasyon testi uygulanmıştır. Bilişsel çarpıtma,

akademik erteleme ve akademik başarı puanları korelasyon değerlerine Tablo 4.8’de yer verilmiştir.

**Tablo 4.8: Bilişsel çarpıtma, akademik erteleme ve akademik başarı puanları korelasyon değerleri**

	1	2	3
<b>1.Akademik Başarı Puanı</b>	--		
<b>2.Akademik Erteleme Puanı</b>	-,278**	--	
<b>3.Bilişsel Çarpıtma Puanı</b>	-,107*	,413**	--

N: 417, \*\* $p < .01$

N:417, \* $p < .05$

Tablo 4.8’de görüldüğü üzere akademik başarı puanı ile akademik erteleme puanı ( $r = -.278, p < .001$ ) ve bilişsel çarpıtma puanı ( $r = -.107, p < .05$ ) arasında negatif yönlü bir korelasyon bulunmuştur. Akademik erteleme puanı ile bilişsel çarpıtma puanı ( $r = .413, p < .001$ ) arasında ise pozitif yönlü bir korelasyon gözlemlenmiştir.

#### **4.6. Bilişsel Çarpıtma Düzeyi Ölçek Alt Boyutları ve Akademik Başarı Puanları Arasındaki İlişkiler Anlamlı mıdır?**

Öğrencilerin akademik başarı puanları ile bilişsel çarpıtma düzeylerinin alt boyutu olan olumsuz benlik algısı, kendini suçlama, çaresizlik, umutsuzluk ve yaşamı tehlikeli görme puanlarının korelasyon sonuçlarına Tablo 4.9’da yer verilmiştir.

**Tablo 4.9: Bilişsel çarpıtma ölçek alt boyutları puanlarının ve akademik başarı korelasyon değerleri**

	1	2	3	4	5	6
<b>Akademik Başarı Puanı</b>	--					
<b>Olumsuz Benlik Algısı Puanı</b>	-,009	--				
<b>Kendini Suçlama Puanı</b>	-,050	,775**	--			
<b>Çaresizlik Puanı</b>	-,125*	,653**	,643**	--		
<b>Umutsuzluk Puanı</b>	-,166**	,651**	,612**	,852**	--	
<b>Yaşamı Tehlikeli Görme Puanı</b>	-,088	,685**	,757**	,708**	,682**	--

N: 417, \*\* $p < .01$

N:417, \* $p < .05$

Tablo 4.9’da görüldüğü gibi akademik başarı puanları ile olumsuz benlik algısı ( $r = -.009, p > .001$ ), kendini suçlama ( $r = -.050, p > .001$ ) ve yaşamı tehlikeli görme ( $r = -.088, p > .001$ ) puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Akademik başarı puanları ile çaresizlik ( $r = -.125, p < .05$ ) ve umutsuzluk ( $r = -.166, p < .01$ ) alt boyutları arasında negatif yönlü bir korelasyon bulunmuştur. Olumsuz benlik algısı puanları ile kendini suçlama ( $r = .775, p < .01$ ), çaresizlik ( $r = .653, p < .01$ ), umutsuzluk ( $r = .651, p < .01$ ) ve yaşamı tehlikeli görme ( $r = .685, p < .01$ ) puanları arasında pozitif yönlü bir korelasyon gözlemlenmiştir. Kendini suçlama puanları ile çaresizlik ( $r = .643, p < .01$ ), umutsuzluk ( $r = .612, p < .01$ ), yaşamı tehlikeli görme ( $r = .757, p < .01$ ) puanları arasında pozitif yönlü korelasyon bulunmuştur. Çaresizlik puanları ile umutsuzluk ( $r = .852, p < .01$ ) ve yaşamı tehlikeli görme ( $r = .708, p < .01$ ) puanları arasında pozitif yönlü korelasyon gözlemlenmiştir. Umutsuzluk puanı ile Yaşamı tehlikeli görme ( $r = .682, p < .01$ ) puanları arasında da pozitif yönlü bir korelasyon bulunmuştur.

#### 4.7. Öğrencilerin Akademik Başarı Puanlarının Bilişsel Çarpıtma ve Akademik Erteleme Puanları Tarafından Yordanmasına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin bilişsel çarpıtma ve akademik erteleme puanlarının akademik başarı puanını yordama gücünü belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizi testi uygulanmıştır. Akademik başarı puanının yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçlarına Tablo 4.10’da yer verilmiştir.

**Tablo 4.10: Akademik Başarı Puanlarının Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları**

Değişken	B	Standart hata	$\beta$	T	P	İkili r	Kısmi r
Sabit	97.86	1.989		49.194	.000		
Akademik Erteleme	.003	.015	.010	.190	.850	.009	.009
Bilişsel Çarpıtma	-.200	.037	-.282	-5.440	.000	-.258	-.257
R=.28 R <sup>2</sup> =.07							
F <sub>2-414</sub> =17.34 P=.00							

Tablo 4.10’da görüldüğü üzere akademik erteleme ve bilişsel çarpıtma birlikte öğrencilerin akademik başarı puanlarını anlamlı bir şekilde yordamaktadır (R=.28, R<sup>2</sup>=.07, p<.05). Akademik erteleme ve bilişsel çarpıtma birlikte akademik başarı puanlarındaki varyansın %7’sini açıklamaktadır.

#### 4.8. Öğrencilerin Akademik Başarı Puanlarının Bilişsel Çarpıtmanın Alt Boyutları Tarafından Yordanmasına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin bilişsel çarpıtma alt boyutlarının akademik başarı puanını yordama gücünü belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizi testi uygulanmıştır. Akademik başarı puanının yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçlarına Tablo 4.11’de yer verilmiştir.

**Tablo 4.11: Akademik Başarı Puanlarının Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.**

Değişken	B	Standart hata	$\beta$	T	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	88.580	1.596		55.515	.000		
Olumsuz Benlik	.256	.107	.196	2.389	.017	.117	.115
Kendini Suçlama	-.034	.135	-.022	-.252	.801	-.012	-.012
Çaresizlik	.019	.129	.014	.147	.883	.007	.007
Umutsuzluk	-.285	.101	-.271	-2.835	.005	-.138	-.137
Yaşamı Tehlikeli	-.043	.114	-.031	-.374	.709	-.018	-.018

R=.21 R<sup>2</sup>=.05  
F<sub>5,411</sub>=3.89 P=.00

Tablo 4.11’de görüldüğü üzere bilişsel çarpıtmanın alt boyutları öğrencilerin akademik başarı puanlarını anlamlı bir şekilde yordamaktadır (R=.21, R<sup>2</sup>=.05, p<.05). Olumsuz benlik algısı, kendini suçlama, çaresizlik, umutsuzluk ve yaşamı tehlikeli görme alt boyutları birlikte akademik başarı puanlarındaki varyansın %5’ini açıklamaktadır.

# BEŞİNCİ BÖLÜM

## TARTIŞMA VE SONUÇ

### 5.1 Tartışma

Bu araştırma liseli öğrencilerde bilişsel çarpıtma ve akademik erteleme akademik başarı ile ilişkisini çeşitli demografik bilgiler çerçevesinde incelemeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda uygulanan ölçekler ve veri analizleri sonucunda aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir.

Araştırmada ilk olarak öğrencilerin bilişsel çarpıtma, akademik erteleme ve akademik başarı puanları ne düzeydedir? Sorusunun cevabı aranmıştır. Elde edilen sonuçlar öğrencilerin bilişsel çarpıtma puanları, alt boyut puanları ve akademik erteleme puanları orta düzeydedir. Akademik başarı puanları ise iyi düzey olarak bulunmuştur. Elde edilen bu sonuç iyi düzeyde akademik başarıya sahip olan öğrencilerde orta düzeyde bilişsel çarpıtma ve akademik erteleme davranışının gözlenebileceğini düşündürmektedir.

Araştırmanın ikinci sorusu olan bilişsel çarpıtma ölçeği puanları öğrencilerin cinsiyet, sınıf, kardeş sayısı, anne-baba eğitim, gelir düzeyi ve çalışma odası gruplarına göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir? sorusunun yanıtı cevaplanmıştır. Elde edilen verilere göre bilişsel çarpıtma düzeyinin alt boyutu olan olumsuz benlik algısı cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir. Kız öğrencilerde olumsuz benlik algısı düzeyi erkek öğrencilere oranla daha yüksek gözlemlenmiştir. Benlik algısı bireylerin kendilerine ilişkin duygu ve düşüncelerini ifade etmektedir (Rosenberg, 1985: 6-7). Lise dönemindeki öğrencilerin benlik gelişimi sürecinde benliğini tanımlama, kabullenme, yaş döneminin getirdiği sorumlulukları yerine getirme, seçenekleri değerlendirme karar verme, duyarlılık geliştirme gibi becerileri elde etmesi beklenmektedir (Duman, 2007: 28-29). Benlik algısı bireyin meslek seçiminden, akademik başarısına, ruh sağlığından, günlük ilişkilerine kadar birçok alanı da etkilemektedir. Kız ve erkek öğrenciler arasında olumsuz benlik algısı alt boyutunda anlamlı farklılıklar gözlemlenmesinin nedeninin Türkiye'deki kız öğrencilerin yetiştirilme şekli, toplumsal kurallar, anne baba tutumları ve toplumsal cinsiyet rolleri açısından kız öğrencilerin farklı yaklaşımlarla karşılaşmaları olmalarından dolayı olabileceği düşünülmektedir. Banu Sayiner ve arkadaşları (2007:258-259) tarafından gerçekleştirilen çalışmada kız öğrenciler benliklerini başarılı, erkek öğrenciler ise cesur olarak tanımlamıştır. Bunun yanında bazı çalışmalarda ise benlik algısı ile ilgili cinsiyete göre anlamlı bir farklılık

bulunmamıştır. Örneğin Mullis ve Normandin (1992: 56-57) benlik saygısının cinsiyete bağlı değişimiyle ilgili gerçekleştirdiği araştırmada kız ve erkek öğrencilerin benlik saygısı arasında anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir. Öğrencilerin bilişsel çarpıtma toplam puanı, kendini suçlama, çaresizlik, umutsuzluk ve yaşamı tehlikeli görme alt boyutlarında ise cinsiyete göre farklılaşma bulunmamaktadır. Ancak üniversite öğrencilerinin bilişsel çarpıtma düzeyleri, stresle başa çıkma stratejilerinin psikolojik dayanıklılık üzerindeki rolü konulu tez çalışmasında erkek öğrencilerin yaşamı tehlikeli görme ve umutsuzluk alt boyutlarında aldıkları toplam puanların kız öğrencilerin puanından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Güven, 2019: 79-80).

Araştırma bulgularına göre öğrencilerin bilişsel çarpıtma düzeyleri ile olumsuz benlik algısı, kendini suçlama, çaresizlik, umutsuzluk ve yaşamı tehlikeli görme düzeylerinin çalışma odası olan ve çalışma odası olmayan öğrencilere göre anlamlı farklılık göstermektedir. Çalışma odası öğrenciye ders çalışma ortamı oluşturma, kendine ait bir alan, düzen ve güven ortamı oluşturma, akademik motivasyon oluşturma açısından oldukça önemlidir. Telef'in (2011:85-86) gerçekleştirmiş olduğu öz-yeterlilikleri farklı ergenlerin psikolojik semptomlarının incelenmesi konulu araştırmasında çalışma odası olmayan öğrencilerin çalışma odası olan öğrencilere göre daha az akademik, sosyal ve genel öz yeterliliğe sahip olduğu bulgulanmıştır. Bu bulgular bize çalışma odası olan öğrencilerin daha olumlu duygu, düşünce ve beceri sergileyebildiklerini de göstermektedir. Silvia ve arkadaşları (2020:130-131) tarafından gerçekleştirilen Covid-19 sosyal izolasyonu boyunca gerçekleştirilen uzaktan eğitim sürecinde dış hekimliği bölümü öğrencilerinin yaşam kalitesinin artırılması araştırmasında çalışma odası öğrencilerin yaşam kalitelerini sürdürmelerinde önemli bir rol oynadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada elde edilen veriler incelendiğinde öğrencilerin bilişsel çarpıtma toplam puanı, olumsuz benlik algısı, kendini suçlama, çaresizlik, umutsuzluk ve yaşamı tehlikeli görme puanları kardeş sayısına, sınıf düzeyine, anne baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Yapılan literatür taramasında da bu değişkenlerle ilgili sonuçlara ulaşılamamıştır. Adler'in kardeş sıralamasının benlik algısı üzerindeki etkileri bu çerçevede değerlendirilebilir. Bireysel psikoloji kuramının kardeş konumuna göre ilk çocuklar güvenilir, sorumluluk alan ve yönlendirici olan bir roledir ve bu davranışları dikkat çekme ve önde olmak baskısı ile gerçekleştirir. Bu duygu ilk çocuğu çaresiz ve umutsuz hissettirmektedir. Ortanca

çocuklar ilk çocukların öncelikli konumu ve evin küçük çocuğuna gösterilen fazla ilgi nedeniyle kendilerini önemsiz ve dışlanmış hissedebilmektedir. Küçük çocuklar ise kendisinden büyük kardeşlerinin becerileri karşısında kendilerini yetersiz görebilmekte ve ben merkezci eğilimde olabilmektedir. (Adler, 2009: 153).

Araştırmadan elde edilen verilere göre bilişsel çarpıtma toplam puanı ve alt boyutlar toplam puanları (olumsuz benlik algısı, kendini suçlama, çaresizlik ve yaşamı tehlikeli görme), gelire göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ancak düşük gelir durumundaki öğrencilerim orta gelir durumundaki öğrencilere göre daha fazla umutsuzluğa kapıldıkları gözlemlenmektedir. Umutsuzluk kişilerin seçim hakkından yoksun olduğunu ya da sınırlı düzeyde bir seçme hakkına sahip olduğunun farkındalığında olması dolayısı ile harekete geçemediği bir tür duygu durumudur (Yıldırım, 2007 :30). Bu duruma düşük gelirli ailelerin çocuklarından beklentilerinin farklılaşması ve buna bağlı olarak umutsuzluk duygusunun ortaya çıkması neden olabilmektedir. Lise ve üniversitede turizm eğitimi alan öğrencilerin demografik değişkenlerinin umutsuzluk ve kaygı düzeylerine etkilerinin araştırılması ile ilgili yürütülen tez çalışması da gelir düzeyine bağlı olarak umutsuzluk ve kaygı düzeyinin değişkenlik gösterdiğini bulmuştur. Bu araştırmanın sonucuna göre gelir düzeyi arttıkça öğrencilerin umutsuzluk düzeyi düşmekte ve gelir düzeyi düştükçe umutsuzluk düzeyi yükselmektedir (Ehtiyar, R. ve Üngüren, E., 2008:47-48). Düşük gelirli ailelerde yetişen öğrencilerin gelecek kaygısı, ekonomik belirsizlikler, ailenin çocuktan beklentisi gibi nedenlerden dolayı umutsuzluk ile ekonomik düzey beraber değerlendirilmektedir.

Üçüncü olarak araştırmanın akademik erteleme ölçeği puanları öğrencilerin cinsiyet, sınıf, kardeş sayısı, anne-baba eğitim, gelir düzeyi ve çalışma odası gruplarına göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir? Sorusunun yanıtları incelenmiştir. Akademik erteleme puanının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Bu sonuç kız ve erkek öğrencilerin benzer düzeyde akademik erteleme davranışı sergilediğini göstermektedir. Demir (2016:383-384) tarafından gerçekleştirilen ergenlerin akademik erteleme davranışının incelenmesi doktora tezi çalışmasında akademik erteleme davranışının cinsiyete göre farklılaşmadığı görülmüştür. Karataş ve Bademci oğlu (2015:19-20) tarafından gerçekleştirilen Öğretmen Adaylarının Akademik Erteleme Davranışlarının Beş Faktör Kişilik Özellikleri ile Açıklanması ile ilgili çalışmada akademik erteleme davranışında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir. Akademik ertelemenin cinsiyete dayalı farklılık göstermediğini

ortaya koyan başka birçok araştırmalarda bulunmaktadır (Haycock, McCarty ve Skay 1998: 320-321; Hess, Sherman, ve Goodman, 2000: 69-70; Johnson ve Bloom, 1995:128-129). Tüm bu sonuçlar araştırmada elde edilen sonucu desteklemektedir. Yapılan literatür çalışmasında bu konu ile ilgili farklı sonuçlarla da karşılaşılmıştır. elik (2014:90) tarafından geçekleştirilen gerçeklik terapisi temelli, akademik erteleme problemi ile başa çıkmayı amaçlayan eğitim programının etkililiğinin sınanması ile ilgili doktora tezi çalışmasında erkek oğrencilerin kız oğrencilere göre daha fazla akademik erteleme davranışı sergilediği bulunmuştur. Bu araştırma dışında başka birçok araştırma da benzer bulgular bulmuştur (akıcı, 2003:124; Kandemir, 2010:65-66). Bununla birlikte kızların erkeklere göre daha fazla akademik erteleme davranışı sergilediği sonucuna ulaşan başka araştırmalarda bulunmaktadır (Uzun zer, Demir ve Ferrari, 2009: 245-246). Tüm bu veriler ışığında akademik erteleme davranışının cinsiyete göre kimi zaman farklılaşma gösterdiği, kimi zaman ise farklılaşmadığı sonucuna varılmıştır. Cinsiyete göre farklılaşmanın olması kız oğrencilerin başarısızlık korkusu ve tembellik nedeniyle erkeklerden daha fazla erteleme geekleştirmesi (A.g.e, 2009: 247-248), erkek oğrencilerin dev hazırlama gibi sorumlulukları kadınlara özgü bir davranış olarak değerlendirmesi (Jackson, 2002:46-47, 2003:592-593), kız oğrencilerin akademik yönden erkek oğrencilere göre daha stresli ve endişeli olması (Sharma ve Kaur, 2011:18-19) gösterilebilir.

Akademik erteleme puanı çalışma odasına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir. Çalışma odası bulunmayan oğrencilerin akademik erteleme düzeyi, çalışma odası bulunan oğrencilere göre daha yüksektir. Bu bulgu çalışma odasının akademik motivasyon açısından bir etken olabileceğini düşündürmektedir. Çalışma odasının oğrencilerin ders çalışma faaliyetlerinde önemli bir oğgedir (Engin, zen ve Bayoğlu, 2009:154-153). Yapılan literatür araştırmasında Akademik erteleme ile çalışma odasını ilişkilendiren bir araştırmaya rastlanmamıştır. Yiğit ve Kaire (2015:317-318) tarafından geçekleştirilen ortaokul oğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarının incelenmesi çalışmasında çalışma odası olan oğrencilerle çalışma odası olmayan oğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarında anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir.

Oğrencilerin akademik erteleme puanları gelir düzeyine, kardeş sayısına, anne-baba eğitim durumuna ve sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Akademik ertelemenin sınıf düzeyine göre incelendiği araştırmalarda farklı sonuçlara ulaşılmıştır.

Oran (2016: 52-53), tarafından gerçekleştirilen Anadolu lisesi öğrencileriyle gerçekleştirilen akademik erteleme davranışının incelenmesi konulu araştırmada 11. Sınıf düzeyindeki öğrencilerin diğer sınıf gruplarındaki öğrencilere oranla daha fazla akademik erteleme davranışı sergilediği görülmüştür. Aslan (2013:60-61) ise lise öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının karar verme stilleri ile ilişkisi araştırmasında akademik erteleme ile sınıf düzeyi arasında anlamlı bir farklılık bulmamıştır. Bu sonuç araştırma bulgularını da desteklemektedir. Ekşi ve Dilmaç (2010: 447) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ise üniversite öğrencilerinin sınıf düzeyine göre akademik erteleme davranışları anlamlı farklılık göstermektedir. Üniversite 2. sınıf öğrencilerinin ve 3. Sınıf öğrencilerinin akademik erteleme puanları daha yüksek bulunmuştur. Akademik ertelemenin sınıf düzeyine göre farklılaşmamasının nedeninin ertelemenin daha bireysel nedenlerle (stres olumsuz benlik algısı, çalışılacak derse yönelik algılar vs.) olabileceği düşünülmektedir. Bu değişkenler arasında farklılıklar bulan araştırmalar ile sınıf düzeyine göre alınan derslerin ağırlaşması veya sınıf düzeyinin artmasına bağlı olarak sorumluluk ve stres düzeyinin artması ile ilişkilendirilebilir.

Kardeş sayısına göre akademik erteleme puanlarında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu veri kardeş sayısının akademik ertelemeyi gerçekleştirmede önemli bir etken olmadığını göstermektedir. Konuyla ilgili yapılan araştırmalarda bu sonuç benzer verileri sağlayan sonuçlar elde edilmiştir. Toprakyaran'ın (2016:79), lise öğrencilerinin anne-baba tutumları ile akademik erteleme davranışlarını incelediği tez çalışmasında da akademik erteleme puanlarında kardeş sayısına ve doğum sırasına göre anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Tanrıkulu'nun (2013:85-86) gerçekleştirdiği Ergenlerin Akademik Erteleme Davranışlarıyla Benlik Saygılarının İncelenmesi konulu tez çalışmasında da kardeş sayısına göre akademik erteleme davranışının gerçekleşmediğini analizleri sonucu elde etmiştir. Literatürde kardeş sayısı ile akademik erteleme davranışı arasında artı yönlü bir ilişki verisini sağlayan araştırmalarla da karşılaşılmıştır. Erdoğan (2019:10-11), tarafından Akademik Erteleme, benlik saygısı, akademik başarı ve çeşitli demografik bilgiler değişkenleri ile gerçekleştirilen çalışmada kardeş sayısı arttıkça akademik erteleme düzeyinin de arttığı sonucu elde edilmiştir.

Anne baba eğitim düzeyine göre akademik erteleme düzeyinde de anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir. Bu bilgi doğrultusunda ebeveynlerin mezuniyet durumu ile

öğrencilerin akademik erteleme düzeyi ilişkilendirilememiştir. Yazınsal araştırmada benzer sonuçları bulan araştırmalarla karşılaşılmıştır (Demir ve Arı, 2013:269-270; Yücel ve Şen, 2019:1025-1026). Bu verilerden farklı olarak elde edilen veriler göre yüksek eğitime sahip olan anne babaların çocuklarında daha az düzeyde akademik erteleme davranışı gözlemlenmiştir (Watson, 2001:151-152; McCown ve Roberts 1984'den akt: Ferrari, Johnson ve McCown, 1995: 3-5). Yıldız (2015:85-86) tarafından gerçekleştirilen Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme düzeyiyle ilgili incelemede üniversite mezunu anne babaların çocuklarının akademik erteleme düzeyi daha az ve lise mezunu anne babaların çocuklarının akademik erteleme düzeyleri daha yüksek olarak sonuçlanmıştır. Babası üniversite mezunu olan öğrencilerin akademik erteleme düzeyinin yüksek, babası ilkokul mezunu olan öğrencilerin akademik erteleme düzeylerinin düşük olduğu sonuçlar da elde edilmiştir (Oran 2016:54; Balkıs 2006:214-216; Kandemir 2010:67-68). Bu bilgilere göre anne baba eğitim durumunun bazı durumlarda akademik erteleme ile ilişkili bazı durumlarda ise ilişkili olmadığı gözlemlenmektedir. Bu durum anne baba tutumlarının veya sosyal öğrenme ile erteleme davranışındaki öğrenmelerin, yaşamsal deneyimlerin ve akademik olgunlaşmanın farklılaşmalara neden olabileceği düşünülmektedir.

Gelir düzeyine göre akademik erteleme davranışında da anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir. Bu sonuca göre gelir düzeyi düşük, orta ve yüksek olan öğrencilerde akademik erteleme davranışı benzer düzeydedir. Kara ve Yıldırım (2020:75-76) tarafından gerçekleştirilen Lise Öğrencilerinin Serbest Zaman Egzersiz Katılım Düzeyleri ile Akademik Erteleme Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi konulu araştırmada da akademik başarının gelire göre farklılaşmadığını ifade eden bir sonuca ulaşılmıştır. Literatürde benzer bulgulara ulaşan farklı araştırmalarda bulunmaktadır (Akdoğan 2013:54-55; Demir 2018: 252-253; Yatgın 2014:62-63). Gürültü (2016:140-141), tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise akademik erteleme ve gelir düzeyi değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu sonuca göre gelir durumu düşük olan öğrencilerde akademik erteleme davranışı daha fazla gözlemlenmektedir. Bu araştırmadan farklı olarak Kandemir (2010:67-68), tarafından gerçekleştirilen çalışmada gelir düzeyi yüksek olan öğrencilerin daha fazla akademik erteleme davranışı sergilediği gözlemlenmiştir. Tüm bulgular öğrencilerin akademik görevlerini yerine getirmede gelir düzeyi açısından farklı dinamiklerle hareket ettiklerini ifade etmektedir.

Dördüncü olarak akademik başarı düzeyleri öğrencilerin cinsiyet, sınıf, kardeş sayısı, anne-baba eğitim, gelir düzeyi ve çalışma odası gruplarına göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir? sorusunu cevaplamak amacıyla veriler incelenmiştir. Bu sonuca göre akademik başarı cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir. Kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha başarılı olduğu sonucu elde edilmiştir. Alıcıkuşu (2013:66-67) tarafından gerçekleştirilen akademik başarı ve cinsiyet değişkenli araştırmada kızların erkeklere oranla daha başarılı olduğu bulunmuştur. Bahar ve arkadaşları (2009) tarafından gerçekleştirilen eğitim fakültesi öğrencilerinin cinsiyet ve branşa göre akademik başarı durumları ile öğrenme stillerinin incelenme konulu araştırmada da kız öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin erkek öğrencilerin akademik başarı düzeylerinden daha yüksek olduğunu bulmuştur. Akademik başarı ve cinsiyetle ilgili benzer sonuçları elde eden birçok araştırmada mevcuttur (Duckworth ve Seligman 2006:199-200; Pomerantz, Altermatt ve Saxson 2002:400-401). Aslanargun ve arkadaşları (2016: 226-227) ise akademik başarı davranışını bazı sosyo-demografik değişkenlere göre incelediği araştırmasında diğer araştırma sonuçlarından farklı olarak, erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha başarılı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Erkek ve kız öğrenciler arasındaki akademik başarı düzeylerinin farklılaşmasında, algılanan başarı, başarı beklentisi, görevlere yönelik sorumluluk bilinci, başarıya yönelik olumlu duygu ve düşünceler gibi faktörlerin etkili olmuş olabileceği düşünülmektedir.

Araştırma bulgularından elde edilen verilere göre çalışma odası olan öğrencilerin akademik başarı düzeyleri, çalışma odası olmayan öğrencilerden daha yüksek bulunmuştur. Çalışma odası öğrencinin ders çalışma ortamını, materyalini ve motivasyonunu organize edebilmesi açısından önemli bir etkidir. Bu açıdan bakıldığında akademik başarıyı doğrudan etkileyebileceği düşünülmektedir. Çalışma odası ve başarı değişkenleri ile gerçekleştirilen başka araştırmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Yiğit ve Karaçire (2015:317-318) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada da ortaokul öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarında çalışma odasının etkili bir rol oynadığı bulunmuştur. Hotaman (2009:541) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada ilköğretim öğrencilerin çalışma odasına sahip olup olmamalarının akademik başarı ile ilişkili olmadığı sonucu elde edilmiştir. Literatürde elde edilen farklı sonuçların yaş grubu veya çalışma motivasyonu ile bağlantılı olabilir. Daha küçük yaş grubundaki öğrencilerin sorumluluk bilincinin yetişkinlere göre henüz gelişmemiş olması, Çalışma

odasındaki oyuncak, bilgisayar gibi oyalayıcı etkenler akademik başarıyı da dolaylı olarak etkiliyor olabilir.

Akademik başarının sınıf düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Buna göre 9. Sınıfta eğitim gören öğrencilerin 10, 11 ve 12. sınıfta eğitim gören öğrencilere göre akademik yönden daha başarılı oldukları söylenebilmektedir. Seyis ve arkadaşları (2013:58) tarafından ortaokul öğrencileri ile gerçekleştirilen araştırmada da sınıf kademesi arttıkça akademik başarının düştüğü sonucuna ulaşılmıştır. Lise dönemi ergenlik döneminin sınıf düzeyi ilerledikçe yoğunlaştığı bir süreçtir. Öğrencilerin fiziksel, sosyal ve bilişsel gelişim süreçlerinin getirmiş oldukları görevler öğrencilerin sınıf düzeyi arttıkça akademik başarının da düşmesine neden olmuş olabilir. Ayrıca özellikle 11. Sınıfta ve 12. Sınıfta Türkiye’de gerçekleştirilen üniversite sınavının hazırlık sürecinin başlaması ve eğitim içeriğinin yoğunlaşması da öğrencilerin akademik başarısını stres ve motivasyona bağlı olarak düşürüyor olabilir.

Araştırmanın inceleme konusu olan akademik başarı puanları kardeş sayısına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Bir kardeşi olan öğrencilerin dört ve üzeri kardeşi olan öğrencilere göre akademik yönden daha başarılı oldukları söylenebilmektedir. Kapikiran, ve Özgüngör (2009:27-28)’ün yapmış olduğu ergenlerin sosyal destek düzeylerinin akademik başarı ve güdülenme düzeyi ile ilişkileri konulu çalışmada kardeş sayısının akademik başarıyı %1 oranında yordadığı bulgusu elde edilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin %85,2 sini tek veya iki kardeş olan öğrenciler, %9,1ini 4 kardeşi olan ve %5,7 sini 5 kardeş ve fazlası olan öğrenciler oluşturmaktadır. Aslanargun ve arkadaşları (2016:227) iki kardeşe sahip olan öğrencilerin akademik başarılarının tek kardeş ve daha fazla kardeşi olan öğrencilere göre daha yüksek olduğunu bulgulamıştır. Gerçekleştirilen başka bir araştırmada iki ve üç kardeşe sahip olan öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin yüksek olduğu, tek, dört, beş ve üstü kardeşe sahip olan öğrencilerin ise akademik düzeylerinin düşüş gösterdiği ifade edilmiştir (Abay ve Keleşoğlu, 2016:20-21). Araştırmalardan elde edilen sonuçlara göre iki kardeşe sahip olan öğrencilerin diğerlerine oranla daha başarılı olduğunu, tek ve ikiden fazla kardeşe sahip olan öğrencilerin ise akademik başarılarının değişkenlik gösterdiği söylenebilir. Ailelerin kalabalık olması, çocukların eğitimlerine verilen önem, akademik anlamda çocuğa yüklenen görevler, çocuklardan beklentiler, kardeşler arası rekabet, kültürel değerler gibi birçok neden öğrencilerin akademik başarılarını etkilediği düşünülmektedir.

Öğrencilerin akademik başarı puanları anne eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Annesi lisansüstü mezunu olan öğrencilerin, annesi ilköğretim-ortaokul mezunu olan öğrencilere göre akademik yönden daha başarılı oldukları söylenebilmektedir. Aynı zamanda akademik başarı puanları baba eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Babası üniversite mezunu öğrencilerin, babası lise mezunu öğrencilere göre akademik yönden daha başarılı oldukları söylenebilmektedir. Anne babanın eğitim düzeyi öğrenciyi yönlendirmesi, bilinçlendirmesi ve takip etmesi açısından çocuğun akademik başarısına destek sağlayabilmektedir. Anne babanın eğitim düzeyinin yüksek olması aynı zamanda akademik tecrübesinin daha fazla olmasını, öğrenme sürecindeki zorlukları ve gereklilikleri biliyor olmasını da ifade eder. Dadandı (2017:140-141) tarafından gerçekleştirilen araştırmada Anne ve babası lisans ve lisansüstü düzeyde eğitim gören öğrencilerin diğer eğitim düzeylerine göre daha başarılı olduğunu bulmuştur. (Gelbal , 2008:12-13), Aslanargun ve arkadaşları (2016:228-229) akademik başarının sosyo-ekonomik değişkenlerle ilişkisini inceleyen çalışmalarında anne baba eğitim düzeylerinin yükselmesine bağlı olarak öğrencilerin akademik başarılarının da yükseldiğini bulmuşlardır. 8.sınıf öğrencilerinin akademik başarısı ile ilgili gerçekleştirilen bir araştırma ise ebeveyni lise ve üniversite mezunu olan öğrencilerin ebeveyni ilköğretim, ortaokul mezunu olan veya okuma yazma bilmeyen öğrencilere göre daha yüksek bir akademik başarı gösterdiği sonucuna ulaşmıştır (Metin, 2013:79-80). Bu sonucunu destekleyen başka araştırmalarda bulunmaktadır (Yenilmez ve Duman 2008:265-266). Gerçekleştirilen diğer araştırmalarda anne baba eğitim düzeyi ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucunu elde eden çalışmalarda bulunmaktadır (Çanakçı ve Özdemir, 2015: 33-34).

Araştırmanın beşinci sorusunda bilişsel çarpıtma, akademik erteleme ve akademik başarı puanları arasındaki ilişkiler anlamlı mıdır? sorusuna yanıt aranmıştır. Sonuçlar akademik başarı puanı ile akademik erteleme ve bilişsel çarpıtma puanları arasında negatif yönlü bir ilişki olduğunu göstermektedir. Bu durum akademik erteleme ve bilişsel çarpıtma düzeyleri arttıkça akademik başarı düzeyinin düştüğünü, akademik erteleme ve bilişsel çarpıtma düzeyi azaldıkça akademik başarı düzeyinin yükseldiğini ifade etmektedir. Dolayısı ile olumsuz düşünce kalıplarının akademik düşünceyle doğrudan ilişkili olduğu ve akademik başarının yönünü belirlemede etkili olduğu düşünülebilir.

Araştırmanın altıncı sorusu bilişsel çarpıtma düzeyi puanları, ölçek alt boyut puanları ve akademik başarı puanları arasındaki ilişkiler anlamlı mıdır? sorusunu yanıtlamak amacıyla veriler incelenmiştir. Bulgular akademik başarı puanları ile olumsuz benlik algısı, kendini suçlama ve yaşamı tehlikeli görme puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Bu bilgiler ışığında olumsuz benlik algısı, kendini suçlama ve yaşamı tehlikeli görme alt boyutlarının akademik başarı ile doğrudan ilişkili olmadığı düşünülebilir. Akademik başarı puanları ile çaresizlik ve umutsuzluk alt boyutları arasında negatif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Çaresizlik ve umutsuzluk yükseldikçe akademik başarı düşmekte, çaresizlik ve umutsuzluk azaldıkça akademik başarı yükselmektedir. Olumsuz benlik algısı puanları ile kendini suçlama, çaresizlik, umutsuzluk ve yaşamı tehlikeli görme puanları arasında pozitif yönlü bir ilişki gözlemlenmiştir. Olumsuz benlik algısı düzeyi arttıkça öğrencilerin kendini suçlama çaresizlik, umutsuzluk ve yaşamı tehlikeli görme düzeyleri de artmaktadır. Olumsuz benlik algısı düzeyi düştükçe bu alt boyutların düzeyi de düşmektedir. Kendini suçlama puanları ile çaresizlik, umutsuzluk, yaşamı tehlikeli görme puanları arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Kendini suçlama düzeyinin yükselmesi veya düşmesi, çaresizlik, umutsuzluk ve yaşamı tehlikeli görme düzeylerini de yükseltmekte veya düşürmektedir. Çaresizlik puanları ile umutsuzluk ve yaşamı tehlikeli görme puanları arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. Çaresizlik düzeyi arttıkça umutsuzluk ve yaşamı tehlikeli görme düzeyi artmakta veya çaresizlik düzeyi düştükçe umutsuzluk ve yaşamı tehlikeli görme düzeyi de düşmektedir. Umutsuzluk puanı ile Yaşamı tehlikeli görme puanları arasında da pozitif yönlü ilişki bulunmuştur. Umutsuzluk düzeyi arttıkça yaşamı tehlikeli görme düzeyi artmakta ve umutsuzluk düzeyi düştükçe yaşamı tehlikeli görme düzeyi de düşmektedir. Bu bilgiler ışığında akademik başarı puanlarının bazı alt boyutlarda (çaresizlik ve umutsuzluk) anlamlı farklılıklar gösterdiği ancak bazı alt boyutlarda (olumsuz benlik algısı, kendini suçlama ve yaşamı tehlikeli görme) ise bir anlamlılık ifade etmediği söylenebilir. Ayrıca alt boyutlar arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu düşünülebilir.

Yedinci olarak bilişsel çarpıtma ve akademik erteleme düzeyinin öğrencilerin başarılarını ne düzeyde yordadığı incelenmiştir. Sonuç olarak akademik erteleme ve bilişsel çarpıtma puanlarının birlikte öğrencilerin akademik başarı puanlarını anlamlı bir şekilde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre akademik erteleme ve bilişsel çarpıtma düzeylerinin, akademik başarı puanlarındaki varyansın %7'sini

açıklamaktadır. Öğrencilerin olumsuz düşünce kalıplarının ve akademik erteleme davranışlarının akademik başarıyı etkilediği öngörülmektedir. Akademik görevlerine karşı olumsuz yaklaşımlar gösteren, akademik sorumluluklarını yerine getirmeyen öğrencilerin akademik başarının da düşüş göstermesi beklenmektedir. Öğrencilerin akademik görevlerine ve sorumluluklarına yönelik olumsuz düşünceleri, olumsuz duygulara, akademik görevlerde yetersiz davranışlara ve akademik başarıda düşüşe neden olabilir. Gerçekleştirilen literatür çalışmasında bilişsel çarpıtma, akademik erteleme ve akademik başarı değişkenlerinin bir arada incelendiği araştırmalara rastlanılmamıştır. Ancak bu kavramların ikili olarak incelendiği araştırma verileri mevcuttur. Balkıs ve Duru (2010:165-166) tarafından gerçekleştirilen akademik erteleme eğilimi, akademik başarı ve benlik saygısı değişkenlerini inceleyen araştırmada öğrencilerin akademik erteleme düzeyinin artmasına bağlı olarak benlik saygısı düzeyinin düştüğü, benlik saygısı düzeyi düştükçe de akademik başarı düzeyinin düştüğünü bulgulamıştır. Ayrıca araştırma da benlik saygısı düzeyi düşük öğrencilerin zaman planlamasını gerçekleştirememeleri, akademik çalışmalara yönelik ilgilerinin az olması, akademik görevlerini gerçekleştirmede kendilerini engelleyen davranışlar sergilemeleri dolayısı ile akademik ertelemelerinin artması buna bağlı olarak akademik başarılarının düşmesi sonucu elde edilmiştir. Bay ve arkadaşları (2017:162-163) tarafından Hemşirelik bölümü öğrencileri ile gerçekleştirilen olumsuz otomatik düşünce ile akademik başarının incelenmesi çalışmasında ise sınavda başarılı olacaklarına dair olumlu düşüncelere sahip olan öğrencilerin kendisini suçlama ve karamsarlığa düşme davranışlarını sergilemediği, başarısızlığı kabullenen öğrencilerin akademik başarılarında düşüş görüldüğü, olumsuz düşünce kalıbına sahip öğrencilerde özgüven kaybı, problem çözme becerilerinde yetersizlik gibi sonuçlar elde edilmiştir. Diğer araştırmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır (Aydın ve Öztütüncü 2001: 77; Schniering 2004:467-468; Miloseva 2012:50-53; Aysan ve Bozkurt 2004:6-7). Toker ve Avcı (2015:1164-1165) gerçekleştirilen üniversite öğrencilerinde bilişsel çarpıtma temelli beceri eğitiminin akademik erteleme davranışına etkisi konulu çalışmasında eğitimin akademik erteleme davranışını azalttığını ve uzun süreli etkisi olduğunu göstermiştir.

Araştırmayı sekizinci sorusu olan bilişsel çarpıtmanın alt boyut puanları öğrencilerin akademik başarı puanlarını anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır? sorusu yanıtlanmıştır. Olumsuz benlik algısı, kendini suçlama, çaresizlik, umutsuzluk ve yaşamı tehlikeli

görme alt boyutlarının birlikte akademik başarı puanlarındaki varyansın %5'ini açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre akademik başarısı düşük öğrencilerde, olumsuz benlik algısı, kendini suçlama, çaresizlik umutsuzluk ve yaşamı tehlikeli görme gibi olumsuz düşünce kalıpları öngörülebilir. Bu olumsuz düşünce kalıpları öğrencilerin akademik görevlerine karşı olumsuz duygular ve tutumlar içerisine girmelerine ve dolayısıyla akademik erteleme gibi davranışlar sergilemelerine, sonuç olarak da akademik başarılarını düşürmelerine neden olabilir. İşmar ve Şehitoğlu (2021:95-96) tarafından gerçekleştirilen akademik başarıyı ve benlik algısı ilişkisini konu alan çalışmada iki değişken arasında pozitif bir ilişki olduğu bulunmuştur. Araştırmaya göre akademik benlik algısı yüksek olan öğrencilerin olumlu benlik algısına sahip olduğu gözlemlenmiştir. Şimşek ve Demirtaşlı (2012: 9-10) tarafından yapılan bilişsel ve duyuşsal özelliklerin ne düzeyde akademik başarıyı yordama gücüne sahip olduğunu sorgulayan araştırma sonuçları ise benlik algısının akademik başarıyı %44 oranında öngördüğü sonucunu elde etmiştir. Benlik algısı bireyin tecrübeleri, yaşadığı çevre ve anne baba tutumu gibi birçok bileşene bağlı olarak gelişebilir. Akademik yönden öğrencilerin olumlu benlik algısı geliştirebilmesi başarıyı deneyimlemesiyle gerçekleşebilir. Bu nedenle öğrencilerin akademik yönden kendi becerilerine uygun akademik alanlarda bulunması olumlu benlik algısı geliştirmelerine ve akademik yönden başarılı olmalarına yardımcı olabilir

Akademik başarının bir diğer yordayıcısı olan kendini suçlama alt boyutu ile ilgili yapılan literatür taramasında bu konu ile ilgili gerçekleştirilmiş bir çalışmaya rastlanmamıştır. Kendini suçlama davranışı öğrenilmiş veya olumsuz benlik algısıyla bağlantılı olarak kendine yöneltilmiş öfke duygusuyla ortaya çıkabilir. Öğrenciler akademik görevleri karşısında kendilerini yetersiz hissettiklerinde kendini suçlama yöneliminde olabilirler dolayısıyla akademik sorumluluklarını yerine getirecek motivasyonu sağlayamazlar. Bu durum ise akademik olarak başarısızlıkla sonuçlanabilir. Kendini suçlama aynı zamanda anne baba tutumları ile de bağlantılı olabilir. Otoriter, baskıcı ve eleştirel anne baba tutumları öğrencide kendini suçlamaya yöneltebilir.

Bilişsel Çarpıtma alt boyutu olan çaresizlik de akademik başarıyı yordamaktadır. Buna göre akademik başarı düştükçe çaresizlik düzeyinin arttığı veya akademik başarı arttıkça çaresizlik düzeyinin de düştüğü düşünülebilir. İki değişkenle yapılan çalışmalarda benzer sonuçlar da elde edilmiştir. Düzgün ve Hayalioğlu, (2010: 411-412) tarafından

gerçekleştirilen çalışmada akademik başarı düzeyi iyi ve çok iyi olan öğrencilerde öğrenilmiş çaresizlik düzeyinin daha az, akademik düzeyi zayıf ve orta olan öğrencilerde ise öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Öğrenilmiş çaresizlik öğrencilerin akademik olarak vereceği tüm çabalara rağmen olumlu bir sonuç elde edemeyeceğine inanmasına neden olmaktadır (Açıkgöz, 2005: 260-261).

Akademik başarıyı yordayan umutsuzluk alt boyutu, öğrencilerin umutsuzluk düzeyine göre öğrencilerin akademik başarısını veya başarısızlığını ön görmektedir. Bu sonuç akademik başarısı düşük öğrencilerin umutsuzluk düzeyinin yüksek olabileceğini dolayısı ile akademik çalışmalarında isteksiz, güvensiz, kaçınan davranabileceğini düşündürmektedir. Çelikel ve arkadaşları (2008:124-125) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada da üniversite öğrencilerinde benzer sonuçlar gözlemlenmiştir. Lise öğrencileri ile gerçekleştirilen başka bir araştırmada ise akademik başarısı orta ve başarılı düzeyde olan öğrencilerin, akademik başarısı geçmez ve geçer düzeyde olan öğrencilerden daha yüksek gelecek kaygısına sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Dursun A. ve arkadaşları.2019:134-135).

Yaşamı tehlikeli görme boyutu da öğrencilerin akademik başarılarını yordamaktadır. Yaşamı tehlikeli algılayan bireyler yaşamlarının birçok alanında kaygılı ve güvensiz hisseder. Akademik anlamda kaygılı ve güvensiz hisseden öğrencilerin akademik görevlerini yerine getirmesi beklenilmemektedir. Bu durum ise akademik başarısızlık ile sonuçlanabilmektedir. Yapılan literatür çalışmasında akademik başarı ve yaşamı tehlikeli görme değişkenlerini inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Sonuç olarak bilişsel çarpıtma ve akademik erteleme düzeylerinin akademik başarılı ile ilişkisinde birçok değişkene göre anlamlı sonuçlar elde edilmiştir. Bu sonuçlar akademik başarı, bilişsel çarpıtma ve akademik erteleme kavramlarının birbirleri ile bağlantılı ve birbirlerini etkileyen unsurlar olduğunu göstermektedir. Öyle ki öğrencilerin akademik başarı düzeyleri ve bilişsel çarpıtma düzeyleri orta düzey olarak ölçülmüştür. Cinsiyet açısından bakıldığında kız ve erkek öğrencilerin akademik erteleme ve bilişsel çarpıtma düzeylerinde olumsuz benlik algısı alt boyutu dışında bir farklılık gözlenmemiştir. Olumsuz benlik algısı açısından ise kız öğrenciler erkek öğrencilere oranla daha yüksek olumsuz benlik algısı düzeyine sahiptir. Ayrıca kız öğrencilerin akademik başarı oranı erkek öğrencilerin başarı oranından daha yüksek bulunmuştur. Çalışma odası öğrencilerin bilişsel çarpıtma düzeyi açısından önemli yere

sahiptir. Çalışma odası olan öğrencilerde daha az bilişsel çarpıtma düzeyi gözlemlenmiştir aynı zamanda akademik erteleme düzeyinin de çalışma odasına göre değişkenlik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma odası olan öğrencilerin akademik başarılarının da daha yüksek olduğu verisine ulaşılmıştır. Bu bilgilere ışığında çalışma odasının Bilişsel çarpıtma, akademik erteleme ve akademik başarıyı doğrudan etkilediği düşünülebilir. Sonuçlar kardeş sayısının akademik erteleme, bilişsel çarpıtma ve akademik erteleme düzeylerinde etkili bir değişken olmadığını göstermektedir. Anne baba eğitim düzeyinin bilişsel çarpıtma ve akademik erteleme düzeylerini etkilemediği ancak akademik başarıda etkili olduğu elde edilen veriler sonucunda düşünülmektedir. Anne ve babası yüksek eğitim almış öğrencilerin akademik başarıları da yüksek olarak bulunmuştur. Öğrencilerin sınıf düzeylerine göre akademik erteleme ve bilişsel çarpıtma düzeylerinde de anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Akademik başarı düzeyinde 9. Sınıf öğrencileri daha başarılı olarak değerlendirilmiştir. Gelir düzeyi düşük olan öğrencilerin umutsuzluk düzeyinin orta düzeyde gelire sahip öğrencilere göre yüksek olduğu gözlemlenmiştir ancak gelir düzeyi akademik erteleme ve akademik başarı düzeyini etkilememektedir. Nihayetinde ise akademik erteleme, bilişsel çarpıtma ve alt boyutları akademik başarıyı belli bir oranda öngörmektedir ve birbirleri ile ilişkilendirilmektedir.

## **5.2. Araştırma Sonuçları**

Bu araştırmada bilişsel çarpıtma ve akademik ertelemenin akademik başarı ile ilişkisini incelenmiştir.

Araştırmadan elde edilen bulgular aşağıda belirtilmiştir.

- Öğrencilerin orta düzeyde akademik erteleme eyleminde olduğu görülmüştür.
- Bilişsel çarpıtma toplam puanı ve alt boyutları puan ortalamalarının orta düzeyde olduğu görülmüştür.
- Öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin iyi düzeyde olduğu gözlemlenmiştir.
- Öğrencilerin olumsuz benlik algısı alt boyutu puanı cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir. Kızların olumsuz benlik algısı erkeklere göre daha yüksektir.
- Bilişsel çarpıtma toplam puanı, kendini suçlama, çaresizlik, umutsuzluk ve yaşamı tehlikeli görme alt boyutlarında ise cinsiyete göre farklılaşma bulunmamaktadır.

- Öğrencilerin bilişsel çarpıtma toplam puanı, olumsuz benlik algısı, kendini suçlama, çaresizlik, umutsuzluk ve yaşamı tehlikeli görme alt boyutları puanı çalışma odasına göre anlamlı farklılık göstermektedir. Çalışma odası olmayan öğrencilerin bilişsel çarpıtma toplam puanı, olumsuz benlik algısı, kendini suçlama, çaresizlik, umutsuzluk ve yaşamı tehlikeli görme, puanları, çalışma odası bulunan öğrencilerin bilişsel çarpıtma toplam puanı, olumsuz benlik algısı, kendini suçlama, çaresizlik, umutsuzluk ve yaşamı tehlikeli görme puanlarına göre daha yüksektir.
- Öğrencilerin bilişsel çarpıtma toplam puanı, olumsuz benlik algısı, kendini suçlama, çaresizlik, umutsuzluk ve yaşamı tehlikeli görme puanları sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
- Öğrencilerin bilişsel çarpıtma toplam puanı, olumsuz benlik algısı, kendini suçlama, çaresizlik, umutsuzluk ve yaşamı tehlikeli görme puanları kardeş sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
- Öğrencilerin bilişsel çarpıtma toplam puanı, olumsuz benlik algısı, kendini suçlama, çaresizlik, umutsuzluk ve yaşamı tehlikeli görme puanları anne eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
- Öğrencilerin bilişsel çarpıtma toplam puanı, olumsuz benlik algısı, kendini suçlama, çaresizlik, umutsuzluk ve yaşamı tehlikeli görme puanları baba eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
- Öğrencilerin bilişsel çarpıtma toplam puanı, olumsuz benlik algısı, kendini suçlama, çaresizlik ve yaşamı tehlikeli görme puanları gelir durumuna göre farklılaşmamaktadır. Umutsuzluk puanı ise gelir durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Düşük gelir durumundaki ergenlerin orta gelir durumundaki ergenlere göre daha fazla umutsuzluğa kapıldıkları söylenebilmektedir.
- Öğrencilerin akademik erteleme puanı cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir
- Akademik erteleme puanı çalışma odasına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir. Çalışma odası bulunmayan öğrencilerin akademik ertelemesi, çalışma odası bulunan öğrencilere göre daha yüksektir.

- Öğrencilerin akademik erteleme puanları sınıf düzeyine, kardeş sayısına, anne eğitim durumuna, baba eğitim durumuna ve aile gelir durumuna göre anlamlı farklılık göstermemektedir.
- Öğrencilerin akademik başarı notu cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir. Kızların akademik başarı notu, erkeklere göre daha yüksektir.
- Akademik başarı notu çalışma odasına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir. Çalışma odası bulunan öğrencilerin akademik başarı notu, çalışma odası bulunmayan öğrencilere göre daha yüksektir.
- Akademik başarı puanları sınıf düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. 9. Sınıfta eğitim gören ergenlerin 10, 11 ve 12. sınıfta eğitim gören ergenlere göre akademik yönden daha başarılı oldukları söylenebilmektedir.
- Akademik başarı puanları kardeş sayısına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Bir kardeşi olan öğrencilerin dört ve üzeri kardeşi olan öğrencilere göre akademik yönden daha başarılı oldukları söylenebilmektedir.
- Öğrencilerin akademik başarı puanları anne eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Annesi lisansüstü mezunu olan öğrencilerin, annesi ilkokul-ortaokul mezunu olan öğrencilere göre akademik yönden daha başarılı oldukları söylenebilmektedir.
- Öğrencilerin akademik başarı puanları baba eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Babası üniversite mezunu öğrencilerin, babası lise mezunu öğrencilere göre akademik yönden daha başarılı oldukları söylenebilmektedir. Öğrencilerin akademik başarı düzeyleri ile gelir düzeyleri arasında da bir farklılık gözlemlenmemiştir.
- Akademik başarı puanı ile akademik erteleme puanı ve bilişsel çarpıtma puanı arasında negatif yönlü bir korelasyon bulunmuştur. Akademik erteleme puanı ile bilişsel çarpıtma puanı arasında ise pozitif yönlü bir korelasyon gözlemlenmiştir.
- Akademik başarı puanları ile olumsuz benlik algısı, kendini suçlama ve yaşamı tehlikeli görme puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Akademik başarı puanları ile çaresizlik ve umutsuzluk alt boyutları arasında negatif yönlü bir korelasyon bulunmuştur. Olumsuz benlik algısı puanları ile kendini suçlama, çaresizlik, umutsuzluk ve yaşamı tehlikeli görme puanları arasında pozitif yönlü bir korelasyon

gözlemlenmiştir. Kendini suçlama puanları ile çaresizlik, umutsuzluk, yaşamı tehlikeli görme puanları arasında pozitif yönlü korelasyon bulunmuştur. Çaresizlik puanları ile umutsuzluk ve yaşamı tehlikeli görme puanları arasında pozitif yönlü korelasyon gözlemlenmiştir. Umutsuzluk puanı ile Yaşamı tehlikeli görme puanları arasında da pozitif yönlü bir korelasyon bulunmuştur.

•Akademik erteleme ve bilişsel çarpıtma puanları birlikte öğrencilerin akademik başarı puanlarını anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Akademik erteleme ve bilişsel çarpıtma birlikte akademik başarı puanlarındaki varyansın %7'sini açıklamaktadır.

•Bilişsel çarpıtmanın alt boyutları öğrencilerin akademik başarı puanlarını anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Olumsuz benlik algısı, kendini suçlama, çaresizlik, umutsuzluk ve yaşamı tehlikeli görme alt boyutları birlikte akademik başarı puanlarındaki varyansın %5'ini açıklamaktadır.

### 5.3 Öneriler

Bu bölümde bilişsel çarpıtma, akademik erteleme ve akademik başarı ile ilgili gerçekleştirilen literatür çalışması ve elde edilen veriler ışığında alanda çalışma gerçekleştirmek isteyen araştırmacılar için tavsiyelere yer verilmiştir.

Bu değişkenlerle araştırma gerçekleştirmek isteyen araştırmacılara

- Çalışmalarını farklı okul türleri ve farklı örneklem grupları ile gerçekleştirmeleri,
- Bilişsel çarpıtma, akademik erteleme ve akademik başarıyı etkilediği düşünülen değişkenlere dönük derinlemesine bilgiler veren nitel çalışmalar yapmaları,
- Bu araştırmada kız öğrencilerin olumsuz benlik algısı düzeyi erkek öğrencilere göre daha yüksek olarak gözlemlenmiştir. Umutsuzluk, yaşamı tehlikeli görme, kendini suçlama ve çaresizlik alt boyutlarında bir farklılık gözlemlenmedi. Araştırmacılara cinsiyete göre anlamlı farklılık bulunmayan değişkenlerle çalışmalar gerçekleştirmeleri,
- Bu araştırmada gelir düzeyinin bilişsel çarpıtma alt boyutu olan umutsuzluk boyutu ile bir farklılık göstermiştir. Araştırmacılara gelir düzeyini diğer alt boyutlarla da çalışmalarını,
- Elde edilen verilerde akademik ertelemenin cinsiyete göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır ancak literatür incelemesinde farklılıkların olduğu çalışmalarla da karşılaşılmıştır. Bu nedenle akademik erteleme ve cinsiyet değişkenleri ile literatüre katkı sağlayacak araştırmalar yapmaları,

- Gerçekleştirilen literatür taramasında çalışma odası ve akademik erteleme ile ilgili çok az araştırmaya ulaşılabilmektedir. Bu araştırmada çalışma odasının akademik erteleme davranışında etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırmacıların bu değişkenler ile ilgili araştırmalar gerçekleştirerek literatüre katkı sağlamaları,
- Bu araştırmada Anne baba eğitim düzeyinin akademik başarı ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim düzeyi yüksek olan ebeveynlerin anne-baba tutumlarının akademik başarı ile ilişkisi konusunu da çalışmaları,
- Bilişsel çarpıtma, akademik erteleme ve akademik başarı değişkenlerinin bir arada kullanıldığı sınırlı sayıda çalışmaya rastlanması dolayısı ile bu değişkenler üzerine daha farklı örneklem gruplarında çalışmalar planlanması,
- Okul psikolojik danışmanlarında ve ebeveynlerde, bilişsel çarpıtma ve akademik ertelemenin akademik başarıyla ilişkili olması konusunda farkındalık oluşturan eğitim ve seminerler organize etmeleri,
- Akademik görevlere yönelik bilişsel çarpıtmaların gelişmesini engelleyen veya oluşmuş olan bilişsel çarpıtmaları olumlu yönde düzenleyen eğitimler planlanarak akademik erteleme ve akademik başarısızlık gibi olumsuz durumların önüne geçecek uygulamalar yapmaları
- Akademik ertelemeye ve akademik başarısızlığa neden olan bilişsel çarpıtmaların farkındalığını sağlayacak öğrenci eğitim programları düzenlemeleri,
- Akademik erteleme ve akademik başarısızlık yaşayan öğrencileri bir araya getirilerek grup çalışmaları ile akademik görevlere yönelik bilişsel iyi oluş çalışmaları gerçekleştirmeleri,
- Akademik başarısızlık ve akademik erteleme problemi yaşayan öğrencileri tespit etmek adına okul psikolojik danışmanları ve milli eğitim bakanlığı iş birliği ile öğrencilerin tespit edilerek bilişsel çarpıtmalarına yönelik çalışma programları uygulamaları önerilmektedir.

## KAYNAKÇA

- Abay, A. R. ve Keleşoğlu F. (2016). Okul Sosyal Hizmeti Perspektifinden Lise Öğrencilerinin Akademik Başarı Düzeylerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (11): 20-21
- Abramson, L. Y., Seligman, M. E. and Teasdale, J. D. (1978). Learned Helplessness In Humans: Critique and Reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 87(1): 53–55.
- Açıkgöz, K. Ü. (2005). *Etkili Öğrenme ve Öğetme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Adler A. (2009). *Yaşam Sanatı*. (K. Şipal, Çev.), İstanbul: Say Yayınları.
- Ağır, M. (2007). *Üniversite öğrencilerinin bilişsel çarpıtma düzeyleri ile problem çözme becerileri ve umutsuzluk düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Ağır, M.S. ve Yavuzer, H. (2018). Bilişsel Çarpıtma Ölçeğinin Türkçe Geçerlilik ve Güvenirlilik Çalışması. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(26): 180-198.
- Akdoğan A. (2013). *Farklı depresyon anksiyete stres düzeylerine sahip üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının incelenmesi*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Alicıkuşu M. (2013). *Lise öğrencilerinde dindarlık ve akademik başarı ilişkisi kahramanmaraş örneği*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Aremu, A. O., Williams, T. M., ve Adesina, F. (2011). Influence of Academic Procrastination And Personality Types On Academic Achievement and Efficacy of in-School Adolescents in Ibadan. *IFE Psychologia: A n International Journal*, 19(1): 110-112.
- Astin, A. W. (1991). *Assessment for Excellence: The Philosophy and Practice of Assessment and Evaluation In Higher Education*. New York: Macmillian.
- Aslan A. (2013), *Lise öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının karar verme*

*stilleri ile ilişkisi*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi), Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

- Aslanargun, E. Bozkurt, S. ve Sarıoğlu, S. (2016). Sosyo Ekonomik Değişkenlerin Öğrencilerin Akademik Başarısı Üzerine Etkileri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* , 9 (27/3) : 226-230
- Apospori, E.:Papalexandris N. and Galanaki, E. (2005). Entrepreneurial and Professional Ceo's, Differences In Motive and Responsibility Profile, *Leadership & Organization Development Journal*, 26(2): 143-145
- Aydın, B. (1990). Üniversite Öğrencilerinde Depresyon, Bilişsel Çarpıtmalar Ve Akademik Başarı. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2): 33-34.
- Aydoğan, D., (2008). *Akademik erteleme davranışının benlik saygısı, sorumluluk kaygı ve öz yeterliliği ile açıklanabilirliği*. Ankara:Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara,
- Aydın, B. ve Öztütüncü, F. (2001). Examination of Adolescents' Negative Thoughts, Depressive Mood, and Family Environment. *Adolescence*, 36(141): 77.
- Aysan F. ve Bozkurt N. (2004). Okul Psikolojik Danışmanlarının Yaşam Doyumu, Stresle Başa Çıkma Stratejileri İle Olumsuz Otomatik Düşünceleri: İzmir İli Örnekleme. III. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*. İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Bahar, H. H., Özen, Y. ve Gülaçtı, F. (2009). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Cinsiyet Ve Branşa Göre Akademik Başarı Durumları İle Öğrenme Stillерinin İncelenmesi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 42 (1): 69-86.
- Bachman, L. F. (2004). *Statistical Analyses for Language Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Balkıs, M. (2006). *Öğretmen adaylarının davranışlarındaki erteleme eğiliminin, düşünme ve karar verme tarzları ile ilişkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Bilimleri

Enstitüsü, İzmir : 214-224

Balkıs, M. ve Duru, E. (2009). Prevalence of Academic Procrastination Behavior Among Preservice Teachers, and Its Relationships With Demographics and Individual References. *Journal of Theory and Practice in Education*, 5(1), : 25-27

----- (2010). Akademik erteleme eğilimi, akademik başarı ilişkisinde genel ve performans benlik saygısının rolü. *Pamukkale üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27 (27): 165-166.

Best, John W. (1970). *Research in Education*. Newjersey: Prentice-Hall

Barriga, A. Q., Landau, J. R., Stinson, B. L., Liau, A. K., and Gibbs, J. C. (2000). Cognitive Distortion and Problem Behaviors in Adolescents. *Criminal justice and behavior*, 27(1): 50-51.

Barnett, O. W., Martinez, T. E. and Keyson, M. (1996). The Relationship Between Violence, Social Support, and Self-Blame in Battered Women. *Journal of Interpersonal Violence*, 11(2): 221-233.

Bay H., Kurul Ş. ve Can H.Ö. (2017). Sağlık yüksekokulu öğrencilerinin otomatik düşünceleri ile akademik başarı ve başarı algı düzeyleri arasındaki ilişki, *Researcher: Social Science Studies*, 6(2): 162-163.

Beck, A.T. (1963). Thinking and depression: Idiosyncratic content and cognitive distortions. *Arch Gen Psychiatry*, 9: 326-327.

----- (1976). *Cognitive Therapy and The Emotional Disorders*. New York, NY: International Universities Press.

Beck, A. T., Weissman, A., Lester, D., ve Trexler, L. (1974). The Measurement of Pessimism: The Hopelessness Scale. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 42(6): 862-863

Beck, J. (2001). *Bilişsel Terapi Temel İlkeler Ve Ötesi* (N.H. Şahin Çev.). Ankara Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Beck, J. G., Jacobs-Lentz, J., McNiff, J., Olsen, S. A., and Clapp, J. D. (2011). Understanding Post-Trauma Cognitions and Beliefs. In Zoellner, L. A., &

- Feeny, N. C. (Eds.), *Facilitating resilience and recovery following traumatic events* New York: Guilford Press.:180-181
- Budiman, R., Purwanto, E., ve Murtadho, A. (2020). Cognitive Behavioral Therapy to Improve Self-Efficacy and Reduce Academic Procrastination. *Jurnal Bimbingan Conseling*, 9(3): 147-148.
- Burka ,J.B. ve Yuen, L.M. (1983). *Procrastination: Why You Do It, What To Do About It* .New York Addison-Wessley.
- (2007). *Procrastination: Why You Do It, What To Do About It Now*. Hachette UK
- (2008). *Procrastination: Why You Do It, What to Do About It Now?*. Da Capo Press, U.S.A..
- Burns D. (2016). *İyi Hissetmek- Yeni Dyygudurum Tedavisi*, (23. Basım), İstanbul Psikonet Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı- İstatistik, Araştırma Deseni, Spss Uygulamaları ve Yorum* (15. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Calsyn, R. J., ve Kenny, D. A. (1977). Self-Concept of Ability And Perceived Evaluation of Others: Cause Or Effect Of Academic Achievement? *Journal of Educational Psychology*, 69(2):138–140.
- Can H. (1985), *Başarı Güdüsü ve Yöneltil Başarı*,. (12.Basım) Ankara: Hacettepe Üniversitesi İktisat ve İdari Bilimler Fakültesi.
- Chu, A. H. C. ve Choi, J. N. (2005). Rethinking Procrastination: Positive Effects of “Active” Procrastination Behavior or Attitudes And Performance. *The Journal of Social Psychology*, 145: 245-249.
- Covin, R., Dozois, D.J.A., Ogniewicz, A., Seeds, P.M. (2011). Measuring Cognitive Errors: Initial Development Of The Cognitive Distortions Scale (CDS). *International Journal of Cognitive Therapy*, 4(3): 299-301.
- Cartwright-Hatton, S., Tschernitz, N., & Gomersall, H. (2005). Social Anxiety in Children: Social Skills Deficit, or Cognitive Distortion?. *Behaviour research and therapy*, 43(1): 138-139.

- Çanakçı, O. ve Özdemir, A. Ş. (2015). Matematik Başarısı Ve Anne-Baba Eğitim Düzeyi, *Aydın Üniversitesi Dergisi*, 7 (25) : 33-34
- Çakıcı, D.Ç. (2003). *Lise ve üniversite öğrencilerinde genel erteleme ve akademik erteleme davranışının incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara,
- Çelik Ç. (2014). *Akademik ertelemenin bazı psiko-sosyal değişkenlere göre açıklanması ve gerçeklik terapisine dayalı akademik erteleme ile başa çıkma eğitim programının etkililiğinin sınanması*. (Yayınlanmamış Doktora tezi), Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Trabzon,
- Çelikel, F. Ç. ve Erkorkmaz, Ü., (2008). Üniversite Öğrencilerinde Depresif Belirtiler Ve Umutsuzluk Düzeyleri İle İlişkili Etmenler, *Nöropsikiyatri Arşivi*, 45(2), :124- 125.
- Dadandı İ. (2017). *Genel yetenek, akademik benlik kavramı, akademik öz-yeterlik, benlik saygısı, öğrenci bağlılığı ve akademik başarı arasındaki ilişkiler* . (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Demir, M. K., ve Arı, E. (2013). Öğretmen Adaylarının Akademik Gütülenme Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(3): 269-270
- Demir Y., Kutlu, M.,ve Demir, Y. (2016). Ergenlerdeki akademik erteleme davranışının incelenmesi. *Hedefe Doğru İnsan Psikolojik Danışma ve Rehberlik II. Sempozyumu*, Samsun.
- Demir, M. F. (2018). *Lise son sınıf öğrencilerinin üstbilis becerileri ve akademik erteleme davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Dryden, W. (2000). *Ertelenmek yaşamı kaçırmaktır*. (Günay G. Çev.) İstanbul: Erdemir Yayınevi.
- Duman B.(2007). *Neden beyin temelli öğrenme?* Ankara: Pegem Yayıncılık.

- Dursun, A., Özkan, M. S. ve Körler Başkaya, Y. (2019). Ergenlerin Gelecek Beklentilerinin Yordayıcısı Olarak: Psikolojik Semptomlar ve Akademik Başarı. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32 (1) :134-135.
- Duckworth, A. L., and Seligman, M. E. P. (2006). Self-Discipline Gives Girls The Edge: Gender in Self-Discipline, Grades, and Achievement Test Scores. *Journal of Educational Psychology*, 98(1): 199–200.
- Dünyaogulları, Ö. (2011). *Üniversite son sınıf öğrencilerinin kendilerini gerçekleştirme engelleriyle genel erteleme eğilimi ve umutsuzluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), 9 Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Düzgün, Ş. ve Hayalioğlu, H. (2010). Öğrencilerde Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeyinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0 (13): 411-412
- Ehtiyar, R.ve Üngüren, E. (2008). Lise ve Üniversitede Turizm Eğitimi Alan Öğrencilerin Demografik Değişkenlerinin Umutsuzluk ve Kaygı Düzeylerine Etkilerinin Araştırılması. *Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, (2): 47-48.
- Ekşi, H. ve Dilmaç, B. (2010). Üniversite Öğrencilerinin Genel Erteleme, Karar Vermeyi Erteleme ve Akademik Erteleme Düzeylerinin Sürekli Kaygı Açısından İncelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23 (2), : 447.
- Engin, A., Özen, Ş. ve Bayoğlu, V. (2009). Öğrencilerin Okul Öğrenme Başarılarını Etkileyen Bazı Temel Değişkenler. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 3(1) : 154-153.
- Erdoğan, M. Y. (2019). The Roles Of Self-Esteem, Success and Some Demographic Variables As Predictors Of Academic Procrastination, *Erciyes Journal of Education*, 3(1): 10-11.
- Ferrari, J. R. (1994). Dysfunctional Procrastination and Its Relationship With Self-Esteem, Interpersonal Dependency, and Self-Defeating Behaviors. *Personality ve Individual Differences*, 17 (5): 674-675

- (2000). *Procrastination and Attention: Factor Analysis of Attention Deficit, Boredomness, Intelligence, Self-esteem, and Task Delay Frequencies*. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15(5): 187-198.
- Ferrari, J. R., and Dovidio, J. F. (2000). Brief Report: Examining Behavioral Processes In Indecision: Decisional Procrastination and Decision-Making Style. *Journal of Research in Personality*, 34: 130-133.
- Ferrari, J. R., Johnson, J. L., and McCown, W. G. (1995). *Procrastination and Task Avoidance: Theory, Research, and Treatment*. New York: Plenum Press.
- Ferrari, Joseph R., Keane, Sabrina M., Wolfe, Raymond N., & Beck, Brett L., (1998), The Antecedents and Consequences Of Academic Excuse-Making: Examining Individual Differences In Procrastination. *Research in Higher Education*, 39(2) : 210–212.
- Findley, M. J., and Cooper, H. M. (1983). Locus of Control and Academic Achievement: A Literature Review. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(2): 424–425.
- Flett, G. L. Blankstein, K. R., Hewitt, P. L. & Koledin, S. (1992). Components of Perfectionism and Procrastination. *Social Behavior and Personality*, 20(2): 87-88.
- Friedman L, Barber C, Chang J, Tham Y, Kalidas M, Rimawi M., (2010). Self-blame, Self-forgiveness, and Spirituality in Breast Cancer Survivors in a Public Sector Setting. *J Canc Education*, 25 :344–345.
- Freeman, A., and Dattilio, F. M. (1992). *Cognitive therapy in the year 2000*. In *Comprehensive casebook of cognitive therapy*. Springer, Boston, MA.
- Gelbal, S. (2008). Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyoekonomik Özelliklerinin Türkçe Başarısında Etkisi, *Eğitim ve Bilim*, 33(150): 12-13.
- George, D. and Mallery, P. (2016). *IBM SPSS Statistics 23 Step by Step: A Simple Guide and Reference*, .New York: Routledge.
- Güler, D. ve Çakır, G. (2013). Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygısını Yordayan Değişkenlerin İncelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(39):90-92.

- Gürültü E. (2016). “*Lise öğrencilerinin sosyal medya bağımlılıkları ve akademik erteleme davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*”, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Güven H.B. (2019). *Üniversite öğrencilerinin bilişsel çarpıtma düzeyleri, stresle başa çıkma stratejilerinin psikolojik dayanıklılık üzerindeki rolü.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yakın Doğu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kıbrıs.
- Haycock, L. A., McCarty, P. & Skay, C. L. (1998). Procrastination in College Students: The Role of Self-Efficacy and Anxiety. *Journal of Counseling Development*, 76: 320-322.
- Heckhausen, H., Schmalt, H.-D., & Schneider, K. (1985). *Achievement Motivation in Perspective* (M. Woodruff & R. Wicklund, Trans.). New York:Academic Press.
- Hen, M.,and Goroshit, M. (2014). Academic self-Efficacy, Emotional İntelligence, GPA and Academic Procrastination in Higher Education. *Eurasian Journal of Social Sciences*, 2(1): 8-9.
- Hess, B., Sherman, M. F., ve Goodman, M. (2000). Eveningness Predicts Academic Procrastination: The Mediating Role of Neuroticism. *Journal of Social Behavior & Personality*, 15(5): 69-70.
- Hooda, M.,and Saini, A. (2016). Academic Procrastination; A Critical Issue For Consideration. *Indian Journal of Applied Research*, 6(8): 98-99.
- Hotaman, D. (2009). Bazı kişisel değişkenlerin öğrencilerin bağımsız, bir partnerle ve bir grupta çalışma alışkanlıkları üzerindeki etkisinin araştırılması. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(1): 541.
- Hayalioğlu, İ.H. (2001). *İlköğretim öğrencilerinin öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- İşmar, Z. ve Şehitoğlu, G. (2021). Akademik Benlik Algısı ve Akademik Başarı Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma. *Uluslararası Anadolu Sosyal Bilimler Dergisi*, 5 (1), 95-96

- Jackson, C. (2002). Laddishness” As A Self- Worth Protection Strategy”. *Gender and Education*, 14: 46-47.
- (2003). Motives for “Laddishness” at school: Fear of Failure and Fear of The “Feminine”. *British Educational Research Journal*, 29: 592-593.
- Johnson, J. L. and Bloom, A. M. (1995). An Analysis of The Contribution Of The Five Factors Of Personality To Variance İn Academic Procrastination. *Personality and Individual Differences*, 18(1): 128-130.
- Johns, G. and Saks, A.M. (2001), *Organizational Behaviour: Understanding and Managing Life at Work*, Pearson Education Inc. USA.
- Kandemir, M. (2010). Akademik Erteleme Davranışını Açıklayıcı Bir Model. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 4(3): 65-68.
- Kara, Ö. ve Yıldırım, İ. (2020). Lise Öğrencilerinin Serbest Zaman Egzersize Katılım Düzeyleri ile Akademik Erteleme Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Türk Spor Bilimleri Dergisi*, 3 (2):75-76.
- Kapikiran, Ş., and Özgüngör, S. (2009). Ergenlerin sosyal destek düzeylerinin akademik başarı ve güdülenme düzeyi ile ilişkileri. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 16(1): 27-28.
- Kaya, M., Güneş, G., Kaya, B., & Pehlivan, E. (2004). Tıp Fakültesi Öğrencilerinde Boyuneğici Davranışlar ve Şiddet ile İlişkisi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 5 : 5-10.
- Knaus, W. J. (1998). *Do It Now: Break The Procrastination Habit*. (rev. ed.), New York: Wiley
- Klassen, R. M., Krawchuk, L. L., & Rajani, S. (2008). Academic Procrastination of Undergraduates: Low Self-Efficacy to Self-Regulate Predicts Higher Levels of Procrastination. *Contemporary Educational Psychology*, 33: 917-918.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (28. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karataş, H. , Karatas, H. , Bademcioglu, M. & Bademcioglu, M. (2015). The Explanation of The Academic Procrastination Behaviour of Pre-Service

- Teachers with Five Factor Personality Traits. *The International Journal of Research in Teacher Education* , 6 (2) : 19-20.
- Keçeli B. (2008). Akademik Başarının Arttırılmasında Aile Katılımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi* , 9 (01): 78-79 .
- Kınık, Ö. (2015). *üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışları ile fonksiyonel olmayan tutumları, depresyon düzeyleri ve benlik- saygıları arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Koçel, T. (2001), *İşletme Yöneticiliği*,(18. Baskı), Beta Yayınevi, İstanbul.
- Konter E, (2004) *Antrenörlük ve Takım Psikolojisi*, Palme Yayıncılık,Ankara.
- (1995). Sporda motivasyon. Saray Tıp Kitabevi, İzmir.
- Koruç Z, (2002) Sporda self determinasyon , 7. *Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi*, *Mirage Park Resort Hotel, Antalya*.
- Kovylin, V. S. (2013). Teoreticheskiye Osnovy İzucheniya Fenomena Prokrastinatsii. Lichnost' V Menyayushchemsya Mire: *Zdorov'ye, Adaptatsiya, Razvitiye*, 2, :30-33.
- Kreitner, RA. & Kinicki, A. (2004), *Organizational Behavior*.( 6. Ed.) Mcgrawhill,: USA
- Lacour, M., & Tissington, L. D. (2011). The Effects of Poverty on Academic Achievement. *Educational Research and Reviews*, 6 (7): 524-525.
- Lindholm-Leary, K., & Borsato, G. (2006). *Academic Achievement. Educating English Language Learners: A Synthesis Of Research Evidence*, First Edition,Cambridge University press publisher : 176
- Marsh, H. W., & Yeung, A. S. (1997). Causal Effects of Academic Self-Concept On Academic Achievement: Structural Equation Models of Longitudinal Data. *Journal of Educational Psychology*, 89(1): 52–53.
- Martínez-Otero, V. (2007). Los adolescentes ante el estudio. *Causas y consecuencias del rendimiento académico*. Madrid: Fundamentos : 35-37
- Maslow, A.H (1970). *Motivation and Personality*.Harper and Row (2nd Ed.), USA.

- (2001) İnsan Olmanın Psikolojisi, O. Gündüz Çev.), İstanbul: Kuraldışı yayıncılık,
- McClelland, D.C. (1961), *The Achieving Society*. Princeton, (5th eEd.) New York: Van Nostrand.
- (1965), Achievement and Entrepreneurship: A Longitudinal Study, *Journal of Personality and Social Psychology*, 1(4): 390-392
- McClelland, D. C., & Burnham, D. H. (2003). Power is the great motivator.. *Harvard business review*, 81(1), 117-126.
- McCown, W., Petzel, T. & Rupert, P. (1987). An experimental study of some hypothesized behaviors and personality variables of college student procrastinators. *Personality and Individual Differences*, 8, 782-783.
- McClelland, D.C. & Winter D.G. (1969), *Motivating Economic Achievement*. (1th Ed.) The Free Press, New York.
- Metin, M. (2013). Öğrencilerin seviye belirleme sınavındaki başarısına etki eden unsurların farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (1) : 79-80
- Miloseva, L. (2012). Can Automatic Thoughts and Test Anxiety Explain School Success and Satisfaction in Adolescents?. *Primenjena psihologija*, 5(1): 52-53.
- Miligram, N. A. (1991). *Procrastination*. R. Dulbecco. (Ed.), *Encyclopedia of Human Biology*. New York: Academic Press, 1991, 152-153.
- Miligram, N. A., Marshevsky, S. ve Sadeh, C. (1995). Correlates of academic procrastination: Discomfort, Task Aversiveness and Task Capability. *Journal of Psychology*, 129(2): 150- 154
- Milgram, N. A., Sroloff, B. & Rosenbaum, M. (1988). The Procrastination of Everyday Life. *Journal of research in personality*, 22: 200-202.
- Milgram, N., & Tenne, R. (2000). Personality Correlates Of Decisional And Task Avoidant Procrastination. *European Journal of Personality* 14: 150-153
- Milli Eğitim Bakanlığı, *Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği*,  
[https://ogm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2016\\_11/03111224\\_ooky.pdf](https://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_11/03111224_ooky.pdf)  
[12 Haziran].

- Moorhead,G. & Griffin, R. W. (1989),*Organizational Behavior. (2nd.Ed.)* Houghton Mifflin Company, USA,
- Murray, H. A. (1938). Explorations in personality. New York: Oxford University Press.
- (1955), Types of Human Needs, (Studies in Motivation, Selected and Edited by D. C. McClelland), Appteton-Centry-Crofts Inc. NewYork.
- Mullins,L.J. (2002), *Managment And Organizational Behavior*, (6th Edition), PrentinceHall UK.
- Mullis, A. K., Mullis, R. L., & Normandin, D. (1992). Cross-sectional and Longitudinal Comparisons of Adolescent Self-Esteem. *Adolescence*, 27 (105): 56–57.
- Odağ C (1995) *İntihar (Özkıyım) Tanım-Kuram-Sağaltım*. İzmir Psikiyatri Derneği. Ege Üniversitesi Basımevi, Bornova-İzmir
- Oran, S. (2016). *Anadolu lisesi öğrencilerinde akademik erteleme davranışının incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Mersin.
- Öğülmüş, M. (2002). Students' and teachers' perspectives on the use drama technique in efl classrooms. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.Bursa.
- Öz F. (2010) *Sağlık Alanında Temel Kavramlar*, (2. Basım ), Mattek Basım.Ankara
- Özer, B. U. ve Topkaya, N. (2011). Akademik Erteleme ve Sınav Kaygısı . *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi* , 2 (2): 15-16.
- Özkalp, E. ve Kırel, Ç. (2005). Örgütsel Davranış. *Anadolu Üniversitesi, Eğitim, Sağlık ve Bilimsel Araştırma Çalışmaları Vakfı.*, Eskişehir Yayın No: 149: 324-325
- Pamuk, M. (2021). Lise Öğrencilerinin Olumsuz Değerlendirilme Korkularının Akademik Başarıya İlişkin Bilişsel Çarpıtmalar Bağlamında İncelenmesi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1): 164-166.

- Park C.L., & Folkman S. (1997) Meaning in The Context of Stress and Coping. *Review of General Psychology*.;1(2):120-122.
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (1980). Predicting Freshman Persistence and Voluntary Dropout Decisions From A Theoretical Model. *The Journal of Higher Education*, 51(1): 66-68
- Pearlin, L. I., & Schooler, C. (1978). The Structure of Coping. *Journal of Health and Social Behavior*, 19(1): 3-4
- Pizarro, R. (1985). *Rasgos y actitudes del profesor efectivo* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Pomerantz, E. M., Altermatt, E. R., & Saxon, J. L. (2002). Making The Grade But Feeling Distressed: Gender differences in Academic Performance and Internal Distress. *Journal of Educational Psychology*, 94(2): 400-401.
- Porter, L., Bigley G.A. and Steers R.M. (2003), *Motivasyon and Work Behavior*, McGraw-Hill, USA.
- Rosário, P., Costa, M., Núñez, J. C., González-Pienda, J., Solano, P., & Valle, A. (2009). Academic Procrastination: Associations With Personal, School, and Family Variables. *The Spanish journal of psychology*, 12(1): 121-122.
- Rosenberg M. (1965) *Society and the Adolescent Self-Image*, Princeton: Princeton University Press,.
- Rosenberg, M., Schooler, C., & Schoenbach, C. (1989). Self-esteem and Adolescent Problems: Modeling Reciprocal Effects. *American Sociological Review*, 54: 1004-1018.
- 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): 389-391.
- Sayiner, B., Savaşan, E, Sözen, D, Köknel, Ö. (2007). Yükseköğretim Gençliğinin Benlik Algısının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi : İstanbul Ticaret Üniversitesi örneği. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11 (2): 258-259.

- Sadler, C. D., and J. Buley. (1999). Predictors of Academic Procrastination in College Students. *Psychological Reports* 84: 686–88.
- Seyis, S., Yazıcı, H. & Altun, F. (2013). Ortaöğretim Öğrencilerinin Motivasyonları Ve Duygusal Zekaları İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişki . *Milli Eğitim Dergisi* , 43 (197): 58.
- Sharma, N., & Kaur, A. (2011). Factors Associated With Stress Among Nursing Students. *Nursing and Midwifery Research Journal*, 7(1): 18-19.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of Construct İnterpretations. *Review of Educational Research*, 46(3): 410-412.
- Sayan G., (2015), *The relationship of academic procrastination and decision making styles among university students*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi,) Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Savi-Cakar, F. (2014). The Effect of Automatic Thoughts on Hopelessness: Role of Self-Esteem As A Mediator. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 14(5), 1682-1687.
- Şeferoğlu, S. & Akbıyık, C. (2006). Eleştirel Düşünme ve Öğretimi. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, : 198-199.
- Schrow G., Waskins, T.,and Olafson, L. (2007), Doing The Things We Do: A Grounded Theory of Academic Procrastination, *Journal of Educational Psychology*, 99(1),15-17
- Silva, P. G. D. B., de Oliveira, C. A. L., Borges, M. M. F., Moreira, D. M., Alencar, P. N. B., Avelar, R. L. & Sousa, F. B. (2021). Distance Learning During Social Seclusion By COVID-19: İmproving The Quality Of Life Of Undergraduate Dentistry Students. *European Journal of Dental Education*, 25(1): 124-134.
- Schniering, C. A., & Rapee, R. M. (2004). The Relationship Between Automatic Thoughts And Negative Emotions İn Children and Adolescents: A Test of The Cognitive Content- Specificity Hypothesis. *Journal of Abnormal Psychology*, 113(3): 467-468.

- Solomon, L. J. ve Rothblum, E. D. (1984). Academic Procrastination: Frequency and Cognitive-Behavioral Correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31(4), :507-508.
- Steel, Piers (2007), The Nature of Procrastination: A Meta Analytic and Analytic and Theroretical Review of Quintessential Self-Regulatory Falure. *Psychological Bulletin* 133 (1): 70-72
- Şimşek, A. S.ve Demirtaşlı, N. (2012). Bilişsel ve Duyuşsal Özelliklerin Yükseköğretimdeki Akademik Başarıyı Yordama Gücü. *Ulusal Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Kongresi*, Abant İzzet Baysal Üniversitesi. Bolu.
- TDK Sözlüğü (2021), <https://sozluk.gov.tr/> (22 Ağustos).
- Tanrikulu, M. (2013). *Ergenlerin akademik erteleme davranışlarıyla benlik saygılarının incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Telef, B. B. (2011). Öz-yeterlikleri farklı ergenlerin psikolojik semptomlarının incelenmesi (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Toker, B. ve Avcı, R. (2015). Effect of Cognitive-Behavioral-Theory-Based Skill Training On Academic Procrastination Behaviors Of University Students...5.*Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Kongresi*,Antalya,.
- Toprakıyan, S. (2016). Lise son sınıf öğrencilerinin anne baba tutumları ile akademik erteleme davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tosi, H.L.; Rizzo J.R. ve Carroll S.J.(1990),*Managing Organizationa Behavior 1 (2nd Ed.)* ,Harper and Row Publishers, USA.
- Tuckman, B. W. (1991). The Development And Concurrent Validity of The Procrastination Scale. *Educational and Psychological Measurement*, 51(2): 473-481.
- Tuckman, B. W., & Sexton, T. L. (1992). Self-Believers Are Self-Motivated; Self-Doubters Are Not. *Personality and Individual Differences*, 13: 426-427.

- Turner, J. C., & Onorato, R. S. (2010). *Social identity, personality, and the self-concept: A self-categorization perspective*. In T. Postmes & N. R. Branscombe (Eds.), *Rediscovering social identity*. Psychology Press. 318–320
- Türkçapar, M. H. (2012). *Bilişsel Terapi*. (6. Baskı). Ankara: HYB Basım Yayın
- Ulukaya, S. & Bilge, F. (2014). Üniversite Öğrencilerinde Akademik Ertelemenin Yordayıcıları Olarak Aile Bağlamında Benlik ve Ana-Baba Tutumları. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 5 (41): 89-102
- Uşaklı, H. (2000). *Grup rehberliğinin sınav kaygısına etkisi üzerine öğrenci görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Uzun Özer, B., Demir, A., ve Ferrari, J. R. (2009). Exploring Academic Procrastination Among Turkish Students: Possible Gender Differences in Prevalence and Reasons. *Journal of Social Psychology*, 149(2): 245-248.
- Wang, S., Zhou, Y., Yu, S., Ran, L. W., Liu, X. P. & Chen, Y. F. (2017). Acceptance and Commitment Therapy and Cognitive–Behavioral Therapy As Treatments For Academic Procrastination: A Randomized Controlled Group Session. *Research on Social Work Practice*, 27(1): 54-55.
- Watson, D. C. (2001). Procrastination and the Five-Factor Model: A Facet Level Analysis. *Personality and individual differences*, 30(1): 151-152.
- Wolters, C. A. (2003). Understanding Procrastination From A Self-Regulated Learning Perspective. *Journal of Educational Psychology*, 95(1): 185-186
- Van Eerde, W. (2003). A Meta-Analytically Derived Nomological Network of Procrastination. *Personality and Individual Differences*, 35(6): 1405-1407.
- Vestervelt, C. M. (2000). *An Examination of The Content and Construct Validity of Four Measures of Procrastination*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Carleton University, The Faculty of Graduate Studies, Ontario.
- Yanar, Ş., Kırandı, Ö. & Can, Y. (2017). Tenis ve Badminton Sporcularının Sporcu Kimlik Algısı ve Başarı Motivasyon Düzeyleri Arasındaki Farklılıkların İncelenmesi . *Spor Eğitim Dergisi* , 1 (1):52-53.

- Yatgın, S. (2014). *Lise öğrencilerinde akademik ertelemenin algılanan anne baba tutumlarına göre incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Konya.
- Yaycı, L.ve Düşmez, İ. (2016). Analysis of The Academic Procrastination Behaviors of Adolescents in Terms of Certain Variables . *OPUS International Journal of Society Researches* , 6 (10) :95-96
- Yenilmez, K. ve Duman, Ö. A. (2008). İlköğretimde Matematik Başarısını Etkileyen Faktörlere İlişkin Öğrenci Görüşleri. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10 (19): 265-266
- Yıldırım, S. (2007). Anaokulu öğretmenlerinde tükenmişlik düzeyi ve umutsuzluk düzeyleri arasındaki ilişki, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldız F.G. (2015). Üniversite öğrencilerinin genel erteleme düzeyi ile akademik erteleme düzeylerinin incelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Fatih Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, İstanbul.
- Yiğit, B. ve Kaçire, İ. (2015). Ortaokul öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarının incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12 (31) :317-318
- York, T. T., Gibson C. & Rankin, S. (2015). Defining and Measuring Academic Success, *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 20, 5-9
- Yücel, C. & Şen, Ü. S. (2019). Güzel Sanatlar Lisesi Müzik Bölümü Öğrencilerinin Mükemmeliyetçilik ve Akademik Erteleme Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23 (3) :1025-1026 .

## EKLER

Ek 1- Etik Kurul Kararı

Ek 2- Bilişsel Çarpıtma Ölçeği (Örnek Maddeler)

Ek 3- Akademik Erteleme Ölçeği (Örnek Maddeler)

Ek-4- Bilişsel Çarpıtma Ölçeği Kullanım İzni

Ek-5- Akademik Erteleme Ölçeği Kullanım İzni

**Ek-1- Bilişsel Çarpıtma Ölçeği (Örnek Maddeler)**

<b>HİÇBİR ZAMAN</b>		<b>ÇOK AZ</b>	<b>BAZEN</b>	<b>SIKLIKLA</b>			<b>ÇOK SIK</b>
<b>1</b>		<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>			<b>5</b>
1	Kendinizi küçük görüyorsunuz.		①	②	③	④	⑤
2	Başınıza gelen bir olaydan dolayı kendinizi suçlarsınız		①	②	③	④	⑤
3	Durumunuzu daha iyi hale getirmek konusunda kendinizi çaresiz hissediyorsunuz.		①	②	③	④	⑤
4	Umutsuz hissediyorsunuz		①	②	③	④	⑤
5	Başkalarının size kötü davranmasını beklersiniz.		①	②	③	④	⑤

**Ek-2 Akademik Erteleme Ölçeği (Örnek Maddeler)**

	<b>Beni hiç Yansıtıyor</b>	<b>Beni çok az Yansıtıyor</b>	<b>Beni biraz Yansıtıyor</b>	<b>Beni Çoğunlukla Yansıtıyor</b>	<b>Beni tamamen Yansıtıyor</b>			
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>			
<b>1</b>	Derslerimi düzenli olarak çalışırım			①	②	③	④	⑤
<b>2</b>	Ödevlerimi/projelerimi genellikle son belirlenen tarihte yetiştiririm			①	②	③	④	⑤
<b>3</b>	Daha keyifli şeyler yapmak için ders çalışmayı erken bırakırım			①	②	③	④	⑤
<b>4</b>	Sınavlardan önce konuları tekrar etmeye zamanım kalır			①	②	③	④	⑤
<b>5</b>	Ne zaman dersin başına otursam aklıma yapmam gereken başka işler gelir			①	②	③	④	⑤

## Ek-3- Bilişsel Çarpıtma Ölçeği Kullanım İzni

Ölçek kullanım izni - İlet - Posta

Yanıtla Tümünü yanıtla İlet Arşivle Sil Bayrak ekle

**Re: Ölçek kullanım izni**

**MA** Meral Ağır <meralagir@yahoo.com>  
18.03.2021 11:16

Kime: Büşra Epözdemir

Merhaba,

Ölçeği kullanmada herhangi bir sakınca bulunmamaktadır. Ölçekle ilgili bilgileri ilgili makaleden edinebilirsin, herhangi bir sorun yaşadığında bilgi verirsen ( özellikle bu mail adresini kullanarak) daha kısa sürede yanıt verebilir ve elimden gelen desteği vermeye çalışırım.

Çalışmada kolaylıklar dilerim.

Doç. Dr. Meral Ağır

17 Mart 2021 Çarşamba 17:02:28 GMT+3 tarihinde, Büşra Epözdemir <busraepozdemir@hotmail.com>şunu yazdı:

## Ek-4- Akademik Erteleme Ölçeği Kullanım İzni

Akademik Erteleme ölçeği kullanım izni - İleti - Posta

Yanıtla Tümüü yanıtla İlet Arşivle Sil Bayrak ekle ...

Re: Akademik Erteleme ölçeği kullanım izni



Deniz Çakıcı <denizcigdemcakici@gmail.com>

24.02.2021 13:04

Kime: Büşra Epözdemir

Merhaba, tez çalışmanızda geliştirmiş olduğum Akademik Erteleme Ölçeği'ni kullanabilirsiniz.  
İyi çalışmalar, başarılar dilerim.  
Deniz Çiğdem Çakıcı

iPhone'umdan gönderildi



## ÖZGEÇMİŞ

Büşra Epözdemir

### **EĞİTİM:**

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi

Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Yüksek lisans

International Univesity of Sarajevo

Psikoloji

Başakşehir Lisesi

Eşit Ağırlık

Nurettin Topçu İlköğretim Okulu

Ortaöğretim

### **SERTİFİKALAR**

Öğretmenler için Üstün/Özel Yetenekli Çocukların Tespiti ve Yönlendirme Süreci (2014)

Çocuklarla Bilişsel Davranışçı Danışmanlık Yaklaşımı Eğitimi Sertifikası (Ruh Sağlığı Derneği onaylı, 09.03.2014)

Aile Danışmanlığı Sertifikası (2014)

Wisc-r Zekâ testi (2015)

Stafor Binnet Zekâ Testi (2015)

Oyun Terapisi Eğitimi (2018)

Formasyon Eğitimi (2018)