

**T.C.
ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK
BİLİM DALI**

**ERGENLERDE AKADEMİK ERTELEMENİN
YORDAYICILARI**

Yüksek Lisans Tezi

**Hazırlayan
Merve KANDAL**

**Danışman
Doç. Dr. Namık Kemal HASPOLAT**

ŞUBAT 2026, ERZİNCAN

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

“Ergenlerde Akademik Ertelemenin Yordayıcıları” adlı **“Yüksek Lisans”** tezim tarafımda incelenmiştir. Buna göre tezimde bilimsel etik ihlali ve intihal olarak nitelendirilebilecek herhangi bir durum olmadığını taahhüt ederim. Bu çalışmadaki tüm bilgilerin, akademik ve etik kurallara uygun bir biçimde elde edildiğini; aynı zamanda bu kural ve davranışların gerektirdiği gibi, bu çalışmanın özünde olmayan tüm materyal ve sonuçları tam olarak aktardığımı ve referans gösterdiğimi beyan ederim.

Merve KANDAL

T.C.
ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü

Ana Bilim Dalı :Eğitim Bilimleri
Program Adı :Tezli Yüksek Lisans
Tez Başlığı :Ergenlerde Akademik Ertelemenin Yordayıcıları

Yukarıda bilgileri verilen tez çalışmasının a) Giriş b) Ana bölümler ve c) Sonuç kısımlarından oluşan (Kapak, Ön söz, Özet, İçindekiler ve Kaynakça hariç) toplam 53 sayfalık kısmına ilişkin 06/02/2026 tarihinde **Turnitin** intihal programından aşağıda belirtilen filtreleme uygulanarak alınmış olan özgünlük raporuna göre tezin benzerlik oranı %14'tür.

Filtrelemeye tırnak içerisindeki alıntılar dahil edilmiştir. Filtrelemede yedi (7) kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç tutulmuştur.

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez İntihal Raporu Uygulama Esaslarını inceledim ve bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmasının herhangi bir intihal içermediğini, aksinin tespit edilmesi durumunda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini bilgilerinize arz ederim. 06/02/2026

Danışman: Doç. Dr. Namık Kemal HASPOLAT

Öğrenci: Merve KANDAL

KILAVUZA UYGUNLUK

“Ergenlerde Akademik Ertelemenin Yordayıcıları” başlıklı Yüksek Lisans Tezi Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Lisansüstü Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak hazırlanmıştır.

Hazırlayan

Merve KANDAL

Danışman

Doç. Dr. Namık Kemal HASPOLAT



KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Doç. Dr. Namık Kemal HASPOLAT danışmanlığında **Merve KANDAL** tarafından hazırlanan “**Ergenlerde Akademik Ertelemenin Yordayıcıları**” adlı bu çalışma jürimiz tarafından Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı’nda **Yüksek Lisans Tezi** olarak oy birliği kabul edilmiştir.

06/02/2026

JÜRİ:

Danışman	: Doç. Dr. Namık Kemal HASPOLAT	(İmza)
Üye	: Dr. Öğr. Üyesi Alaattin CİMİNLİ	(İmza)
Üye	: Dr. Öğr. Üyesi Şükrü ÖZER	(İmza)

ONAY:

Bu tezin kabulü Enstitü Yönetim Kurulu'nun tarih ve/..... sayılı kararı ile onaylanmıştır.

..... /...../2026

Doç. Dr. Müge MANGA

Enstitü Müdürü

ÖN SÖZ

Bu çalışma, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı lisansüstü programı kapsamında hazırlanmıştır. Araştırmada ergenlerin akademik erteleme davranışı bilimsel bir bakış açısıyla ele alınmış ve konuya ilişkin değişkenler, belirlenen yöntem doğrultusunda incelenmiştir. Çalışmanın temel hedefi, ergenlerin akademik erteleme davranışını yordayan değişkenlerin ilişkisini çoklu regresyon analizi ile ortaya koymak ve elde edilen bulgular ışığında alana katkı sağlamaktır.

Araştırma sürecinde öncelikle konuya ilişkin ulusal ve uluslararası alanyazın taramış ardından araştırma problemine uygun veri toplama araçları kullanılarak gerekli veriler elde edilmiştir. Toplanan veriler, bilimsel araştırma ilkeleri çerçevesinde analiz edilerek yorumlanmıştır. Bu bağlamda elde edilen sonuçların, ilgili alanyazına katkı sunmasının yanı sıra ileride yapılacak olan çalışmalara da yol göstereceği olacağı düşünülmektedir.

Tez, dört ana bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde araştırmanın problem durumu, amacı ve sınırlılıkları açıklanmıştır. İkinci bölümde erteleme kavramına, ertelemenin ilişkili olduğu değişkenlere, konuya ilişkin kuramsal açıklamalara ve akademik erteleme davranışının sonuçlarına yer verilmiştir. Üçüncü bölümde araştırmanın yöntemi aktarılmış, dördüncü bölümde ise elde edilen bulgular analiz edilerek değerlendirilmiştir. Ayrıca son bölümde araştırma sonuçları tartışılmış ve sonuçlara yönelik çeşitli öneriler sunulmuştur.

Merve KANDAL, Erzincan, 2026

TEŞEKKÜR

Tez sürecimin en başından sonuna kadar bilgi ve deneyimleriyle bana yol gösteren, akademik bir bakış açısı geliştirmeme katkı sağlayan, danışanınız olduğumu söylediğim herkesten çok şanslı olduğuma dair olumlu geri dönüşler aldığım ve süreç içerisinde birlikte çalışarak bu dönüşleri bizzat deneyimlediğim değerli danışmanım Doç. Dr. Namık Kemal HASPOLAT’a teşekkürü borç bilirim. Süreç boyunca sabrınız, yapıcı eleştirileriniz ve motive edici yaklaşımınız unutamayacağım önemli destekçilerim olmuştur.

Tez jürimde yer alan, değerli görüş ve önerileriyle çalışmama katkı sağlayan saygıdeğer Dr. Öğr. Üyesi Alaattin CİMİNLİ ve Dr. Öğr. Üyesi Şükrü ÖZER hocalarıma teşekkür ederim. Sunduğunuz geri bildirim ve değerli katkılarınız, tezin ileride yapılacak olan çalışmalara kaynaklık etme potansiyelini güçlendirmiş ve çalışmanın daha nitelikli hale gelmesinde önemli bir rolü olmuştur.

Araştırmanın veri toplama sürecinde desteklerini esirgemeyen kurum yöneticilerine, öğretmenlere, okul psikolojik danışmanlarına ve gönüllü olarak çalışmaya katılan katılımcıların her birine ayrıca teşekkür ederim. Gösterdikleri iş birliği ve duyarlılık sayesinde veri toplama süreci daha verimli geçmiştir. Ayrıca destek ve katılımlarıyla bu çalışmanın gerçekleştirilmesine yardımcı olmuşlardır.

Lisansüstü eğitim süreci boyunca bilgi ve deneyimlerinden yararlandığım kıymetli hocalarıma teşekkür ederim. Yine bu süreçte bilgi ve deneyim paylaşımında bulunduğum her bir arkadaşıma ayrıca teşekkür ederim. Karşılıklı destek ve dayanışma, benim için ders ve tez dönemini daha anlamlı ve verimli bir hale getirmiştir.

Son olarak akademik yolculuğum boyunca her zaman yanımda olan, anlayışları ve manevi destekleriyle bana güç veren aileme; kıymetli anneme, sürecin ne zaman tamamlanacağına yönelik merakını sorularıyla belirten canım babama ve biricik kardeşlerime teşekkür ederim. Varlığınız her daim bana güç veriyor, şükrümsünüz. Ayrıca bu süreçte azmi ve çalışkanlığıyla, sabrı ve disiplinli duruşuyla ve her daim yapacağına, başaracağına yönelik inancıyla kendime bizzat teşekkür ederim. İyi ki varsın!

Merve KANDAL

ERGENLERDE AKADEMİK ERTELEMENİN YORDAYICILARI

Merve KANDAL

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Yüksek Lisans Tezi, Şubat 2026

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Namık Kemal HASPOLAT

ÖZET

Bu araştırmanın amacı akılcı olmayan inançlar, başarısızlık korkusu, benlik saygısı ve akademik motivasyon değişkenlerinin akademik erteleme üzerindeki etkisinin incelenmesidir. Araştırma, iki ya da daha fazla değişkenin değişimini ortaya koymayı amaçlayan yordamaya dayalı korelasyonel bir çalışmadır. Çalışma grubunu Erzincan ilindeki 2024-2025 eğitim ve öğretim yılının lise kademesinde aktif olarak öğrenim gören, 359 kız (%55,4) ve 289 erkek (%44,6) olmak üzere toplamda 648 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada Kişisel Bilgi Formu, Akademik Erteleme Ölçeği, Akılcı Olmayan İnançlar Ölçeği Ergen Formu, Ergenler İçin Benlik Algısı Ölçeği, Performans Başarısızlığını Değerlendirme Envanteri ve Akademik Motivasyon Ölçeği veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Toplanan verilerin analizinde ise Hiyerarşik Regresyon analizi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre akılcı olmayan inançlar, benlik saygısı, başarısızlık korkusu ve akademik motivasyon değişkenleri ergenlerin akademik erteleme davranışlarının anlamlı birer yordayıcısıdır. Bu değişkenler içerisinde en güçlü yordayıcı akademik motivasyondur. Araştırmada ele alınan değişkenler, ergenlerin akademik erteleme davranışının %46'sını açıklamıştır. Bu araştırmanın sonuçları, geliştirilebilecek bilişsel ve duyuşsal müdahalelerin ergenlerin akademik erteleme davranışının önlenmesinde etkili olabileceğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Akademik Erteleme, Akılcı Olmayan İnançlar, Başarısızlık Korkusu, Benlik Saygısı, Akademik Motivasyon

PREDICTORS OF ACADEMIC PROCRASTINATION IN ADOLESCENTS

Merve KANDAL

Erzincan Binali Yıldırım University

Graduate School of Social Sciences

Master Thesis, February 2026

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Namık Kemal HASPOLAT

ABSTRACT

The purpose of this study is to examine the effect of irrational beliefs, fear of failure, self-esteem and academic motivation variables on academic procrastination. The study is a correlational study based on a procedure that aims to reveal the change in two or more variables. The working group consists of a total of 648 students actively enrolled in high school education in Erzincan province during the 2024-2025 academic year, comprising 359 female students (55,4%) and 289 male students (44,6%). The Personal Information Form, Academic Procrastination Scale, Irrational Beliefs Scale Adolescent Form, Self-Perception Scale for Adolescents, Performance Failure Evaluation Inventory and Academic Motivation Scale were used as data collection tools in the study. Hierarchical Regression analysis was used in the analysis of the collected data. According to the results obtained, irrational beliefs, self-esteem, fear of failure and academic motivation variables are significant predictors of adolescents' academic procrastination behavior. Among these variables, the strongest predictor is academic motivation. The variables examined in the study explained 46% of adolescents' academic procrastination behavior. The results of this study indicate that cognitive and affective interventions that can be developed may be effective in preventing academic procrastination behavior in adolescents.

Keywords: Academic Procrastination, Irrational Beliefs, Fear of Failure, Self-Esteem, Academic Motivation

İÇİNDEKİLER

ERGENLERDE AKADEMİK ERTELEMENİN YORDAYICILARI

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK	i
TEZ ÖZGÜNLÜK SAYFASI.....	ii
KILAVUZA UYGUNLUK	iii
KABUL VE ONAY TUTANAĞI.....	iv
ÖN SÖZ	v
TEŞEKKÜR.....	vi
ÖZET	vii
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER.....	ix
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ	xii
TABLolar LİSTESİ	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiv
GİRİŞ.....	1

BİRİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL AÇIKLAMALAR

1.1. Erteleme Kavramı ve Türleri.....	12
1.1.1. Erteleme	12
1.1.2. Erteleme Türleri	14
1.1.3. Erteleme Döngüsü.....	15
1.2. Erteleme Davranışının Kuramsal Açıklamaları.....	18
1.2.1. Psikoanalitik Kuram.....	18
1.2.2. Psikodinamik Kuram	18
1.2.3. Davranışçı Kuram	19

1.2.4. Akılcı Duygusal Davranışçı Kuram.....	20
1.2.5. Bilişsel Kuram	22
1.2.6. Zaman Yönetimi Kuramı	23
1.2.7. Seçim Kuramı	24
1.3. Akademik Erteleme	26
1.3.1. Akademik Erteleme Davranışının Sıklık ve Yaygınlığı	27
1.3.2. Akademik Erteleme Davranışının Sonuçları.....	28
1.3.3. Akademik Erteleme Davranışını Etkileyen Faktörler	29
1.3.3.1. Akılcı Olmayan İnançlar	30
1.3.3.2. Başarısızlık Korkusu	31
1.3.3.3. Benlik Saygısı.....	32
1.3.3.4. Akademik Motivasyon	32

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli	34
2.2. Çalışma Grubu.....	34
2.3. Veri Toplama Araçları.....	36
2.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	37
2.3.2. Akademik Erteleme Ölçeği.....	37
2.3.3. Akılcı Olmayan İnançlar Ölçeği Ergen Formu	37
2.3.4. Ergenler İçin Benlik Algısı Ölçeği.....	38
2.3.5. Performans Başarısızlığını Değerlendirme Envanteri	38
2.3.6. Akademik Motivasyon Ölçeği	39
2.4. Verilerin Toplanması.....	39
2.5. Verilerin Analizi	40

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

3.1. Değişkenlere İlişkin Betimleyici İstatistikler	42
3.2. Araştırmanın Değişkenleri Arasındaki İlişkilere Ait Bulgular	42
3.3. Regresyon Analizine İlişkin Bulgular	43

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

SONUÇ VE TARTIŞMA

4.1. Sonuç	46
4.2. Tartışma	46
4.2.1. Akılcı Olmayan İnançlar ile Akademik Erteleme Arasındaki İlişki	46
4.2.2. Başarısızlık Korkusu ile Akademik Erteleme Arasındaki İlişki	47
4.2.3. Benlik Saygısı ile Akademik Erteleme Arasındaki İlişki	48
4.2.4. Akademik Motivasyon ile Akademik Erteleme Arasındaki İlişki	49
4.3. Öneriler.....	51
4.3.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	51
4.3.2. Yönetici, Öğretmen ve Okul Psikolojik Danışmanlarına Yönelik Öneriler ..	52
4.3.3. Ailelere Yönelik Öneriler.....	52
4.3.4. Politika Yapıcılara Yönelik Öneriler	53
KAYNAKÇA.....	54
EKLER	73
ÖZ GEÇMİŞ	86

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

DSÖ : Dünya Sağlık Örgütü

OECD : Organisation for Economic Co-operation and Development

ADDT : Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi

BDT : Bilişsel Davranışçı Terapi

YÖK : Yüksek Öğretim Kurumu

EBYÜ : Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi

MEM : Milli Eğitim Müdürlüğü

vb : Ve benzeri

vd : Ve diğerleri

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 2. 1: Çalışma Grubuna Ait Sosyodemografik Bilgiler	35
Tablo 2. 2: Araştırma Kapsamında Kullanılan Veri Toplama Araçları.....	36
Tablo 3. 1: Katılımcıların Ölçme Araçlarından Aldıkları Puanlara İlişkin İstatistikler .	42
Tablo 3. 2: Araştırmada Kullanılan Değişkenlere İlişkin Korelasyon Analizi.....	43
Tablo 3. 3: Akademik Ertelemenin Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi	44



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. 1: Erteleme Döngüsü	17
Şekil 1. 2: ABC Tekniği.....	22
Şekil 1. 3: Bilişsel Model.....	23



GİRİŞ

Bu bölümde ilk olarak araştırmanın problem durumu ortaya konmuştur. Ardından sırasıyla araştırmanın amacı, önemi, sınırlılıkları ve tanımları ile ilgili başlıklara yer verilmiştir.

Problem Durumu

Ergenlik dönemi, 10-19 yaş aralığındadır ve yaşanan çok yönlü değişimler nedeniyle merak edilen bir gelişim evresi olarak ele alınmaktadır (DSÖ, 2024). Bu dönemde bireyin yaşadığı biyolojik ve psikolojik değişimlere, aile, okul ve akran çevresinde karşılaşılan toplumsal güçlüklerin de eklenmesi, bu dönemin çoğu zaman zorlayıcı ve problemli bir süreç olarak deneyimlenmesine yol açmaktadır (Avcı, 2006). Ergenlik döneminde yaşanan değişimler bazı ergenlerin döneme uyum sağlamasını zorlaştırmakta ve beraberinde ergenlerde madde kullanımı (Volkow ve Wargo, 2022), ruh sağlığı problemleri (Tanhan, 2025), akran zorbalığı (Zhao vd., 2024) gibi davranışsal ve duyuşsal sorunlar, okul uyumsuzluğu (Azpiazu vd., 2025), okul terki (Eranıl, 2024), düşük akademik başarı (Deng vd., 2022) gibi eğitsel sorunlar görülebilmektedir. Bu dönemde sorunların yaşanmasına neden olan faktörlerden biri de akademik ertelemedir.

Akademik erteleme, ders çalışma niyetinin olmasına karşın bu niyete yönelik harekete geçilmemesi, planlanan akademik görevlerin geciktirilmesi ve öğrencinin bu zaman diliminde farklı faaliyetlere yönelmesi olarak tanımlanmaktadır (Schouwenburg, 1995). Akademik erteleme, yaygın ve evrensel bir davranış olarak kabul edilmektedir (Gao vd, 2021). Yapılan araştırmalarda öğrenciler, %74,9 (Nazari vd., 2021) ve %81,2 oranında (Hayat vd., 2020) orta ve yüksek düzeyde erteleme davranışında bulunmaktadır. Ülkemizde yapılan güncel araştırmalarda (Cayir ve Kahveci, 2025; Güngör ve Koçak, 2020) ise öğrencilerin orta düzeyde akademik erteleme davranışında bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Akademik görevlere zamanında başlama ve bu görevleri tamamlamada erteleme davranışı, lise öğrencilerinde de yaygın bir durumdur. Zira lise öğrencileriyle yapılan çalışmada katılımcı öğrenciler, %54 oranında sıklıkla, %46 oranında ise bazen ya da çok az akademik erteleme yaptığını belirtmiştir (Uzun Özer, 2009). Bir diğer araştırmada ise öğrenciler, %51,1 oranında her zaman erteleme yapmaktadır. Ayrıca öğrencilerin %46,6'sı sınavlara hazırlanmayı, %47,2'si ödevlerini

hazırlamayı, %48'i final ödevlerini hazırlamayı ertelemektedir (Ebadi ve Shakoorzadeh, 2015). Tüm bu oranlar, erteleme öğrenciler içerisindeki varlığına dikkat çekmekle birlikte akademik erteleme ulusal ve uluslararası bir problem olduğunu göstermektedir.

Bu problem, sadece küçük bir alışkanlık olarak değerlendirilmemelidir. Erteleme, öğrenme sürecinin ve başarısının önemli bir kırılma noktası olarak görülebilmelidir. Çünkü akademik erteleme davranışı, öğrencilerin akademik başarılarını etkilemekte ve öğrenciler için olumsuz sonuçlara yol açmaktadır (Abdi Zarrin vd, 2020). Erteleme, görevlerin geç yapılmasını içermekle birlikte akademik öz düzenleme, akademik performans, kaygı, stres, depresyon gibi değişkenlerle de ilişkilidir (Ragusa vd., 2023). Yani erteleme, çok yönlü bir davranıştır. Bununla birlikte net bir programı veya önceliği olmayan öğrenciler, zamanlarını yönetirken işlerini veya önemli akademik görevlerini ertelemeye daha meyilli olabilirler. Dolayısıyla erteleme, bireyin akademik görevlerini tamamlamasındaki üretkenliğini ve verimliliğini etkileyebilir (Sudirman vd., 2023). Bu çerçevede incelendiğinde akademik erteleme davranışı öğrencilerin akademik başarısını düşürme, ruh sağlığını olumsuz yönde etkileme gibi çok boyutlu sonuçları olan bir problem olarak değerlendirilebilmektedir.

Çok yönlü sonuçları olan bu problem, raporlar çerçevesinde incelendiğinde OECD ülkelerinde lisans öğrencilerinin sadece yaklaşık %43'ünün öğrenimlerini zamanında tamamlayabildiği görülmektedir (OECD, 2025). Benzer olarak, devlet ve vakıf üniversiteleri arasında oranları değişmekle birlikte, öğrencilerin büyük bir bölümünün lisans eğitimini normal süresi içerisinde tamamlayamadığı belirtilmektedir (YÖK, 2023). Bu durum diğer ülkelerde ve Türkiye'de öğrencilerin önemli bir kısmının öğrenim süresini uzattığını dolayısıyla da akademik görevleri zamanında tamamlama konusunda güçlük yaşadıklarını göstermektedir. Akademik erteleme önlenmesine yönelik müdahaleler incelendiğinde ise bilişsel ve davranışçı müdahalelerin erteleme üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Bu anlamda yapılan araştırmalarda bilişsel faktörlere yönelik müdahalelerin akademik erteleme davranışı üzerinde etkili olabileceği sonucuna ulaşılmıştır (Blaesing vd., 2025; Çakmak Tolan, 2023; Evriani ve Fardana, 2024; Ugwuanyi vd., 2020). Raporlar ve tüm bu yapılan araştırmalar, akademik erteleme boyutunu gözler önüne sermektedir. Bu kapsamda akademik erteleme araştırılması ve ayrıntılı biçimde incelenmesi önemlidir. Bu bulgulardan

hareketle, bilişsel ve duyuşsal değişkenlerin akademik erteleme üzerindeki olası etkileri de dikkate alındığında akılcı olmayan inançlar, başarısızlık korkusu, benlik saygısı ve akademik motivasyon değişkenlerinin akademik erteleme ile ilişkili olabileceği değerlendirilmektedir.

Akılcı olmayan inançlar, sağlıklı olmayan duygulara, problemli davranışlara ve ruhsal rahatsızlıklara yol açabilir (Ellis, 1994). Buradan yola çıkılarak inançların duyguları ve davranışları etkilediği söylenebilir. Zira akılcı olmayan inançların akademik erteleme üzerindeki etkisi çeşitli araştırmalarla ortaya konmuştur. Bu kapsamda yapılan bir çalışmada gerçekçi olmayan düşünce kalıplarının ele alınması ve öz düzenleme becerilerinin geliştirilmesi ertelemenin azaltılmasında belirleyici bir rol oynamıştır (Ramadhani vd., 2026). Benzer şekilde rasyonel inançların güçlendirilmesi ve irrasyonel inançların değiştirilmesine yönelik müdahalelerin ertelemenin azaltılmasında önemli olabileceği ifade edilmektedir (Duru vd., 2023). Ayrıca erteleme ile akılcı olmayan inançlar üzerine yapılan güncel araştırmalar incelendiğinde akılcı olmayan inançlar ile akademik erteleme arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu görülmektedir (Li vd., 2022; Waad, 2021). Akılcı olmayan inançlar, erteleme ve yaşam memnuniyetinin incelendiği bir araştırmada sonuçlar, yüksek düzeyde irrasyonel inançların yüksek düzeyde ertelemeye ilişkili olduğunu göstermektedir (Balkıs ve Duru, 2022). Öz güven eksikliği, başarısızlık korkusu ile rasyonel ve irrasyonel değişkenlerini ele alan bir başka araştırmada ise erteleme davranışı ile öz güven eksikliği, başarısızlık korkusu ve irrasyonel inançlar arasında pozitif yönlü ilişkilerin olduğu saptanmıştır. Araştırmaya göre erteleme ile rasyonel inançlar arasında ise negatif yönlü bir ilişki vardır. Ayrıca rasyonel inanç düzeyinin düşük olmasının erteleme davranışının olası bir göstergesi olabileceği belirtilmektedir (Balkıs ve Duru, 2019).

Akademik erteleme üzerinde etkili olabileceği düşünülen bir diğer değişken başarısızlık korkusudur. Başarısızlık korkusu katılım (Nakhla, 2019), biliş (Balkıs vd., 2024) ve duygu düzenleme (Duru vd., 2024) gibi kavramlarla ilişkilidir. Bu ifade, aslında bir duygu olan başarısızlık korkusunun, düşünce ve alışkanlıklarımızın meydana gelme biçimi olan davranışlarımızla bağlantılı olduğunu göstermektedir. Zira akademik ertelemenin nedenleri ve istatistik kaygısının incelendiği araştırma, öğrencilerin erteleme davranışının başarısızlık korkusu ve görevden kaçınma kaynaklı olduğu sonucuyla bu bağlantıyı desteklemektedir (Onwugbuzie, 2004). Diğer bir araştırmada

düşük benlik saygısına sahip öğrencilerdeki akademik ertelemeyi önlemek için başarısızlık korkusunun üstesinden gelmenin önemli bir müdahale olabileceği ileri sürülmektedir (Zhang vd., 2018). Ertelemenin nedenlerinin incelendiği araştırmada performans kaçınma-amaç yönelimine sahip, sorumluluk duygusu düşük olan öğrencilerin daha çok başarısızlık korkusu ve tembellik nedenleriyle akademik görevlerini ertelediği ifade edilmektedir (Özer ve Altun, 2011). Bu sonuca göre başarısızlık korkusu, akademik erteleme yapan öğrencilerin bu davranışının nedenlerinden birisidir. Lise öğrencilerinin katılımcı olduğu ve sekiz oturumluk maneviyat temelli BDT uygulanan deneysel bir çalışmanın sonucuna göre maneviyat temelli BDT uygulaması, öğrencilerin akademik erteleme ve başarısızlık korkusu üzerinde etkili olmuştur (Dinç ve Ekşi, 2019). Diğer bir araştırmada ise ertelemenin yaşla birlikte azaldığı ve erteleme ile yaş arasındaki ilişkiye başarısızlık korkusunun aracılık ettiği rapor edilmiştir (Danne vd., 2023). Bunun yanında incelendiğinde akademik erteleme ile başarısızlık korkusu arasında pozitif bir ilişki olduğu yani başarısızlıktan korkan öğrencilerin daha fazla akademik ertelemelerde bulundukları görülmektedir (Bangar vd., 2024; Parlade ve Krayiğit, 2022). Ayrıca başarısızlık korkusu, akademik ertelemeyi yordamaktadır (Cho ve Lee, 2022; Obenza vd., 2024; Tan ve Prihadi, 2022).

Akademik erteleme ile ilişkili olduğu düşünülen bir diğer kavram benlik saygısıdır. Alanyazın incelendiğinde yüksek benlik saygısına sahip bireylerin daha olumlu tutum, davranış ve özellikler sergilediği düşük benlik saygısına sahip bireylerde ise daha olumsuz tutum ve davranışlar olduğu belirtilmektedir (Haspolat, 2016). Düşük benlik saygısına sahip bireyler daha az çaba harcayabilmekte ve görevleri daha çabuk bırakabilmektedir (Ferrari, 1994). Buna karşın yüksek benlik saygısına sahip bireylerin risk alma, başarısızlık ve zorlukların üstesinden gelme ihtimalleri daha yüksektir (Asakereh ve Yousofi, 2018). Bu açıklamalara paralel olarak araştırmalar, akademik erteleme ile benlik saygısı arasında negatif yönlü bir ilişki olduğunu desteklemektedir (Alguza ve Jaradat, 2020; Jadhav vd., 2021). Bu sonuç, benlik saygısı düşük olan öğrencilerin akademik erteleme davranışını daha yüksek düzeyde sergilediklerini göstermektedir. Akademik erteleme ile benlik saygısı arasındaki bu negatif yönlü ilişkiyi destekleyen bir araştırmada ayrıca öğrencilerin benlik saygısının akademik erteleme davranışına %25,5 oranında katkıda bulunduğu belirtilmektedir (Djmahar vd.,

2020). Bununla birlikte akademik erteleme davranışının benlik saygısını ve benlik değerini korumaya yönelik bir kendini koruma stratejisi olarak işlev gördüğü ifade edilmektedir (Duru ve Balkıs, 2014). Bu bakış açısına göre bireyler, kendine yönelik saygısını korumak için akademik erteleme davranışına yönelebilmektedir. Ergenlerdeki akademik erteleme ve benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelendiği boylamsal bir araştırmada benlik saygısının akademik ertelemeyi yordadığı belirtilmektedir (Yang vd., 2023). Akademik erteleme, benlik saygısı ve ahlaki zeka değişkenlerinin incelendiği çalışmada ise araştırmacılar benlik saygının iyileştirilmesinin akademik ertelemeyi azaltmada önemli olabileceğine vurgu yapmaktadır (Ghasempour vd., 2024).

Akademik erteleme üzerinde etkili olabileceği düşünülen bir diğer değişken ise akademik motivasyondur. Motivasyon, bireyin belirli bir amaca yönelik davranışlar sergilemesini sağlayan, onu eyleme yönelten ve işi yapmaya istekli kılan bir içsel durum olarak tanımlanmaktadır. Motive olanlar, işlerine yönelik daha yüksek tatmin düzeyine sahiptir ve bu kişilerin işlerini yerine getirme sürecinde daha yoğun çaba sarf eden kişiler olduğu ifade edilmektedir (Aslan ve Doğan, 2020). Motivasyon, öğrencilerin öğrenme süreçleri üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Zira öğrencilerin öğrenme tutumlarını, çaba düzeylerini, tutum ve başarılarını belirleyen bir etken olarak görülmektedir (Lampropoulos ve Sidiropoulos, 2024). Bununla birlikte yüksek motivasyona sahip öğrencilerin akademik erteleme davranışını sergileme ihtimallerinin düşük olduğu ifade edilmektedir (Akday, 2009). Güncel araştırmalar, motivasyon ile akademik erteleme davranışı arasında anlamlı negatif bir ilişkinin var olduğunu göstermektedir (Abidin vd., 2023; Çevik Kocagöz, 2025). Akademik erteleme, akademik motivasyon ve yaşam doyumu değişkenlerinin ele alındığı ve akademik motivasyonun düşük, orta ve yüksek olmak üzere üç kategoride sınıflandırıldığı araştırmada ise yüksek düzey motivasyona sahip öğrencilerin düşük düzeyde akademik erteleme davranışı sergiledikleri belirlenmiştir. Ayrıca orta düzey motivasyonlu öğrencilerin akademik erteleme düzeyleri, düşük düzey motivasyonlu öğrencilere göre daha düşüktür (Demir Gündül vd., 2021). Yapılan deneysel çalışmalarda ise motivasyonun artırılmasına yönelik müdahalelerin akademik erteleme davranışının azaltılmasında etkili olduğu görülmektedir (Kaya, 2022; Wessel vd., 2020).

Özetle, akademik ertelemenin ergenler üzerinde bilişsel, duygusal ve psikolojik boyutlar başta olmak üzere birçok alanda etkili olduğu; psikolojik ve akademik

süreçlerde çeşitli olumsuz sonuçlara yol açtığı ve üzerinde durulması gereken önemli bir problem olduğu görülmektedir. Ayrıca akademik erteleme akademik başarı üzerindeki etkileri, sıklığı ve yaygınlığı düşünüldüğünde önleyiciliğin artırılması amacıyla akademik erteleme, lise döneminde önem arz etmektedir. Bu araştırmada ise lise döneminde akademik erteleme davranışı, akılcı olmayan inançlar, başarısızlık korkusu, benlik saygısı ve akademik motivasyon değişkenleri kapsamında incelenmesi amaçlanmıştır. Akademik erteleme yordanmasına ilişkin yapılan bu araştırmadan elde edilen bulguların ifade edilen ilgili değişkenler açısından alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı ergenlerde akılcı olmayan inançlar, başarısızlık korkusu, benlik saygısı ve akademik motivasyon arasındaki ilişkilerin akademik erteleme davranışı üzerindeki etkisinin incelenmesidir.

Bu amaç doğrultusunda araştırmanın alt problemleri aşağıda sunulmuştur.

1. Ergenlerin akılcı olmayan inançları, başarısızlık korkusu, benlik saygısı, akademik motivasyonu ve akademik erteleme davranışları arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?

2. Ergenlerin akademik erteleme düzeyi; akılcı olmayan inançlar, başarısızlık korkusu, benlik saygısı, ve akademik motivasyon değişkenleri tarafından ne ölçüde yordanmaktadır?

Araştırmanın Önemi

Akademik erteleme, öğrenciler arasında oldukça yaygın görülen bir davranıştır. Yakın dönemli bir araştırmaya göre katılımcıların %96,1'i, orta ile şiddetli düzeyde akademik erteleme davranışı sergilemektedir (Ghasempour vd., 2024). Geniş örneklemlili çalışmalar ve meta-analiz çalışmalarında (Kim ve Seo, 2015; Stell, 2007) ise öğrencilerin yaklaşık %50 ile %95'inin akademik görevlerini ertelediği belirtilmektedir. Bu oran, akademik erteleme davranışının eğitim ortamlarında göz ardı edilemeyecek kadar önemli bir problem olduğunu göstermektedir. Bu problem, öğrencilerin akademik performanslarını, ders tamamlama oranlarını ve sınav notlarını olumsuz olarak etkilemektedir. Zira yapılan meta-analiz çalışmalarında akademik erteleme başarı

üzerindeki olumsuz etkisi ortaya konmaktadır (Akpur, 2020; Kim ve Seo, 2015). Daha da önemlisi sürekli erteleme döngüsü, öğrencilerin algılanan stres ve kaygı düzeylerini artırarak benlik saygılarını düşürmekte ve ruh sağıklarını tehdit etmektedir. Çünkü erteleme, sıklıkla başarısızlık korkusu, mükemmeliyetçilik ve onaylanma gereksinimi gibi akılcı olmayan inançlarla yakından ilişkili bir davranıştır (Li vd., 2022).

Akademik erteleme, sadece öğrencilerin performansını etkilememektedir. Bunun yanında öğrencilerin psikolojik iyi oluşu üzerinde de etkilidir. Araştırmalara göre erteleme, benlik saygısı (Kıyım, 2022), stres, kaygı (Sirois, 2023) ve olumsuz duygular (Nie vd., 2025) ile ilişkilidir. Ayrıca yapılan bir diğer araştırma, ertelemenin uzun dönemli etkileri açısından psikolojik stres ve sağlık riskleriyle de ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır (Johansson, 2023). Erteleme üzerine lise öğrencileriyle yapılan araştırmada ise akademik ertelemenin performansla birlikte öğrenci iyi oluş ve okulu bırakma alanlarını da etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca akademik erteleme konulu çalışmalarının üniversite düzeyinde yoğun olmasına karşın alt düzey eğitim kademelerinde, örneğin lise, çalışılması gereken bir konu olduğuna vurgu yapılmaktadır (González-Brignardello vd., 2023). Yani öğrencilerin okul hayatındaki başarısını ve psikolojik sağlığını etkileyen erteleme, daha çok üst düzey eğitim kademelerinde çalışılan ve buna karşın araştırmalarda lise düzeyinde ele alınması ve dikkatle incelenmesi gereken bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Akademik erteleme farklı değişkenlerle birlikte ele alınan bir konudur. Zira alanyazın incelendiğinde akademik erteleme ile ilgili yapılmış araştırmaların genel olarak bu davranışı zaman yönetimi (Sarıkaya Aydın ve Koçak, 2016; Yardım ve Engin, 2022), kaygı ve/veya sınav kaygısı (Atalay, 2024; Burak, 2022; Karataş, 2020; Şenlik, 2020), başarısızlık korkusu (Nurlu, 2019; Yalçın, 2023), akademik mükemmeliyetçilik (Aygün ve Topkaya, 2022; Belgin, 2019; Demiriz ve Engin, 2023), akılcı olmayan inançlar ve/veya bilişsel çarpıtma (Arıöz, 2022; Epözdemir, 2022; Ergür, 2021; Ulusoy, 2021), benlik saygısı (Aslan, 2022; Oktan, 2025; Tekin, 2022), akademik motivasyon ve/veya motivasyon (Çakın, 2021; Kılıçaslan, 2021; Yıldız, 2022), akademik öz yeterlilik/öz yeterlilik (Sula Ataş ve Kumcağız, 2020; Duran, 2020; Gün vd., 2020), akademik başarı (Akdamar ve Kızılkaya, 2020; Baykan vd., 2021; Özdemir vd., 2021), internet ve/veya akıllı telefon bağımlılığı (Demir, 2024; Güngör ve Koçak, 2020; Mergan vd., 2023), oyun bağımlılığı (Kayış ve Ayas, 2024; Özüt ve Bahayi, 2024),

bilişsel esneklik (Güler, 2025; Usta, 2023; Yüksek vd., 2020) değişkenleriyle birlikte ele aldığı görülmektedir.

Bu değişkenlerden biri olan akılcı olmayan inançlar, hem bireysel uyumu hem de psikolojik iyi oluşu etkilemektedir. Zira bir meta-analiz çalışmasında akılcı olmayan inanç düzeyi yüksek olan kişilerin stres, kaygı, depresyon, öfke ve suçluluk gibi psikolojik sıkıntı düzeylerinin de yüksek olduğu belirtilmektedir (Vîslâ vd., 2016). Aynı zamanda ergenlerin akılcı olmayan inançları problem çözme becerilerini olumsuz etkilemekte (Karagöz ve Atasoy, 2025) dolayısıyla bu inançlar, ergenlerin bilişsel işlevselliğinde önemli bir rol oynamaktadır. Sosyal biliş, arkadaşlık ilişkileri ve irrasyonel inançların incelendiği araştırmanın sonucuna göre akılcı olmayan inançlar, kendini küçümseme ve diğerlerini küçümseme arasında negatif yönlü bir ilişki vardır. Ayrıca akılcı olmayan inançların sosyal biliş ve arkadaşlık ilişkisinde aracılık rolü gibi sosyal boyutunun da olduğu ifade edilmektedir (Batık Yılmaz ve Özgüngör, 2023). Başka bir çalışmada akılcı olmayan inançlar, ergenlerin antisosyal davranışlarındaki varyansın %11'ini açıklamaktadır. Bununla birlikte akılcı olmayan inançların ergenlerin olumlu öz algı düzeyini yordadığı rapor edilmiştir (Artıran vd., 2024). Akademik erteleme ve öz yeterlik üzerine yapılan deneysel çalışmada ise ergenlere yönelik sekiz oturumluk BDT merkezli müdahale programının ergenlerin akademik erteleme davranışlarını önemli ölçüde azalttığı belirtilmiştir. (Jarestan Doguri ve Moqtadar, 2024). Araştırmaların bu çok boyutlu sonuçları, akılcı olmayan inançların önemini ortaya koymaktadır.

Akademik erteleme ile incelenen bir değişken olan başarısızlık korkusu, özellikle ergenlerde başarısızlıkla ilişkilidir. Zira farkındalığın aracı rolünün incelendiği bir çalışmada başarısızlık korkusu ve akademik tükenmişliğin hem doğrudan hem de dolaylı olarak akademik başarısızlık ihtimalini önemli ölçüde artırdığı sonucuna ulaşılmıştır (Sabalani vd., 2025). Başka bir çalışmada ergenlerin başarısızlık korkusunun eğitimle ilgili beklentiler ile stresle ilgili şikayetler arasındaki ilişkiye kısmen aracılık ettiği ifade edilmektedir. Bu sonuç, başarısızlık korkusunun sadece başarıya değil aynı zamanda ergenlerin duygusal sıkıntı ve olumsuz duygulanımlarına da etki edebileceğini göstermektedir (Cashman vd., 2024). Diğer bir çalışmada ise başarısızlık korkusu, akademik motivasyon ve öğrenci katılımı arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Sonuçlara göre başarısızlık korkusu, motivasyon ve katılımda etkilidir.

Ayrıca başarısızlık korkusu akademik motivasyonu yordamaktadır (Nakhla, 2019). Tüm bu araştırmalar başarısızlık korkusunun başarı, motivasyon ve olumsuz duygular ile ilişkisini ortaya koyan önemli bir değişken olduğunu göstermektedir.

Diğer bir değişken olan benlik saygısı, akademik performans, başarı, sosyal destek ile şekillenmekte ve eğitimde merkezi bir önem taşımaktadır. Zira benlik saygısı ile akademik performans arasında pozitif anlamlı bir ilişki olduğu ifade edilmektedir (Plysang, 2025). Ayrıca öz saygı, duygusal ve davranışsal kopukluğa etki etmektedir. Öz saygı ve akademik katılım üzerine yapılan araştırmaya göre öz saygı ve motivasyon akademik katılımı etkilemekte ve bu durumda akademik performansa katkıda bulunmaktadır (Acosta-Gonzaga, 2023). Diğer bir araştırmada benlik saygısının ergenlerin psikolojik iyi oluş ve etkili stresle başa çıkma stratejileri ilişkisinde önemli bir belirleyici olduğu rapor edilmiştir (Şahin, 2019). Bir meta-analiz çalışmasında ise benlik saygısının akademik performans, sosyal ilişkiler ve ruh sağlığı gibi geniş bir yelpazede korelasyonlar gösterdiği ve psikolojik sağlamlık gibi koruyucu faktörlerle güçlü ilişkiler kurduğu ifade edilmektedir (Seki ve Dilmaç, 2020). Bu sonuçlar, benlik saygısının hem yaşamdaki uyum süreçleri hem de akademik ve sosyal hedeflere ulaşma potansiyeli açısından kritik bir rol oynadığını ortaya koymaktadır.

Erteleme ile birlikte incelenen diğer bir değişken ise akademik motivasyondur. Akademik motivasyon sadece öğrenme sürecinin başlatılmasında değil akademik görevlerin devam ettirilmesinde de merkezi bir konumdadır. Çünkü öğrencilerin sahip olduğu akademik motivasyon ve türleri akademik performanslarıyla yakından ilişkilidir (D’Lima vd., 2014). Motivasyon düzeyi yüksek olan öğrencilerin öz yeterlik ve içsel değer algılarının güçlü olduğu, eleştirel düşünme ve öz düzenleme gibi üstbilişsel becerileri daha etkin kullandıkları bunun da akademik performanslarına olumlu biçimde yansıdığı ifade edilmektedir (Acosta-Gonzaga, 2023). Ayrıca başarıya yönelik motivasyon, öğrenmeye yönelik ilgisizlikte önemli bir rol oynamaktadır. Zira yapılan bir araştırmaya göre öğrencilerin öğrenmeye karşı isteksizliğinin temel nedeni, başarısızlık korkusu ve zorluklarla yüzleşme isteksizliğine yol açan kendilerine yönelik olumsuz değerlendirmeleridir. Ayrıca öğrencilerin kendilerine yönelik olumsuz değerlendirmeleri, akademik zorluklarla karşılaşma isteksizliğini pekiştirmektedir (Gao vd., 2025). Bununla birlikte motivasyonel unsurların ele alındığı araştırma,

motivasyonun lise öğrencilerinde hem ödev tamamlama hem de öğrencilerin akademik başarısında önemli bir belirleyici olduğunu göstermektedir (Avcı ve Özgenel, 2025).

Özetle, ertelemenin sıklık ve yaygınlığı, olumsuz etkileri ve akademik ertelemeye yönelik yapılan araştırmalar göz önünde bulundurulduğunda davranışın altında yatan bilişsel ve duyuşsal mekanizmaların daha iyi anlaşılması ve kanıta dayalı yaklaşımlarla bu davranışa yönelik etkili önleme ve müdahale programlarının geliştirilmesi gereklilik taşımaktadır. Gereklilik doğrultusunda bu araştırma ise, erteleme odaklı önleyici ve iyileştirici çalışmalara kaynaklık etmesi, gerçekçi amaçlar oluşturma ve bu amaç için plan yapma, meslek seçme gibi gelişimsel görevlerin olduğu kritik dönem içinde yer alan lise öğrencileri ile bu konuda yapılan araştırmaların daha sınırlı olması ve lise öğrencilerindeki erteleme davranışının kronikleşerek değiştirilmesinin zorlaşması (Çetin ve Ceyhan, 2018) ile ileri zamanlarda da öğrencilerin başarısını etkilemesi durumu açısından önem arz etmektedir.

Varsayımlar

Araştırma kapsamında katılımcıların kendilerine uygulanan veri toplama araçlarını mevcut durumlarını yansıtacak şekilde, içten ve doğru yanıtladıkları kabul edilmektedir.

Sınırlılıklar

Yapılan bu çalışma örneklem özellikleri, öz bildirim temelli ölçme araçları, nicel araştırma yaklaşımı ve verilerin kesitsel desende toplanmasıyla sınırlıdır.

Tanımlar

Akademik Erteleme; Bireyin sorumluluğunda olan akademik yükümlülükleri belirlenen zaman dilimi içinde yerine getirmemesi ve bu görevleri daha sonraki bir tarihe ya da son ana bırakması durumudur (Çakıcı, 2003).

Akılcı Olmayan İnançlar; Değişime karşı dirençli, gerçekle örtüşmeyen, mantık dışı düşünce biçimidir (Ellis, 1994).

Benlik Saygısı; Kişinin kendi değerlendirmeleri sonucunda ulaştığı benliğin yine kendisi tarafından onaylanmasıdır (Dilek ve Aksoy, 2013).

Başarısızlık Korkusu; Bireyin başarısızlıkta yaşayacağı olası küçük düşme, düşük benlik saygısı ve utanç duygularından dolayı başarısızlıktan kaçınmasıdır (Elliot ve Church, 1997).

Akademik Motivasyon; Bireyin eğitim sürecine devam etmesini sağlayan, onu öğrenme etkinliklerine yönelten ve akademik bir dereceye ulaşma amacını destekleyen güdüsel, gereksinimsel ve diğer unsurların bütünüdür (Bindawala ve Mahato, 2023).



BİRİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL AÇIKLAMALAR

Araştırmanın ilk bölümünde sırasıyla erteleme kavramı ve türleri, erteleme döngüsü, kuramsal açıklamalar ve akademik erteleme alanyazın doğrultusunda ele alınmaktadır. Ardından akademik ertelemenin sıklık ve yaygınlığı, bu davranışın sonuçları ve son olarak da akademik ertelemeyi etkileyen değişkenler ilgili alanyazın çerçevesinde sunulmaktadır.

1.1. Erteleme Kavramı ve Türleri

1.1.1. Erteleme

Günlük yaşamımızın bir parçası olan görev ve sorumluluklar birtakım sebep ve durumlardan dolayı ertelenebilmektedir. Dilimizde erteleme kelimesinin karşılığında “işleri son ana bırakma”, “son dakikacılık”, “erteleme” ve “geciktirme” gibi sözcükler kullanılmıştır (Çakıcı, 2003). Erteleme, olumsuz sonuçları olumlu sonuçlarına göre daha ağır olmasına rağmen zorunlu veya kişi için önemli bir etkinliğin gönüllü olarak geciktirilmesidir (Klingsieck, 2013). Benzer bir yaklaşımla bu davranış, bireyin olası olumsuz sonuçların farkında olmasına karşın, gerçekleştirmesi gereken eylemleri bilinçli olarak geciktirmesi olarak tanımlamaktadır (Steel, 2007). İfade edilen bu tanımlara bakıldığında ortak noktanın sonraya bırakmak, bilinçli olarak geciktirmek olduğu görülmektedir.

Ertelemenin temeli, çoğu zaman ergenlik döneminde atılmaktadır. Bu dönemde yaşanan korkular, geleceğe ilişkin belirsizlikler, yoğun gelişimsel değişimler, kendini yabancı ya da yetersiz hissetme, duygusal dalgalanmalar ve utanç duyma endişesi gibi etmenlerin bir araya gelmesi bireylerde bilişsel ve duygusal karmaşaya yol

açabilmektedir. Söz konusu zihinsel ve duygusal karmaşalar, erteleme eğiliminin gelişmesini ve sürdürülmesini kolaylaştıran bir zemin oluşturmaktadır (Knaus, 1997).

Uzun yıllardır ertelemeyi kendine zarar veren ve işlevsiz bir davranış olarak gören araştırmacıların varlığının yanında erteleyiciler, aktif ve pasif erteleyici kategorisinde ele alınmaktadır. Aktif erteleyiciler olumlu tipte, pasif erteleyiciler olumsuz tipte erteleme davranışı göstermektedirler. Aktif erteleyenler isteyerek erteleme yapar, baskı altında çalışmayı severler ve pasif (geleneksel) erteleme yapanlara göre kendilerinden beklenen tutum ve davranışları sergileyen kişilerdir. Aktif erteleyenler, önceki kararsızlık ve başarısızlık deneyimleri nedeniyle harekete geçmekte kaygı duyan pasif erteleyenlere kıyasla beklenen hedeflere ulaşma konusunda daha yüksek bir başarı olasılığı sergilemektedir (Chu ve Choi, 2005).

Bunun yanında pişmanlık, üzüntü gibi duygular erteleme yapan bireyler tarafından defalarca yaşansa da erteleme, bu bireylerin yaşamlarının farklı zamanlarında tekrar görülebilmektedir. Ertelemeci bireyler, çoğu zaman bir sonraki süreçte görevlerini geciktirmeden tamamlayacaklarını ifade etmelerine karşın, bu davranışı tekrarlayan kişilerde aile ve arkadaşlık ilişkilerinde olumsuz etkiler ortaya çıkabilmektedir (Aydoğan, 2008). Bu davranışı yapan kişiler, görev ve sorumluluktan kaçma isteklerinin sonucunda, istenilenleri daha sonra yerine getireceklerine dair söz vererek bu gecikmeye haklı olabilecekleri farklı bahaneler üreten kişilerdir. Bu, geciktirilen görevlerin bireyin öz denetiminde olduğuna işaret etmektedir. Bununla birlikte erteleme davranışı, istekli olarak bir görev yerine getirilirken bireyin kendisini motive etmede başarısız olmasının bir sonucu olarak görülmektedir (Ackerman ve Gross, 2005).

Erteleme, bazı kişiler için kendinden ya da başkasından sahip olunan yeteneklerin gizlenmesi ya da onlardan kaçınmak için kullanılabilen davranıştır (Ferrari vd., 1995). Dolayısıyla erteleme, kasıtlı yapılan bir davranıştır. Bu davranışın anlaşılmasına yönelik yapılan araştırmalara göre kısa süreli vadede yararlı olabileceği saptanan ertelemenin geçici olarak stresten uzaklaşma, diğer etkinliklere daha fazla zaman ayırma gibi yararları vardır. Bunlara karşın kısa süreli olan yararların zamanla zarara döndüğü ve olumsuzlukların oluştuğu ifade edilmiştir (Akbay, 2009). Kısacası,

erteleme kısa vadeli faydalara karşı uzun vadeli maliyetler içeren bir davranıştır (Tice ve Baumeister, 1997).

1.1.2. Erteleme Türleri

Erteleme, alanyazında tek boyutlu bir yapıdan ziyade farklı biçimlerde ortaya çıkan çok boyutlu bir yapı olarak ele alınmaktadır. Yapılan bir sınıflamaya göre erteleme türleri; rutin işlerde erteleme, kararları erteleme, kompulsif erteleme ve akademik ertelemedir. Rutin işlerde erteleme, günlük işlerin pek çoğunda plan yapmakta ve bu işleri zamanında yerine getirmekte zorluk çekmedir (Lay, 1986). İkinci erteleme türü olan kararları erteleme, bireyin çatışma içeren durumlarda ya da farklı alternatifler karşısında seçim yapmak zorunda kaldığında karar verme sürecini sonraya bırakmasıdır (Ferrari ve Dovidio, 2000). Kompulsif erteleme, düzenli olarak hem karar verme hem de eyleme geçme sürecinin geciktirilmesidir (Ferrari, 1991). Sınıflamanın son türü olan akademik erteleme ise, akademik görevlerin son ana bırakılmasıdır (Milgram vd., 1998).

Alanyazındaki tanımlar genellendiğinde ertelemenin iki temel eğilimi olduğu ifade edilmektedir. Bunlar; kişilik özelliği olarak erteleme ve durumsal ertelemedir. Karar vermeyi erteleme ve rutin işlerde erteleme kişilik özelliği olarak ertelemeye örnek iken, akademik erteleme ise durumsal ertelemeye örnektir (Vestervelt, 2000). Kişilik özelliği olarak erteleme davranışı, kişinin eylem için harekete geçmesindeki yavaşlık ya da kişilikle ilgili istikrarlı bir eğilim olarak ifade edilmektedir (Lay, 1986). Bu tanımda erteleme için istikrarlı eğilim kısmında kişilik özelliğine vurgu yapıldığı söylenebilir. Kişilik özellikleri ile erteleme ilişkisini inceleyen araştırmada kişilik özelliklerinin erteleme davranışını %39'luk oranda açıkladığı sonucuna ulaşmıştır (Baltacı, 2017). Yukarıda ifade edildiği gibi alanyazında ele alınan bir diğer erteleme türü ise durumsal ertelemedir. Durumsal erteleme de hareket etme niyeti ile eylemin gerçekleştirilmesi arasındaki tutarsızlığı içermektedir. Ayrıca bireyin yaşamının sadece belirli alanlarında görülen bir erteleme türüdür. Kişilik özelliği olarak ertelemeden farklı olarak durumsal erteleme, yalnızca belirli durumlarda görülmektedir. Bu tür erteleme için akademik erteleme örnek olarak gösterilebilir (Blunt ve Pcyhyl, 1998). Ertelemenin iki kategoride ele alındığı bu sınıflandırmaya göre erteleme davranışının hem bireyin görece kalıcı

kişilik özellikleri hem de içinde bulunduğu durumsal ve çevresel bağlamın etkisiyle biçimlendiği ifade edilebilir.

1.1.3. Erteleme Döngüsü

Ertelemeyi anlamak için erteleme sürecinde kişilerin dugu, düşünce ve davranış boyutlarında nasıl bir döngüde olduklarını belirtmek yerinde olacaktır. Erteleme sürecinin bireysel farklılıklara bağlı olarak değişkenlik gösterdiği ve bu sürecin kimi bireylerde çok kısa sürebileceği gibi kimi bireylerde ise haftalar hatta aylar boyunca sürebileceği ifade edilmektedir (Burka ve Yuen, 1983). Bu bağlamda yedi aşamalı olarak açıklanan erteleme döngüsüne (Burka ve Yuen, 1983) aşağıda yer verilmiştir (Şekil 1.1).

1. “Bu kez çalışmaya önceden başlayacağım.” Çalışmanın başında umut düzeyi oldukça yüksek olan ertelemeciler, yapacakları işte bu sefer daha planlı olmanın farkındalığını yaşamaktadırlar. İşe başlamak için kendilerinde yetersizlik ve isteksizlik duygularına rağmen bu başlangıcın kendi kendine olacağına inanmaktadırlar. İlerleyen zamanda işe başlama olmadıkça sürecin başındaki umudun yerini olumsuz duygular olan korku ve endişe alır.

2. “Derhal başlamalıyım.” Döngünün ikinci aşamasında ilerleyen zamanla birlikte çalışmaya başlamayan kişi, normal bir başlangıç yapamayacağının farkına varır ve bu durum bir an önce çalışmaya başlaması için kişide kaygı oluşturur.

3. “Ya başlamazsam?” Bu aşamada kişi, geçen zamana rağmen hala çalışmaya başlamamış ve ilk zamandan kalan az da olsa olumlu duyguların yerini çalışmanın sonucuna yönelik olumsuz sezgilere bırakır. Kişi çalışmaya hiç başlamazsa oluşabilecek olumsuz senaryolarla birlikte birtakım düşünceler barındırır. Bu düşünceler şunlardır:

a) “Daha önce başlamalıydım.” Derin suçluluk duyan ertelemeciler bu aşamada geçen zamana bakıp onu geri getiremeyeceğinin farkına varırlar ve çalışmaya daha önce başlayamamış olmanın getirdiği duygularla mücadele etmeye çalışırlar.

b) “Her şeyi yapıyorum ancak... :” Bu aşamada asıl çalışması gerekenin dışında başka işler de vardır ve kişi bunlar arasında sıralaması sonda olan işleri yapmaya başlar. Asıl yapılması gereken işe başlanmamıştır.

c) “Hiçbir şeyden hoşlanmıyorum.” Ertelemeciler, dikkatlerini hoşlandıkları aktivitelere verirler, örneğin sinemaya gidip arkadaşlarıyla vakit geçirirler. Bu esnada keyif almaya çalışırlar ancak zihinlerini sonraya geciktirdikleri iş meşgul ettiği için keyif alamazlar.

d) “Umarım hiç kimse öğrenmez.” Bu aşamada asıl işi erteleyen kişi, utanç duyar, bu durumu diğerlerinin bilmesini istemeyerek onlardan saklar. Yoğun olduğu için erteleme yaptığına, başlanmamış işte ilerlediğine yönelik ifadelerle kendini haklı çıkarmaya yönelik gerekçeler sunar.

4. “Hala zaman var.” Olumsuz duyguların varlığına rağmen kişi, çalışmayı tamamlayacağına yönelik düşüncesiyle umutludur.

5. “Bu benim sorunum.” Umutlarını tamamen yitiren kişide erken çalışmaya yönelik utanma, suçluluk gibi duygular işe yaramamış ve çalışmamasından dolayı hissettiği üzüntü artık kötü bir korkuya dönüşmüştür. Bu aşamada durumun kendi problemi ve yetersiz olduğunu düşünen kişiye göre diğerleri kendinden daha iyi potansiyele sahiptir.

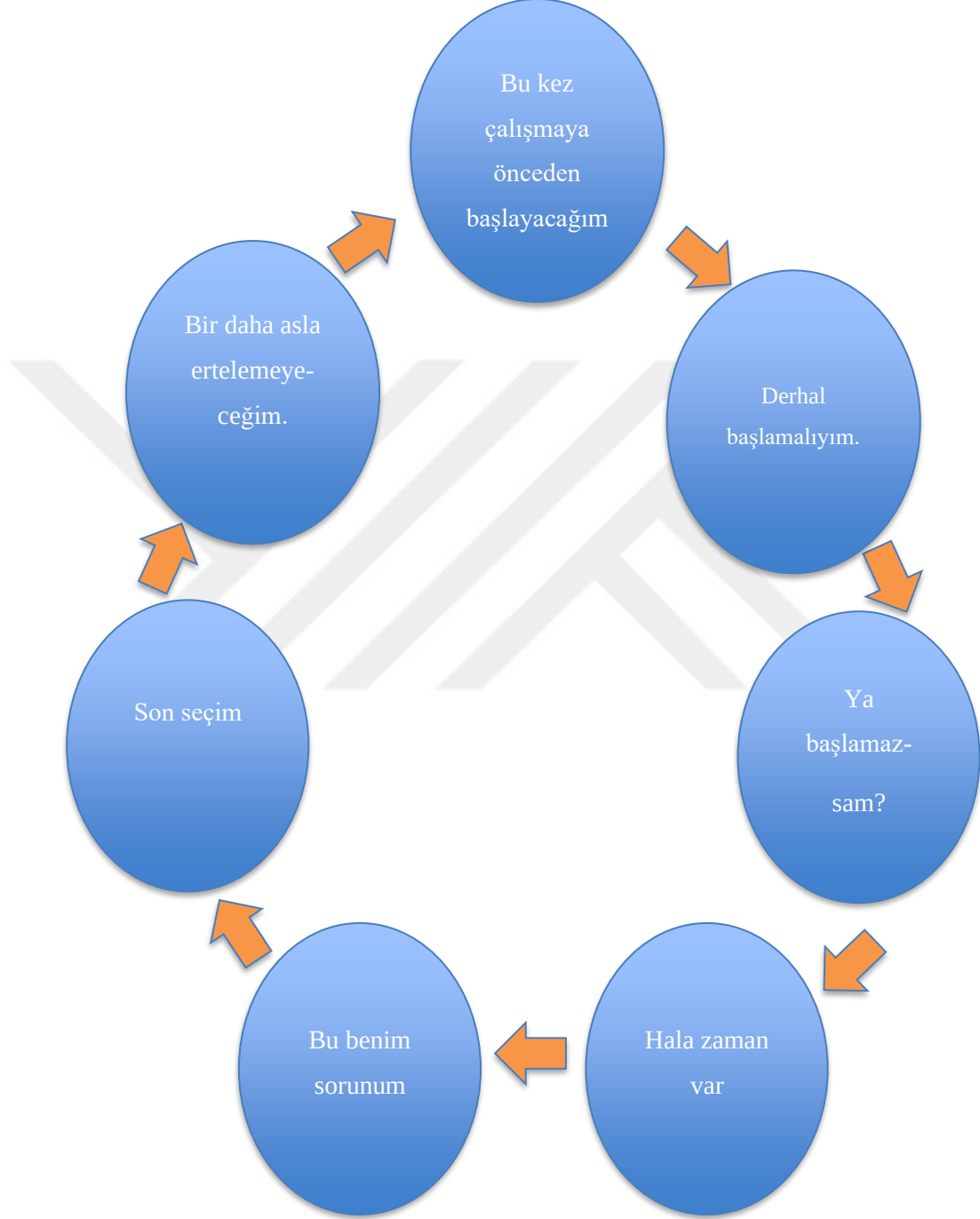
6. “Son seçim.” Bu aşamada kişi işe ya başlayacaktır ya da işi tamamen bırakacaktır. Sonuna kadar yapılıp yapılamayacağını düşündüğünde işi bırakabilmekte ya da kendinde hissettiği huzursuzluğu gidermek için çalışmaya bir an önce başlayarak yoğun bir çaba sarf edebilmektedir. Kişi, çalıştıkça işin aslında yapılabilir olduğunu fark eder ve önceden başlamamış olmasına yönelik pişmanlık duygusunu hisseder.

7. “Bir daha asla ertelemeyeceğim.” Kişi, bu aşamada işi tamamlayarak rahatlar ve huzurlu hisseder. Ertelemenin getirdiği gerginlik düşünüldükçe bir daha erteleme yapmayacağına dair kendine katı bir şekilde sözler veren kişi, verdiği bu sözlere karşın yeniden erteleme döngüsüne girer.

Kısacası erteleme döngüsü, kişinin çalışmaya daha erken başlamasına yönelik planlarıyla başlamaktadır. Çalışmaya yönelik kaygılar içeren kişi, hemen çalışmaya başlaması gerektiğine inanmakta ve bir başlangıç yapılamaması halinde neler olacağına dair birtakım düşüncelerle doludur. Süreç devam ederken kişi, yine de işi yapmak için yeterli zamanın olduğuna yönelik içinde umut barındırır. Zamanla bu umut yerini karamsarlığa bırakarak kişide suçluluk hissettirir. Bu his ardından çalışmaya başlamak ya da çalışmayı bırakmak için son aşamaya geçilir. Karar verilip tamamlanan işin

aslında yapılabilir olduğu deneyimlenir. Son aşamada ise, artık erteleme yapmayacağına yönelik katı sözler veren kişi, yine bir erteleme döngüsüne girdiğini görür.

Şekil 1. 1: Erteleme Döngüsü



1.2. Erteleme Davranışının Kuramsal Açıklamaları

Erteleme davranışını herbirinin kendi bakış açısına göre ele aldığı birçok kuram bulunmaktadır. Araştırmanın bu kısmında erteleme davranışı, ilgili kuramlar çerçevesinde ele alınmıştır.

1.2.1. Psikoanalitik Kuram

Psikoanalitik kuram, erteleme davranışını ele alan kuramlardan biridir ve bu kavramı “kaçınma davranışı” ile ilişkilendirmektedir. Kuramın öncüsü olan Freud, kaçınma (erteleme) davranışında kaygının rolüne dikkat çekmekte ve kaygının ego için yıkıcı olabilecek bastırılmış bilinçdışı materyallerin bir uyarı niteliği taşıdığını ileri sürmektedir. Ego, kaygıyı algıladığında savunma mekanizmaları devreye girmektedir. Kurama göre tamamlanmayan görevler, egoya yönelik tehdit oluşturdukları için kaçınma (erteleme) meydana gelmektedir (Ferrari vd., 1995). Kısacası, ego tamamlanmayan görev ve işlerde kendini korumak için kaçınma (erteleme) göstermektedir.

1.2.2. Psikodinamik Kuram

Ertelemeyi ele alan bir diğer kuram Psikodinamik kuramdır. Bu kuram savunucuları, erken dönem çocukluğun kişilik gelişiminde öncelikli ve önemli bir yere sahip olduğunu ve bu dönemdeki yaşantı ve travmaların yaşamın sonraki dönemini etkilediğini öne sürmektedirler (van der Kolk, 1987). Bununla birlikte kuramcıların vurgu yapabildikleri diğer bir nokta, erken çocukluk döneminin bilişsel süreçlerin şekillenmesindeki rolüdür (Ferrari vd., 1995).

Çocuk gelişimci olan ve gelişimi psikodinamik bir çerçevede ele alan Missildine (1964), erteleme ile çocuk yetiştirme tarzının bağlantılı olduğunu ileri sürmektedir. Ona göre aşırı baskı yapan, aşırı zorlayan ebeveynler, çocuklarına sürekli olarak “bunu yap” veya “şunu yapma” derler ve ebeveynlerle birlikte öğretmenler de çocukları motive etmek için endişeli bir davranış sergilerler. Buna karşın çocuklar, aşırı yönlendirmelere pasif ya da aktif bir şekilde direnç gösterirler. Çocuklar ısrarla yönlendirmeyi reddeder, hayal kurar, oyalanır, erteler veya unuturlar. Dolayısıyla baskıcı ebeveyn tutumunun ertelemeyi artırdığı söylenebilir (Özzorlu ve İnan Kaya, 2019).

Bu etki alanyazın incelendiğinde de görülmektedir. Örneğin, öğrencilerin akademik erteleme davranışları, öğrenme stilleri ve ebeveynlik davranışları arasındaki ilişkileri inceleyen araştırmada olumlu ebeveynlik, yetersiz ebeveyn takibi, tutarsız disiplin ve fiziksel cezaya dayalı disiplin uygulamalarının öğrencilerin erteleme davranışlarıyla anlamlı ilişkiler gösterdiği belirlenmiştir. Ayrıca yetersiz ebeveyn takibi, akademik erteleme davranışını %6 oranında açıklayan önemli bir yordayıcıdır (Gündüz, 2020). Bununla birlikte kabul katılım ve psikolojik özerklik verme ebeveyn stilleri, olumsuz olarak davranışsal katılık denetimle öğrencilerin akademik erteleme davranışını %21 oranında yordamaktadır (Zakeri vd., 2012).

1.2.3. Davranışçı Kuram

Psikanalitik kurama karşı ortaya çıkan ve temelini fizyolog Pavlov'un attığı Davranışçı kuramın odak noktası, nesnel ve bilimsel yöntemlerle incelenemeyen iç yaşantılar yerine nesnel yöntemlerle ölçülüp değerlendirilebilen salt davranışlardır. Kurama göre normal ve normal dışı tüm davranışlar, bir öğrenme ürünüdür. Kazanılan davranışlar, pekiştirme sonucu meydana gelen değişikliklerdir. Uyarı tepki (U-T) psikologları olarak da adlandırılan davranışçılar, insanı harika bir makine olarak görmekte ve davranışı çevreye uyum sağlamak için yapılan eylem, olarak tanımlamaktadırlar (Karahan ve Sardoğan, 2012).

Çevrenin önemine vurgu yapan davranışçı kuramda insan davranışlarının amacı, organizmadaki gerilimin azaltılmasıdır. Yaşamın ilk yıllarındaki açlık, susuzluk gibi güdüler insanı davranışa iterken zamanla bu güdülere öğrenilerek kazanılan başarıma, üstün olma gibi güdüler de eklenir. Sonuç olarak gerilimin azaltılmasında başarılı olan davranışların meydana gelme sıklığı artar. Bu davranışlar içerisinde istenilenler pekiştirilir, istenmeyenler ise cezalandırılır. Böylece çocuklar, yetişkinler tarafından toplumsal bir varlık haline getirilmeye çalışılır (Altıntaş ve Gültekin, 2014). Yani davranış, kendi sonuçları tarafından şekillenmektedir. Ödülle sonuçlanan davranış tekrarlanmaktadır, ödülle sonuçlanmayan davranış ise sönmemektedir. Zira erteleme yapan bireyler, bu davranış sonucunda ödüllendirildiğini ya da gerekli cezayı almadıkları için erteleme davranışını gösterdiklerini belirtmişlerdir (Ferrari vd., 1995).

Davranışçı kuramlardan olan Klasik koşullanma kuramına göre birey, kendisini kaygılandıracak davranış ve durumlarla karşı karşıya kaldığında kaçma davranışı

sergileyerek bu kaygısını azaltmaktadır. Edimsel koşullanmada ise birey, kendisini kaygılandıracak durumla karşılaşmamak için kaçınma davranışında bulunmaktadır (Karahan ve Sardoğan, 2012). Buna paralel olarak bir araştırmada kaçınma davranışı erteleme çerçevesinde ve bir laboratuvar ortamında incelenmiştir. Araştırmada katılımcılara matematik görevindeki performanslarının değerlendirileceği söylenmiştir. Araştırmanın ilk etabında katılımcılara 15 dakika boyunca göreve yönelik pratik yapma ya da eğlenceli bir aktivite yapma izni verilmiştir. Etap sonunda katılımcıların kendilerine verilen zamanın %60'ını görevi yerine getirmek dışındaki aktivitelerle geçirerek erteleme yaptıkları görülmüştür. İkinci etapta matematik görevi, katılımcılara eğlenceli bir oyun olarak tanımlanmıştır. Sonuçta kronik ertelemeciler, erteleme yapmayanlarla benzer düzeyde çalışma yapmıştır. Her iki çalışmada matematik görevi, bilişsel becerilerin önemli bir değerlendirmesi olarak tanımlandığında kronik ertelemeci olanlar erteleme davranışında bulunmayanlara göre eğlenceli etkinliklere daha fazla vakit ayırmışlardır. Aynı görev, zevkli veya eğlenceli bir etkinlik olarak tanımlandığında ise erteleme davranışı ortaya çıkmamıştır. Bu araştırma, bize ertelemenin temelinde görevden kaynaklanan tehdit algısından kaçınma motivasyonunun olduğunu göstermektedir (Ferrari ve Tice, 2000). Yani görevin tehdit ediciliği (matematik performanslarının değerlendirilmesi), kronik erteleyiciler için görevi erteleyerek kaçınma davranışını tetiklemektedir.

1.2.4. Akılcı Duygusal Davranışçı Kuram

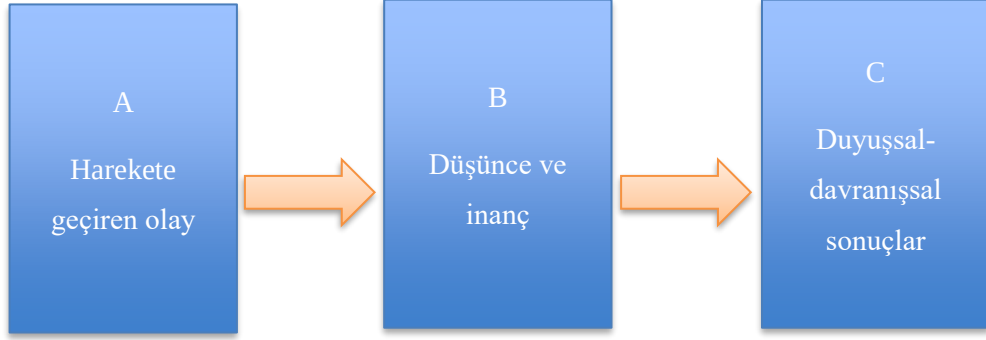
Albert Ellis tarafından geliştirilen Akılcı Duygusal Davranışçı kurama (ADDT) göre bizler, etrafımızdaki olaylara karşı farklı düşünme mekanizmasına sahibiz. Bunlar akılcı ve akılcı olmayan düşünce ya da inançlar olarak ele alınmaktadır. Akılcı inançlar, gerçekte tamamen tutarlıdır dolayısıyla veri veya kanıtlarla desteklenebilir ve nesnel gözlemciler tarafından doğrulanabilir. Buna karşın akılcı olmayan inançlar, veri veya gerçek kanıtlarla desteklenemez ve nesnel gözlemciler tarafından doğrulanamaz (Hackney ve Cormier, 2008). Akılcı olmayan inançlar, ADDT'de insanların temel hedef ve amaçlarını gerçekleştirmelerini engellediği ve zorlaştırdığı için irrasyonel olarak kabul edilmektedir (Ellis ve Dryden, 2007). İrrasyonel yani akılcı olmayan inançlar, bireylerin olayları gerçekçi, esnek ve mantıklı biçimde değerlendirmesini engelleyerek duygusal sıkıntı, işlevsel olmayan davranışlar ve bilişsel çarpıtmalar üretir. Modele göre bu tür inançlar, bireylerde yoğun kaygı, öfke, suçluluk, depresif duygulanım, kendini

değersiz hissetme ve başarısızlık korkusu gibi olumsuz duygusal tepkilere neden olmaktadır (Ellis, 1994).

Kuramın temelinde yer alan mantık dışı düşünceler, çocukluktan itibaren çocuklara yetişkinler tarafından öğretilmektedir. Bu düşünceler, çocuklar tarafından içselleştirilerek yetişkinlik dönemine doğru tamamen yerleşik bir biçime geçerler. Sonraki süreçte ise kendi kendini besleyerek güçlenmekte ve tekrarlanan bir özelliğe sahip olmaktadır. Bunun yanında birey, kendi kendine de mantık dışı düşünce ve inançlar geliştirebilmektedir. Bu düşünce ve inançlar, olumsuz yaşantılarla karşılaşınca ya da beklentiler karşılanmayınca bireyin bu durumu felaket olarak algılamasında ve değerlendirmesinde rol oynar. Diğer yandan bireyin tolere etme düzeyinin düşmesine neden olur, en küçük problem karşısında anksiyete ve panik gibi belirtilerle birlikte birey, dirençsizlik (dayanaksızlık) göstermektedir. Karşılaşılan herhangi bir probleme “bu benim için dünyanın sonu, bu benim için felaket, buna dayanamam” şeklinde bir yaklaşım sergilenmektedir. Bireyler mantık dışı düşünce ve inançları sık sık yaşamlarında kullandıklarında yaşamlarını çekilmez hale getirmektedirler (Karahan ve Sardoğan, 2012). Ayrıca “mükemmel olmalıyım”, “herkes beni onaylamalı” gibi katı kural ve inançlar, bireyin yaşamdaki mücadelesini olumsuz etkileyerek stresini artırmaktadır (Dryden ve Branch, 2008).

ADDT sadece depresyon, anksiyete, düşmanlık, aşağılık, yetersizlik ve diğer semptomların kaldırılması ya da en aza indirilmesini merkeze alan bir kuram olarak görülmemektedir. Bunun yanında güzel yaşam, mantıklı hareket etmek, mutluluk, bağımsızlık, kendine yetebilme ve sorumluluk alma gibi duygularla da ilgilenen geniş bir içeriğe sahiptir (Karahan ve Sardoğan, 2012). Biliş ve duyguların birlikte ele alındığı bu kuramda olaylar karşısındaki biliş ve duygular davranış üzerinde etkilidir. Bu etki ABC tekniği ile ele alınmaktadır. Yani harekete geçiren olaylara karşı geliştirilen düşünce ve inançlar duyuşsal ve davranışsal sonuçlara yol açmaktadır (Corey, 2005). Aşağıda bu durum (ABC tekniği) görselleştirilmiştir.

Şekil 1. 2: ABC Tekniği

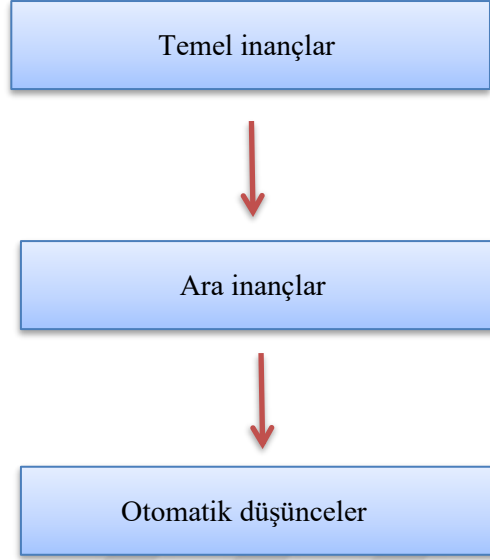


C'ler, A ve B'lerin etkileşiminden kaynaklanmaktadır (Ellis ve Dryden, 2007). Dolayısıyla davranışlar üzerinde olay, düşünce ve inançların etkili olduğu söylenebilir. Zira öz şüphe, irrasyonel inançlar ve korku değişkenleri etkileşimli olarak ertelemeyi etkilemektedir (Balkıs ve Duru, 2019). Ayrıca başka bir çalışmada akademik inançlara yönelik akıl dışı inançların başarı korkusu aracılığıyla erteleme ile ilişkili olduğu görülmüştür (Balkıs vd., 2024). Diğer yandan Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi temelli müdahalelerin erteleme davranışını azaltmada etkili olduğu bulunmuştur. Örneğin, uygulanan 12 oturumluk ADDT temelli program sonucunda katılımcıların erteleme davranışında anlamlı düşüş olduğu saptanmıştır (Amoke vd., 2025).

1.2.5. Bilişsel Kuram

Bilişsel kuramın öncüsü, psikanalitik bir eğitim almış olan Doktor Aaron Temkin Beck'tir. Beck'e göre hastaların yaşadığı problemlerin temelinde çarpıtılmış düşünceler yer almaktadır ve problem yaşayan birey kendisini, dünyasını (çevresini), geleceğini olumsuz ve çarpıtarak (hatalı) algılamaktadır (Karahan ve Sardoğan, 2012). Psikanaliz ve davranışçıların aksine bilinçli düşüncelerin önemsendiği bu kuramda, gösterilen davranışlar ve hissedilen duygular kişilerin o olayı nasıl algıladıklarına ve yorumladıklarına bağlı olarak değişmektedir. Yani olayın kendisi değil, olaya verilen anlam önem kazanmaktadır. Verilen anlam, kuramda bilişsel model çerçevesinde ele alınmaktadır (Altıntaş ve Gültekin, 2014). Aşağıda bilişsel model özetlenmiştir.

Şekil 1. 3: Bilişsel Model



Bilişsel kuramda öne sürülen bilişsel modele göre insanlar, belirli olaylara belirli tepki verme eğilimindedirler. Örneğin, “yanımızdan hızlı bir şekilde geçen araba hakkında ne düşünüyoruz?”. Bu soruya verilecek cevap, bizim o andaki aklımızdan geçen otomatik düşüncelerimize göre şekil alır. Otomatik düşünce, bir olay ya da durum anındaki aklımızdan hızlıca geçen düşüncelerdir. Bu düşünceler, durumlara karşı sık ve yoğun bir tepki olarak verildiği için kişi bu düşüncelerin çok da farkında değildir. Bu farkında olunmayan otomatik düşüncelerin altında daha kalıcı tutum ve inançlarımız vardır. Bunlar temel inanç olarak adlandırılmaktadır. Çocukluktan itibaren geliştirilen bu temel inançlar, genellikle sorgulanmaz ve doğruluğu kabul edilen, bilişsel süreçlerimize yön veren kalıcı bir çerçevedir. Temel inançların doğurduğu varsayımlar, kurallar ve tutumlar ise ara inançları oluşturmaktadır. Ara inançlar, temel inançlara göre değişime daha açıktır. Olayların veya durumların algılanmasında rol oynayan bu düşünce ve inançlara bağlı olarak duygu ve davranışlar da etkilenmektedir (Altıntaş ve Gültekin, 2014). Zira otomatik düşüncelerin doğası incelendiğinde erteleme, mükemmel olma ihtiyacını yansıtan otomatik düşünceler ve genel otomatik düşüncelerle ilişkilidir (Flett vd., 2012).

1.2.6. Zaman Yönetimi Kuramı

Ertelme davranışını ele alan bir diğer kuram, Zaman Yönetimi kuramıdır. Zaman yönetimi kuramı, alanyazında bireylerin sınırlı olan zaman kaynaklarını daha verimli, planlı ve amaç odaklı biçimde kullanmalarını açıklayan bir yaklaşım olarak

önemli bir yer tutmaktadır. Bu kurama göre bireyler, zamanlarını etkin bir biçimde planladıklarında yalnızca görev tamamlama oranları yükselmez aynı zamanda akademik ve psikolojik iyi oluşları da artar (Claessens vd., 2007). Zaman yönetiminin temelinde amaçların belirlenmesi, önceliklendirme yapılması, uygun planlama stratejilerinin oluşturulması ve bu planlara bağlı kalınması yer almaktadır. Bu yönüyle kuram, hem davranışsal düzenleme süreçlerini hem de bireyin öz denetim becerilerini kapsamaktadır. Kuramda zamanın yönetimine yönelik oluşturulan modelde zamanı yönetmek, üç ana unsur içerisinde değerlendirilmektedir. Bunlar; amaç belirleme, plan yapma, öncelik sırası yapmadır. Bu unsurların bir araya gelmesiyle birey, zaman yönetimindeki kontrolü sağlar ve bu durum stresi azaltarak performansı artırır (Macan, 1994). Dolayısıyla zamanın yönetimi sadece bir planlama sürecini kapsamamaktadır ayrıca kişinin kendi davranışlarını düzenlemesini de içeren bir psikolojik süreci de barındırmaktadır.

Alanyazın incelendiğinde zaman yönetimine yönelik becerilerin akademik ortamda koruyucu bir faktör olduğu görülmektedir. Örneğin zaman yönetimi konusundaki bir çalışmada zaman yönetimi stratejilerinin akademik başarıyla pozitif yönde ilişkili olduğu, özellikle uzun vadeli planlama yapan öğrencilerin sınav performanslarının ve not ortalamalarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Britton ve Tesser, 1991). Ayrıca akademik erteleme yapan öğrenciler, stres ve kaygı yaşadıklarını, yaşanan bu stres ve kaygıyla baş etmek için ise zaman yönetimi ve planlama gibi yöntemler kullandıklarını dile getirmişlerdir (Aydemir ve Yıldırım, 2024).

1.2.7. Seçim Kuramı

Seçim kuramı, önce kimya mühendisi sonra da tıp eğitimini tamamlayarak psikiyatrist olan Glasser tarafından ortaya atılmıştır. Kurama göre danışmaya gelen danışanlar, kendi psikolojik ihtiyaçlarını karşılamak için gerekli olan davranışları öğrenmede başarısız olan kişilerdir. Bu kişilerin gerekçi amaç oluşturmaları desteklenir ve danışanlara sorumluluk üstlenmelerini sağlayacak şekilde amaçlarına ulaşmaları için eğitim verilir. Kuramın temel amacı, davranış sorumluluğunu almaktır. Danışma almaya başlayan kişiye kendini rahatsız edecek ne tür davranışlar sergilediği, depresyondaki danışanlara ise kendini üzme için nasıl davranışlar sergilediği, sorusu yöneltilir. Yöneltilen bu sorularla kişinin davranışa yönelik seçim yapabilmesine vurgu

yapılmaktadır. Çünkü bu kuramda kişinin davranışlarını ve sorumluluğunu yüklenmesi ruh sağlığı ile eş değer olarak görülmektedir (Altıntaş ve Gültekin, 2014).

Seçim kuramında birey, kendisini ve çevresini kontrol edebilir dolayısıyla da davranışlarından ve yaşamından kendisi sorumludur. Dış etkenlerin kararlarımız üzerinde etkili olduğunu ileri süren kurama göre dış etkenlere karşı nasıl bir davranış sergileyeceğimiz bizim seçimidir, kontrolümüzdedir. Psikolojik problemleri olan kişiler, çevrelerini kontrol etmekte ve kendi kararlarını almakta başarısızdırlar (Karahan ve Sardoğan, 2012). Ayrıca insanların beş temel ihtiyacı olduğu ileri sürülmektedir. Bunlar; hayatta kalma, ait olma, güç, özgürlük ve eğlencedir. Her davranış ve seçimin amacı bu ihtiyaçların karşılanmasıdır (Glasser, 1998). Bu çerçeveden bakıldığında erteleme mevcut işin bu temel ihtiyaçlardan birini karşılamaması sonucu seçilen bir davranış olduğu söylenebilir. Örneğin birey, başarısızlık ihtimalinden dolayı bir görevin ya da işin güç ihtiyacını zedeleyeceğini düşünerek hissettiği rahatsızlığı gidermek için erteleme davranışında bulunabilir. Benzer şekilde zor, sıkıcı bir ödev bireyin eğlence ve özgürlük ihtiyacını karşılamayacağı için birey, kendine daha eğlenceli aktivite, etkinlik seçerek ertelemeye bulunabilir. Bu bakış açısı, erteleme sadece motivasyon eksikliğine yönelik bir davranış olmadığını aynı zamanda mevcut şartlar içerisinde bireyin ihtiyaçlarını karşılayabileceği işlevsel bir seçim olabileceğini anlatmaktadır.

Yapılan çalışmalar incelendiğinde seçim kuramına yönelik verilen eğitimin erteleme üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Örneğin katılımcılarını lise öğrencilerinin oluşturduğu bir deneysel çalışmada hem seçim kuramının hem de işlevsel analize dayalı verilen eğitimin akademik erteleme üzerindeki etkisi incelenmiştir. Sonuçlara göre seçim kuramının etkisinin daha fazla olarak işlevsel analiz eğitimiyle birlikte erteleme azaltılmasında etkili olduğu görülmektedir (RahimiAsil vd., 2023). Seçim teorisine dayandırılan Gerçeklik Terapisine yönelik yapılan deneysel bir çalışmada ise verilen on oturumluk eğitimin etkisi incelenmiştir. Sonuçlara göre eğitim, öğrencilerin akademik erteleme davranışının azalmasında etkili olmuştur (Berber Çelik ve Odacı, 2018).

Yukarıdaki ifadeler incelendiğinde her bir kuramın ertelemeyi kendi bakış açısına göre ele alıp incelediği görülmektedir. Psikoanalitik kurama göre kendisine yönelik algıladığı tehdit karşısında ego, erteleme gösterir. Psikodinamik kuramda

ebeveynlerin çocuk yetiştirme biçimiyle ilişkilendirilen erteleme davranışı, baskıcı anne- baba tutumuna karşı çocuğun direnmesi, bir karşı çıkış olarak ifade edilmektedir. Davranışçı kuramda erteleme, ödüllendirilme ya da cezalandırılmama sonucu ortaya çıkmaktadır. Ayrıca kişi, kaygı duyduğu bir olay karşısında kaçma; kaygılanacak bir olayla karşı karşıya kalmamak için ise kaçınma davranışında bulunmaktadır. Akılcı Duygusal Davranışçı kuramda örneğin başarısız olmaya yönelik irrasyonel inançlar, duygusal ve davranışsal sonuçlara dolayısıyla da ertelemeye yol açabilmektedir. Olayların algılara göre şekil aldığı Bilişsel kuram, düşüncelerin duygu ve davranışları örneğin ertelemeyi etkileyebileceğini öne sürmektedir. Zaman yönetimi kuramında erteleme davranışı, zaman yönetme becerilerindeki eksiklikle ilişkilendirilmektedir. Seçim kuramında ise ertelemenin kişinin bilinçli olarak yaptığı bir seçim sonucu gösterilen davranış olduğu ifade edilmektedir. Kuramlar ve ertelemenin bilişsel, duyusal, davranışsal boyutları göz önünde bulundurulduğunda aslında bu davranışın kompleksli bir yapıya sahip olduğu anlaşılmaktadır.

1.3. Akademik Erteleme

Yukarıda erteleme türleri içerisinde ifade edildiği gibi bir durumsal erteleme olan akademik erteleme, akademik görevleri içermektedir ve bu görevlerin kimi sebeplerden dolayı ertelenmesidir (Tekin Akdemir, 2013). Başka tanıma göre, akademik görevlerde alışkanlık haline gelen ve ertelemelerin performans, iyi oluş ve sağlık açısından zararlı hale geldiği durumdur (Svartdal ve Løkke, 2022). Akademik erteleme, bir görevin tamamlanması için kabul edilebilir süreden daha fazla zamanda oluşmaktadır. Ayrıca bu durum genellikle gecikmeyi ve yüksek düzeyde de kaygıyı içermektedir (Rothblum vd., 1986). Buradan akademik ertelemenin yalnızca bir davranış olmadığı, kaygı gibi bilişsel öğelerle de ilişkili olduğu söylenebilir. Bilişsel öğeleri içeren yapısına duygusal öğelerin de eklenmesiyle akademik erteleme, üç boyutlu bir yapı olarak ele alınabilir. Buna karşın akademik ertelemenin sadece davranışsal bir olgu olarak ele alınması, onun çok boyutlu doğasını yeterince yansıtmayacağı ifade edilmektedir (Solomon ve Rothblum, 1984).

Öğrencilerin akademik erteleme yapması beraberinde motivasyonlarının azalmasını, başaramama hissini, yetersizlik algısını ve akademik süreçlere yönelik karamsar bir bakış açısını getirebilir (Akday ve Gizir, 2010). Bunun yanında erteleme,

zaman yönetimindeki zorlukla kendini göstermektedir. Motivasyonla birlikte zaman yönetimi, akademik erteleme davranışını önemli ölçüde etkilemektedir (Aggahra ve Afdal, 2025). Ayrıca akademik erteleme davranışı, bir motivasyonel problem olarak karşımıza çıkmaktadır. Yeterli düzeyde motive olamayanlar erteledikleri davranışa değil farklı bir aktiviteye ilgi göstermektedirler. Bu durum, öğrencilerde ise performansın akademik görevler yerine serbest zamanlı aktivitelere yönltilmesiyle görülmektedir (Dietz, vd., 2007). Yani öğrenciler hoş olmayan, stresli ve zor görevleri ertelemekte ve buna karşılık daha keyifli aktivitelere yönelmektedir (Pychyl vd., 2000). Kısacası akademik erteleme bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutları olan, öğrencilerin motivasyonları ve öz yeterliliğini olumsuz yönde etkileyen ve öğrencileri zor, stresli görevler yerine keyif veren etkinliklere yönelten bir davranış olarak görülebilir.

1.3.1. Akademik Erteleme Davranışının Sıklık ve Yaygınlığı

Hayatın farklı alanlarında görülebilen erteleme, özellikle de akademik alanda önemli ve genel bir problem olarak karşımıza çıkmaktadır (Çakıcı, 2003). Bu problemlili davranışın yaygınlığına bakıldığında öğrencilerin %52'sinin akademik erteleme davranışında bulunduğu görülmektedir (Uzun Özer, 2005). Başka bir araştırmada lise öğrencilerinin erteleme sıklığı %53 olarak belirlenmiştir. Diğer bir araştırmada ise öğrencilerin %41,7'si her zaman dönem ödevi yazmayı, %39,3'ü sınavlara çalışmayı, %60'ı haftalık ödev yapmayı/ takip etmeyi sonraya geciktirmektedir (Onwuegbuize, 2004).

Akademik ertelemenin yaygınlığına bakıldığında öğrencilerin yarısında erteleme davranışı bulunduğu ve %23'ünün yüksek seviyede erteleme davranışı gösterdiği saptanmıştır (Balkis ve Duru, 2009). Bir başka araştırmada öğrencilerin her zaman veya neredeyse her zaman olarak %40'ının sınavlarda, %54'ünün ise ödevlerde yüksek erteleme sıklığı bildirdiği belirtilmektedir (Harrington, 2005). Başka bir araştırmada ise, öğrencilerin %74'ü en az bir akademik görevi neredeyse her zaman veya sürekli olarak ertelemektedir (Zhang vd., 2018). Kısacası, hem ülkemizde hem de dünyada yapılan araştırmalar incelendiğinde akademik ertelemenin sıklıkla yapılan ve yaygın bir davranış olduğu görülmektedir (Çetin ve Ceyhan, 2018; Uzun Özer, 2009).

1.3.2. Akademik Erteleme Davranışının Sonuçları

Akademik erteleme davranışı, öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen ve öğrenciler için olumsuz sonuçları olan problemlili bir davranıştır (Abdi Zarrin vd., 2020). Bu davranış, bireyin akademik ödevlerini tamamlamasındaki üretkenliğini ve verimliliğini etkileyebilir. Ayrıca erteleme davranışını çok sık yapanlar için iyi sonuçlar elde etmek, öğretmen ve eğitim veren kurumların beklentilerini karşılamak zor bir durum haline gelecektir (Sudirman vd., 2023). Akademik erteleme davranışı öğrencilerin akademik başarı düzeylerini olumsuz yönde etkilemektedir (Gareau vd., 2019). Bununla birlikte bireylerin genel refah düzeylerinde ve öz yeterlilik algılarında azalmaya yol açmaktadır. Ayrıca akademik ertelemenin öğrencilerin sınav kaygısı ve akademik stres düzeylerini artırdığı, bu durumun akademik sürece ilişkin olumsuz duygusal yaşantıları güçlendirdiği belirtilmektedir (Garcia, 2023).

Stres düzeyini artıran akademik erteleme (Akbaba, 2024), öğrencilerin yaşam memnuniyetini azaltmaktadır (Demir ve Kuşcu Karatepe, 2025). Erteleme davranışında bulunarak ödevlerini ve okul sürecine ilişkin çeşitli görevleri sürekli geciktiren öğrencilerde buna bağlı olarak okul tükenmişliği görülebilmektedir (Gündoğan, 2023). Ayrıca akademik ortamda erteleme davranışı düşük akademik performans, düşük öz saygı, suçluluk duygusu gibi olumsuz sonuçlar doğurmaktadır (Ahmed vd., 2023). Erteleme, sadece başarı ve motivasyonu etkileyen bir davranış değildir, zihinsel iyi oluş üzerinde de etkilidir. Bu yüzden ertelemede endişe ve kaygı da görülmektedir (Stöber ve Joormann, 2001). Ayrıca erteleme, öznel refah açısından da olumsuz sonuçlar doğurmaktadır (Klingsieck, 2013).

Erteleyen kişi, özellikle bilişsel düzeyde ve günlük faaliyetlerde düzensizdir. Erteleme eğilimi olanlar, erteleme eğilimi olmayanlara göre bir şeyi yapmayı hatırlama ve yapma konusunda daha başarısız olmuştur. Bunun yanında düşük düzeyde erteleme eğilimi gösteren kişiler, projelerinin stres boyutuna daha olumlu tepki vermiştir. Yüksek erteleme eğilimi gösteren kişiler için ise projelerinde aldıkları zevk, harcadıkları zaman açısından daha önemli olmuş ve düşük düzeydeki ertelemecilerin başkalarının görüşlerine daha duyarlı olduğu görülmüştür. (Lay, 1986).

Ertelemeci olmayan öğrenciler, projeye hemen başlamakta ve beraberinde de stres, sağlık sorunları yaşamaktadır. Erteleme yapan öğrencilerde ise ertelemeci

olmayan öğrencilerin aksine, projeyi geciktirdikleri için yaşanacak stres ve yorgunluk azalmaktadır. Dolayısıyla projenin son teslim tarihine kadar erteleme yapan öğrenciler erteleme yapmayan öğrencilere göre daha iyi durumdadır. Bu durum zaman ilerledikçe tersine dönmektedir. Bununla birlikte kısa sürede rahatlık yaşayan ertelemeci kişiler, sonunda daha düşük kaliteli işler ortaya koymaktadırlar (Tice ve Baumeister, 1997). Özetle, erteleme öğrencilerin okul hayatındaki performansını, başarısını, psikolojik sağlığını, iyi oluşunu, motivasyonunu, zihinsel iyi oluşunu ve günlük faaliyetlerdeki düzenini vb. alanlarını etkileyerek olumsuz sonuçlara yol açabilmektedir.

1.3.3. Akademik Erteleme Davranışını Etkileyen Faktörler

Akademik erteleme farklı değişkenlerle ilişkisi incelendiğinde bunun geniş bir yelpazeye yayıldığı görülmektedir (Aslan ve Tunç, 2021). Buradan akademik iş ve görevler neden erteleniyor sorusunun cevabının farklılaştığı söylenebilir.

Akademik erteleme davranışını etkileyen faktörler aşağıda listelenmiştir:

- Başarısızlık korkusu (Abdi Zarrin vd., 2020; Uzun Özer, 2009)
- Kişilerin potansiyelleri doğrultusunda amaçlar belirlememesi, mükemmeliyetçi bir yapıya sahip olması (Gürkan ve Gündoğdu, 2019).
- Genel erteleme (Kağan, 2009)
- Akılcı olmayan inançlar (Arıöz, 2022; Şendoğan, 2020)
- Öz düzenleme (Çetin ve Ceyhan, 2018; Engin ve Genç, 2020)
- Kaygı, depresyon, özgüven (Senécal vd., 1995)
- Bilişsel esneklik, ruminasyon düzeyi (Yukay Yüksel vd., 2020)
- Genel akademik erteleme (Çetin ve Ceyhan, 2018)
- Çevreye ilişkin sosyal destek algısı (Yıldırım, 2011)
- Zaman yönetiminin olmaması ve sosyal medyada uzun süre vakit geçirme ve haz duyma (Öztürk Başpınar, 2020)
- Sorumluluk (Abdi Zarrin vd., 2020)
- Kişilik özellikleri (Albayrak, 2014; Arıöz, 2022; Baltacı, 2017; Çam, 2013)

- Kendine yönelik mükemmeliyetçilik, akademik başarı, problemli internet kullanımı, internette geçirilen süre (Ünsal Seydooğulları vd., 2023)
- Düşük yetkinlik beklentisi (Berber Çelik, 2014).
- Öz düzenlemeye yönelik düşük öz yeterlilik (Latipah vd., 2021)
- Görevin çekiciliği (Solomon ve Rothblum, 1984)
- Baskıcı anne baba tutumu, düşük kontrol odağı (Özzorlu ve İnan Kaya, 2019)
- Akademik motivasyon (Cerino, 2014)
- Alışkanlık, amaçlı erteleme, arkadaş çevresi, dersin yapısı, öğretim elemanı, başarısız olma düşüncesi (Uçar, 2020)

Yukarıdaki liste incelendiğinde duygusal, davranışsal faktörlerin yanı sıra bilişsel faktörlerin de akademik ertelemeyi etkilediği ve bu davranışın sebepleri arasında genişçe yer edindiği görülmektedir. Bu durum akademik ertelemenin gözlenebilir davranışlarla sınırlı olmadığı, bireyin düşünce yapısı ve içsel değerlendirmeleriyle de yakından ilgili olduğu şeklinde ifade edilebilir. Aşağıda listede yer alan bu faktörlerden akılcı olmayan inançlar, başarısızlık korkusu, benlik saygısı ve akademik motivasyon faktörleri incelenmiş ve bu faktörler ayrıca açıklanmıştır.

1.3.3.1. Akılcı Olmayan İnançlar

Akademik ertelemenin nedenlerinden biri akılcı olmayan inançlardır. Akılcı olmayan inançlar, akılcı inançlar gibi insanların yaşamları boyunca geliştirdiği birtakım inançlar içerisinde yer almaktadır. Geliştirilen akılcı inançlar mantıklı, esnek ve gerçek hayata yöneliktir. Akılcı olmayan inançlar ise katı, değiştirilemez, gerçekle örtüşmeyen, mantık dışı düşünce şeklidir. Bu düşünceler, sağlıklı olmayan duygulara, problemli davranışlara ve ruhsal rahatsızlıklara yol açabilir (Ellis, 1994). Akılcı olmayan inançlar, sağlıksız duyguların sebebi olarak görülmektedir. Çünkü bu inançların yüksek olduğu bireylerde stres ve olumsuz duygular daha yoğundur (David vd., 2010). Ayrıca bu inançlar, uyumsuz veya hastalıkla ilgili tepkilerle birlikte görülmektedir (Szentagotai ve Jones, 2010). Bu ifadelerden yola çıkarak inançların bilişleri, duyguları ve davranışları etkilediği söylenebilir. Zira düşünme süreci ile erteleme davranışı arasında bir ilişki

olduğu ve ertelemenin temelinde bireyin bilişsel yapısının yer aldığı ifade edilmektedir (Bridges ve Roig, 1997). Bu ilişki araştırmacıların da dikkatini çekmiş ve bu yönde araştırmalar yapılmıştır. İncelendiğinde araştırmalarda akademik erteleme davranışı ile akılcı olmayan inançlar arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Berber Çelik, 2014; Bridges ve Roig, 1997). Akılcı olmayan inançlar ile akademik erteleme arasındaki ilişkiyi inceleyen bir diğer araştırmanın sonucuna göre ise akılcı olmayan inançlar akademik ertelemeyi anlamlı bir şekilde yordamaktadır (Şendoğan, 2020).

1.3.3.2. Başarısızlık Korkusu

Akademik ertelemenin nedenleri arasında yer alan bir diğer faktör başarısızlık korkusudur. Başarısızlık korkusu, bedensel, duygusal ve bilişsel boyutları olan psikolojik bir tepki olarak görülmektedir (Köroğlu ve Şahin Kıralp, 2025). Bu korku, bazı öğrenciler için dost gibi görülebilir ancak daha çok düşman olarak nitelendirilmektedir (Martin ve Marsh, 2003). Çünkü başarısızlık korkusu, diğer faktörlerle birlikte öğrencilerin derse yönelik kaygısında önemli bir rol oynamaktadır (Yarkwah vd., 2024). Ayrıca yapılan araştırmaya göre başarısızlık korkusunun öğrencilerin akademik yeteneklerine olan inancını azalttığı dolayısıyla da öğrencileri kopya çekme davranışına yönlendirdiği ifade edilmektedir (Handayani vd., 2023). Bu sonuç, korkunun sadece başarıyı değil etik kararları da etkilediğini göstermektedir.

Başarısızlık korkusu, çalışma alışkanlıkları, biliş ve duygulanımla da ilişkili bir kavramdır (Solomon ve Rothblum, 1984). Zira başarısızlık korkusu olan öğrencilerin kendini engellemeye yönelik davranışlar sergilediği ve savunmacı karamsar oldukları ifade edilmektedir (Elliot ve Church, 2003). Buradan yola çıkarak aslında bir duygu olan başarısızlık korkusunun, düşünce ve alışkanlıklarımızın meydana gelme biçimi olan davranışlarımızla bağlantılı olduğu söylenebilir. Bu bağlantı araştırmacılar tarafından göze çarpmış ve çalışmalarda yerini almıştır. Bu anlamda yapılan araştırmada öğrencilerin %6 ile 14'ü başarısızlık korkusu faktörünü erteleme nedeni olarak belirtmişlerdir. Bu faktör, kişinin performansı, değerlendirilme kaygısı, mükemmeliyetçi standartlar ve düşük öz güvenle ilgili maddeler içermektedir. Yani başarısızlık korkusu nedeniyle erteleme yapan öğrenciler, kendilerinin ya da başkalarının beklentilerini karşılayamadıkları ya da performans kaygıları sebebiyle

erteleme yapmaktadır (Solomon ve Rothblum, 1984). Yapılan diğer araştırmalar incelendiğinde ise öğrencilerin başarısızlık korkusu ile akademik erteleme eğilimi arasında pozitif bir ilişki olduğu görülmektedir. (Balkıs ve Duru, 2022; Kandemir, 2012; Zhang vd., 2018). Bu sonuç, başarısızlık korkusunun artmasıyla erteleme davranışının da artış gösterdiğine işaret etmektedir.

1.3.3.3. Benlik Saygısı

Akademik ertelemenin anlaşılmasında önemli olan bir diğer değişken ise benlik saygısıdır. Benlik, kişiliğin önemli bir ögesidir ve benliğin beğenilip benimsenmesi de benlik saygısını meydana getirir. Benlik saygısı, kişinin kendini değerlendirmesiyle ulaştığı benliği onaylayıp beğenmesidir (Dilek ve Aksoy, 2013). Kısacası kişinin kendisine yönelik olumlu yargıda bulunması benlik saygısı olarak tanımlanabilir.

Benlik saygısı, bireyin kendine dair öz değer algısının bir göstergesi olup düşükten yükseğe doğru bir yelpazede değerlendirilir (Chamorro- Premuzic, 2020). Düşük benlik saygısına sahip bireyler, sosyal ilişkilerden uzaklaşma eğilimindedir (Shang vd., 2025). Ayrıca bu kişiler, düşük akademik başarı gösteren ve okula devam konusunda problem yaşayan kişilerdir (Filozof vd., 1998). Yüksek benlik saygısına sahip bireyler ise hedef belirleme ve belirlenen hedefe ulaşma konusunda daha kararlıdır. Bunun yanında kendi değer ve amaçlarına yönelik farkındalığı, inancı olan kişilerdir (Zhao vd., 2021). Ayrıca düşük benlik saygısına sahip bireylerin başarısızlık sonrası daha yoğun olumsuz duygular yaşadığı, yüksek benlik saygısına sahip bireylerin ise bu duygulardan daha çabuk sıyrıldığı kabul edilmektedir (Brown ve Dutton, 1995).

Benlik saygısı akademik erteleme konusunu inceleyen araştırmacılar tarafından dikkat konusu olmuş ve benlik saygısı ile erteleme davranışı arasındaki ilişki ele alınmıştır. Bu anlamda yapılan araştırma sonuçlarından birinde birey, benlik saygısını korumak için erteleme davranışında bulunmaktadır (Aydoğan, 2008). Bir başka araştırmada ise benlik saygısı ile akademik erteleme arasında güçlü, negatif yönlü, anlamlı bir ilişki olduğu ve benlik saygısının erteleme davranışını açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır (Widowati vd., 2021).

1.3.3.4. Akademik Motivasyon

Öğrenci davranış ve tutumlarını bütün eğitim kademelerinde etkileyen motivasyon, motive olma fiili ile ele alınmaktadır (Gömleksiz ve Serhatlıoğlu, 2014).

Motive olma, bir şeyi yapmak amacıyla harekete geçmektir. Örneğin motive olmayan kişi, bir işi yapmak için kendinde güç hissetmemektedir. İnsanlar farklı miktarlarda motivasyona sahip olabileceği gibi insanların sahip oldukları motivasyon türleri de farklılık gösterebilir. Motivasyonun türü eyleme yol açan hedef ve tutumlarla yani eylemlerin sebebiyle ilgilidir. Örneğin, bir öğrenci merak ve ilgi duyduğu için ya da öğretmenden veya ebeveyninden onay almak sebebiyle ev ödevini yapmada yüksek motivasyona sahip olabilir (Ryan ve Deci, 2000).

Akademik motivasyon ise basitçe bir kişinin okula gitmesini ve diploma almasını etkileyen faktörler olarak tanımlanmaktadır (Clark ve Schroth, 2010). Bir başka ifadeye göre akademik işler için gerekli olan enerjinin üretilmesidir (Karataş ve Erden, 2012). Bu gerekli olan enerji, akademik erteleme konusunu inceleyen araştırmacılar tarafından ele alınmıştır. Zira akademik erteleme kötü zaman yönetimi becerilerinden veya tembellikten daha çok bir motivasyon sorunu olarak görülmektedir (Senécal vd., 1995). Bu görüşü destekleyen araştırmalardan birinde akademik erteleme davranışı, akademik motivasyon değişkeni tarafından açıklanmıştır (Cerino, 2014). Motivasyon üzerine yapılan araştırmaya göre öğrenciler, bir görevi tamamlama konusunda daha isteksiz hale geldikçe o görevi erteleyeceklerdir (Yurtseven ve Dogan, 2019). Ayrıca içsel, dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk ile akademik erteleme arasında orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür (Güler, 2021). Yurt dışında yapılan bir araştırmada ise akademik ertelemenin anlaşılmasında içsel motivasyon, anlamlı bir açıklayıcıdır (Reyes Trelles vd., 2024). Bununla birlikte motivasyonsuzluk arttıkça erteleme eğiliminin de arttığı ifade edilmektedir (Artan vd., 2024). Tüm bu araştırmalar, erteleme davranışının anlaşılmasında motivasyonun önemine dikkat çekmektedir.

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada ergenlerde akademik erteleme yordayıcılarını belirlemek amacıyla oluşturulan modelin sınanmasında hiyerarşik regresyon analizi kullanılmış ve nicel araştırma yaklaşımı kapsamında ilişkisel tarama deseni benimsenmiştir. İlişkisel desen, iki ya da daha fazla değişken arasındaki olası ilişkilerin, değişkenler üzerinde herhangi bir müdahale yapılmaksızın incelenmesine olanak tanır (Fraenkel vd., 2012).

2.2. Çalışma Grubu

Yapılan bu araştırmanın çalışma grubunu 2024-2025 eğitim ve öğretim yılında Doğu Anadolu bölgesinde bulunan bir ille bağlı lise kademesinde bulunan, aktif öğrenim gören ve araştırmaya katılmayı kabul eden 688 öğrenci oluşturmaktadır.

Toplamda 688 kişiye uygulanan ölçekler incelendiğinde içerisinde eksik bilgi verdiği tespit edilen 10 kişi çalışma grubuna dahil edilmemiştir. İleride daha ayrıntılı olarak anlatılan veri analizi için yapılan normallik analizi sonucunda da çıkarılan 30 katılımcı sonucunda toplamda 648 öğrenci çalışma grubunda yer almıştır. Çalışma grubundaki katılımcılara ait sosyo-demografik bilgiler Tablo 2.1’de sunulmuştur.

Tablo 2. 1: Çalışma Grubuna Ait Sosyodemografik Bilgiler

	F	%
Cinsiyet		
Kız	359	55,4
Erkek	289	44,6
Toplam	648	100
Sınıf Düzeyi		
9. Sınıf	168	25,9
10. Sınıf	172	26,5
11. Sınıf	154	23,8
12. Sınıf	154	23,8
Toplam	648	100
Okul Türü		
Fen Lisesi	301	46,5
Anadolu Lisesi	168	25,9
Sosyal Bilimler Lisesi	179	27,6
Toplam	648	100
Sosyoekonomik Düzey		
Düşük	32	4,9
Orta	494	76,2
Yüksek	122	18,8
Toplam	648	100
Anne Eğitim Durumu		
İlkokul	120	18,5
Ortaokul	77	11,9
Lise	230	35,5
Lisans	172	26,5
Lisansüstü	49	7,6
Toplam	648	100
Baba Eğitim Durumu		
İlkokul	46	7,1
Ortaokul	53	8,2
Lise	216	33,3
Lisans	237	36,6
Lisansüstü	96	14,8
Toplam	648	100

Yukarıda yer alan Tablo 2.1 incelendiğinde araştırmaya 359 (%55,4) kız, 289 (%44,6) erkek öğrenci olmak üzere toplamda 648 kişi katılmıştır. Katılımcılar sınıf düzeyi açısından incelendiğinde 168'i (25,9) 9.sınıf, 172'si (%26,5) 10.sınıf, 154'ü (%23,8) 11.sınıf ve 154'ü (23,8) 12.sınıfta öğrenim gören öğrencilerdir. Okul türü açısından incelendiğinde Fen lisesinden 301 (%46,5), Anadolu lisesinden 168 (%25,9), Sosyal Bilimler lisesinden ise 179 (%27,6) öğrenci araştırmada yer almıştır. Sosyoekonomik düzey açısından incelendiğinde katılımcıların 32'si (%4,9) düşük, 494'ü (%76,2) orta ve 122'si (%18,8) yüksek düzeyde sosyoekonomik durum yanıtını

vermiştir. Katılımcılar anne eğitim durumu açısından incelendiğinde 120'si (%18,5) ilkokul, 77'si (%11,9) ortaokul, 230'u (%35,5) lise ve 172'si (%26,5) lisans mezunu iken; 49 (%7,6) öğrenci, annesinin lisansüstü programlardan mezun olduğunu belirtmiştir. Baba eğitim durumu açısından incelendiğinde ise 46'sı (%7,1) ilkokul, 53'ü (%8,2) ortaokul, 216'sı (%33,3) lise ve 237'si (%36,6) lisans mezunu iken; 96 (%14,8) öğrencinin babası lisansüstü programlardan mezundur.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan her bir veri toplama aracının adı, kim/kimler tarafından geliştirildiği ve /veya uyarlandığı, ölçtüğü nitelik ve toplam madde sayısı Tablo 2.2'de özetlenerek görsel halde sunulmuştur.

Tablo 2. 2: Araştırma Kapsamında Kullanılan Veri Toplama Araçları

Ölçek Adı	Geliştiren	Uyarlayan	Ölçtüğü Nitelik	Madde Sayısı
Kişisel Bilgi Formu	Araştırmacı	-	Öğrenci sosyo-demografik özellikleri	6
Akademik Erteleme Ölçeği (Ergen Formu)	Çakıcı (2003)	-	Akademik erteleme düzeyi	19
Akılcı Olmayan İnançlar Ölçeği (Ergen Formu)	Türküm (2003)	Türküm ve ark. (2005)	Ergenlerin akılcı olmayan inançlar düzeyi	16
Ergenler İçin Benlik Algısı Ölçeği	Şahin ve Ersanlı (2021)	-	Ergenlerin benlik algısı düzeyi ve türleri	25
Performans Başarısızlığını Değerlendirme Envanteri	Conroy ve ark. (2002)	Çam (2016)	Ergenlerin başarısızlık korkusu düzeyi ve türleri	25
Akademik Motivasyon Ölçeği	Vallerand ve ark. (1992)	Çakır (2006)	Motivasyon düzeyi ve türleri	22

Yukarıdaki Tablo 2.2'de özetlenen her bir ölçeğe aracı ayrıntılı olarak aşağıda açıklanmıştır.

2.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet, sınıf düzeyi, okul türü, sosyoekonomik düzey ile anne ve baba eğitim durumlarına ilişkin bilgilerin toplanması amacıyla kullanılan bu form, araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

2.3.2. Akademik Erteleme Ölçeği

Akademik Erteleme Ölçeği, ergenlerin akademik erteleme düzeylerini belirlemek amacıyla Çakıcı (2003) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, 7 olumlu ve 12 olumsuz olmak üzere toplam 19 maddeden oluşmaktadır. Yapılan faktör analizi sonuçlarına göre ölçekte “erteleme” ve “düzenli ders çalışma” olarak adlandırılan 2 faktörlü yapı ortaya çıkmıştır. Açıklanan varyans değeri incelendiğinde ise ölçeğin tek boyutlu olarak da kullanılabileceği görülmüştür. Ölçek maddelerine verilebilecek cevaplar 5’li likert tipinde derecelendirilmiş ve “beni hiç yansıtmıyor”, “beni çok az yansıtıyor”, “beni biraz yansıtıyor”, “beni çoğunlukla yansıtıyor”, “beni tamamen yansıtıyor” seçeneklerinden oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 19 iken; alınabilecek en yüksek puan 95’tir. Ölçekten alınan yüksek puan öğrencilerin akademik ertelemeci olduklarını göstermektedir. Ölçeğin güvenirliği için hesaplanan Cronbach alfa katsayısı .92 olarak hesaplanırken bu katsayı 1.faktör olan erteleme için .89, ikinci faktör olan düzenli ders çalışma için .84’tür. Spearman Brown iki yarım test güvenirliği için birinci yarımda çıkan değer .86, ikinci yarımda .86 olurken toplamda .85 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca on yedi gün aralıklı olarak yapılan test- tekrar test güvenirlik katsayısının toplamda .89 olduğu görülürken bu değer 1. faktör için .80, 2. faktör için ise .82’dir. Bu araştırmada ise Akademik Erteleme Ölçeği’nin Cronbach alfa güvenirlik katsayısı .90 olarak hesaplanmıştır.

2.3.3. Akılcı Olmayan İnançlar Ölçeği Ergen Formu

Üniversite öğrencileri için geliştirilen Akılcı Olmayan İnançlar Ölçeği’nin (Türküm, 2003) ergenlere uyarlama çalışması Türküm ve arkadaşları (2005) tarafından yapılmıştır. Tek boyuttan oluşan bu ölçek, toplamda 16 maddedir. Cevapların “hiç uygun değil”, “pek uygun değil”, “kararsızım”, “oldukça uygun” ve “tamamen uygun” seçeneklerinden oluştuğu bu ölçek, 5’li likert tipindedir. Ölçekten alınabilecek puanlar 16-80 arasında değişmektedir. Ölçekten alınan puanların yükselmesi akılcı olmayan inançların arttığına işaret etmektedir. Güvenirlik çalışmalarında ölçeğin bütünü için

Cronbach alfa katsayısı .70, iki yarı test korelasyonu ise .69 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca uyum geçerliliğine yönelik yapılan çalışmalar sonucunda ölçeğin, ilgili ölçeklerle ilişkisinin anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmada ise Akılcı Olmayan İnançlar Ölçeği Ergen Formu için Cronbach alfa güvenirlik katsayısı .73 olarak hesaplanmıştır.

2.3.4. Ergenler İçin Benlik Algısı Ölçeği

Yapılan araştırmalar, benlik saygısı düzeyinin bireylerin benliğe ilişkin inanç yapılarıyla yakından ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Yüksek benlik saygısına sahip öğrencilerin benliklerine yönelik olumlu ve tutarlı inançlar geliştirdikleri; buna karşılık düşük benlik saygısına sahip öğrencilerin benlik algılarında belirsizlik, istikrarsızlık ve tutarsızlık yaşadıkları belirtilmektedir (Ciceci, 2012). Ayrıca akademik benlik algısı ile benlik saygısı arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki bulunduğu, akademik benlik algısı güçlendikçe benlik saygısının da arttığı ifade edilmektedir (Daryazadeh vd., 2022). Araştırmaların sonucundan hareketle bu araştırmada benlik saygısını ölçmek için benlik algısı dikkate alınmış ve Ergenler İçin Benlik Algısı Ölçeği kullanılmıştır. Ergenler İçin Benlik Algısı Ölçeği, Şahin ve Ersanlı (2021) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek toplamda 25 maddeden ve “genel benlik algısı”, “fiziksel benlik algısı”, “akademik benlik algısı”, “sosyal benlik algısı” ve “aile benlik algısı” olmak üzere 5 alt boyuttan oluşmaktadır. Ayrıca her alt boyutta beşer madde yer almaktadır. Ölçekten alınabilecek toplam puan 25 ile 125 arasında değişmektedir. Ters puanlanan maddenin olmadığı ölçekte her madde olumlu yönlü ifadeye sahiptir. Ölçek 5’li likert tipindedir. Maddelere verilebilecek cevaplar “çok yanlış”, “yanlış”, “kararsızım”, “doğru” ve “çok doğru” seçeneklerinden oluşmaktadır. Ölçeğin güvenirliğine ilişkin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısının .91 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca test-tekrar test yöntemi 2, 6 ve 9 ay ara ile tekrarlanmış ve sonucunda toplam güvenirlik katsayılarının sırasıyla .82, .64 ve .59 olduğu görülmüştür. Bu araştırmada da Cronbach alfa güvenirlik katsayısı .91 olarak hesaplanmıştır.

2.3.5. Performans Başarısızlığını Değerlendirme Envanteri

Performans Başarısızlığını Değerlendirme Envanteri, Conroy ve arkadaşları (2002) tarafından ergenlerin başarısızlık korkularını belirlemek için geliştirilmiş ve Türk kültürüne uyarlamasını ise Çam (2016) yapmıştır. Toplamda 25 maddeden oluşan

envanterde “mahcubiyet ve utanç korkusu deneyimi”, “benlik değerinde azalma korkusu”, “belirsiz bir gelecek korkusu”, “diğer önemli kişilerin ilgisini kaybetme korkusu” ve “diğer önemli kişileri üzme korkusu” olarak adlandırılan 5 alt boyut yer almaktadır. 12.madde ters olup diğer maddeler ise düz puanlanmaktadır. Ayrıca 7, 8, 11, 19 ve 24 maddelerinin bir araya getirilmesiyle kısa bir form oluşmaktadır. Yapılan güvenirlik çalışması sonucunda Cronbach alfa güvenirlik katsayısı .94 olarak bulunmuştur. Bu araştırmada ise Cronbach alfa güvenirlik katsayısı .92 olarak hesaplanmıştır.

2.3.6. Akademik Motivasyon Ölçeği

Vallerand ve arkadaşları (1992) tarafından geliştirilen Akademik Motivasyon Ölçeği, Çakır (2006) tarafından Türk kültürüne uyarlanmıştır. Ölçek toplamda 22 maddeden ve “iç motivasyon”, “dış motivasyon” ve “motivasyonsuzluk” olmak üzere 3 alt boyuttan oluşmaktadır. 7’li likertli (1= asla, 7=tamamen) olan ölçeğin içsel motivasyon alt boyutu 10, dışsal motivasyon alt boyutu 7 ve motivasyonsuzluk alt boyutu ise 5 maddedir. Motivasyonsuzluk alt boyutu maddeleri olumsuz iken içsel ve dışsal motivasyon alt boyutu maddeleri olumludur. Geliştirilen ölçeğin güvenirlik çalışmaları sonucunda Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .81, bir ay aralıklı olarak yapılan test tekrar test yöntemi sonucunda ise korelasyon katsayısı .79 olarak bulunmuştur. Uyarlama çalışmaları sonucunda ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .83 iken test tekrar test yöntemi sonucunda bulunan güvenirlik katsayısı .89’dur. Bu araştırmada ise Cronbach alfa güvenirlik katsayısı .81 olarak hesaplanmıştır.

2.4. Verilerin Toplanması

Araştırmanın verilerinin toplanması aşamasında öncelikle gerekli izinler sırasıyla Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurul Komisyonu’ndan (EK-1) ve Erzincan İl Milli Eğitim Müdürlüğünden (EK-2) alınmıştır. Ardından verilerin toplanacağı araştırma bataryası hazır hale getirilmiştir. Araştırma bataryası 1. Bölüm= Kişisel Bilgi Formu, 2. Bölüm= Akademik Erteleme Ölçeği, 3. Bölüm= Akademik Motivasyon Ölçeği, 4. Bölüm= Ergenler İçin Benlik Algısı Ölçeği, 5. Bölüm= Performans Başarısızlığını Değerlendirme Envanteri, 6. Bölüm= Akılcı Olmayan İnançlar Ölçeği Ergen Formu olmak üzere toplamda 6 bölümden oluşmakta ve katılımcılara yönelik 113 tane soru içermektedir. Uygulama öncesi uygulama yapılması

planlanan okulların yöneticileri ile iletişime geçilip görüşme yapılmış ve araştırmacı tarafından araştırma hakkında bilgi verilmiştir. Ardından araştırmaya katılım sağlayacak öğrencilere gönüllü onam formu (Ek-4) ve velilerine katılım onam formu (Ek-5) verilerek araştırma kapsamı, önemi ve amacı hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Sonra araştırma verileri için hazırlanan batarya, Erzincan il merkezindeki üç lisede 2024- 2025 eğitim ve öğretim yılının ikinci yarıyıl döneminde eğitimlerine aktif olarak devam eden öğrencilere 40 dakikalık tek oturum halinde uygulanmıştır. Zımbalı olarak öğrencilere bizzat araştırmacı tarafından ulaştırılan form ve ölçeklerin uygulaması, yaklaşık 6 hafta sürmüştür. Yapılan bu uygulama sonrasında 678 öğrenciden veri seti elde edilmiş ve elde edilen bu veriler araştırma için bilgisayar ortamında depolanmıştır.

2.5. Verilerin Analizi

Verilerin analizi için yukarıda ifade edilen çalışma grubundan toplanan veriler, SPSS 27 paket programına aktarılarak çözümlenmeye hazır hale getirilmiştir. Veriler üzerinde öncelikle tek değişkenli normallik analizi yapılmıştır. Bunun için ölçümlerden elde edilen puanlar standart z puanına dönüştürülmüştür. Ardından ± 3.3 ($p < .001$) standart z değerlerinin dışında kalan değerler uç değer olarak kabul edilmiş (Tabachnick ve Fidell, 2013) ve 7 uç değer, veri setinden çıkartılarak çok değişkenli normallik varsayımına geçilmiştir. Çoklu normallik varsayımı için Mahalanobis uzaklık değerleri incelenmiştir. Mahalanobis uzaklık değerleri incelenirken $p < .001$ manidarlık düzeyi ölçüt alınmış (Çokluk ve Koçak, 2016) ve 23 veri daha veri setinden çıkarılmıştır. Ardından veri setinde çarpıklık ve basıklık katsayılarının (Tablo 3.1.) +1,5 ile -1,5 arasında olduğu (Tabachnick ve Fidell, 2013) tespit edilmiş ve dal yaprak, histogram, Q-Q grafikleri incelenerek verilerin normallik için gerekli koşulları karşıladığı görülmüştür. İnceleme sonrası analiz, tek değişkenli ve çok değişkenli normallik ölçütlerini karşılayan 648 veri ile sürdürülmüştür.

Daha sonra analize hiyerarşik regresyon analizi için diğer varsayımlar ile devam edilmiştir. Değişkenler arasında çoklu bağlantılılık problemi (multicollinearity), Durbin-Watson yöntemi ile test edilmiştir. Bu değer 2.5'in altında olması önerilmektedir (Kalaycı, 2009), bu çalışmada ise elde edilen Durbin-Watson değerinin (1.785) referans aralığında olduğu görülmektedir. Çoklu bağlantılılığın incelenmesi amacıyla sırasıyla varyans şişme oranları (VIF), tolerans değerleri ve koşul indeksi (CI)

incelenmiştir. Araştırmacılar, değişkenlerin VIF değerlerinin 10'dan küçük, CI değerinin 30'un altında ve tolerans değerinin de .10 ve üzerinde olması halinde çoklu bağlantılılık probleminin olmadığını ifade etmektedirler (Field, 2013). Bu araştırmada elde edilen analiz sonuçlarına (VIF=1.29-1.62; CI=7.51-28.32; Tolerans=.61-.77) bakıldığında ise çoklu bağlantılılığa ait tüm değerlerin ilgili alanyazında belirtilen referans aralıkları içerisinde yer aldığı görülmektedir.

Yapılan ön analizler doğrultusunda 648 gözlemden oluşan veri setinde varsayımların sağlandığı görülmektedir. Araştırma bağlamında ele alınan akılcı olmayan inançlar, başarısızlık korkusu, benlik saygısı ve akademik motivasyon değişkenlerinin ergenlerde akademik ertelemeyi yordama durumu, hiyerarşik regresyon analizi ile ele alınmıştır. Hiyerarşik regresyon analizinde değişkenler, araştırmacı tarafından önceden belirlenen bir sıralama doğrultusunda modele dâhil edilmektedir. Bu sıralamanın oluşturulmasında genellikle kuramsal altyapı ve mantıksal gerekçeler esas alınmaktadır. Araştırmacı, etkisinin daha önemli olduğu düşünülen değişkenleri, önceki aşamalarda modele girilen değişkenlerin etkileri kontrol edildikten sonra analize ekleyebilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Bu araştırmanın model kurulumunda öncelikle bilişsel bir değişken olan akılcı olmayan inançlar değişkeni eklenmiştir. Sonra sırasıyla başarısızlık korkusu, benlik saygısı ve en son olarak da akademik motivasyon değişkeni eklenmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

3.1. Değişkenlere İlişkin Betimleyici İstatistikler

Tablo 3.1.'de katılımcıların araştırmadaki ölçme araçlarına verdikleri yanıtlara ilişkin betimleyici istatistikler gösterilmiştir.

Tablo 3. 1: Katılımcıların Ölçme Araçlarından Aldıkları Puanlara İlişkin İstatistikler

Değişkenler	N	$\bar{X}$	Ss	Min.	Max.	Çarpıklık	Basıklık
Akademik Erteleme	648	52.69	14.630	21	93	.567	-.244
Akılcı Olmayan İnançlar	648	55.40	7.834	30	80	.361	.335
Performans Başarısızlığı	648	68.08	18.485	25	123	.166	.115
Benlik Algısı	648	91.55	16.288	44	125	-.276	-.230
Akademik Motivasyon	648	96.00	17.467	42	142	.070	-.324

Tablo 3.1'de yer alan bulgular incelendiğinde, her bir ölçme aracına ilişkin çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 1 aralığında olduğu görülmektedir. Bu bulgular doğrultusunda, veri setinin normal dağılım varsayımını karşıladığı ifade edilebilir (Pituch ve Stevens, 2016).

3.2. Araştırmanın Değişkenleri Arasındaki İlişkilere Ait Bulgular

Araştırmanın bu aşamasında hiyerarşik regresyon analizi test edilmeden önce araştırmada yer alan değişkenler arasındaki ilişkiler, korelasyon analizi ile incelenmiştir. Değişkenler arasındaki korelasyonel ilişkiler Tablo 3.2.'de sunulmuştur.

Tablo 3. 2: Araştırmada Kullanılan Değişkenlere İlişkin Korelasyon Analizi

Değişkenler	1	2	3	4	5
1. Akademik Erteleme	—				
2. Akılcı Olmayan İnançlar	0.389**	—			
3. Başarısızlık Korkusu	0.497**	0.471**	—		
4. Benlik Saygısı	-0.469**	-0.172**	-0.477**	—	
5. Akademik Motivasyon	-0.508**	-0.096**	-0.228**	0.485**	—

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

Yukarıda yer alan Tablo 3.2. incelendiğinde araştırmadaki değişkenler arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde ilişkiler olduğu görülmüştür. Akademik erteleme ile akılcı olmayan inançlar [$r = .389, p < .01$] ve başarısızlık korkusu [$r = .497, p < .01$] pozitif olarak ilişkilidir. Akademik erteleme ile benlik saygısı [$r = -.469, p < .01$] ve akademik motivasyon [$r = -.508, p < .01$] değişkenleri ile negatif yönlü ilişkiler bulunmuştur. Akılcı olmayan inançlar ile başarısızlık korkusu [$r = .471, p < .01$] arasında pozitif; benlik saygısı [$r = -.172, p < .01$] ve akademik motivasyon [$r = -.096, p < .01$] arasında ise negatif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir. Başarısızlık korkusu ile benlik saygısı [$r = -.477, p < .01$] ve akademik motivasyon [$r = -.228, p < .01$] arasında negatif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Son olarak benlik saygısı akademik motivasyon [$r = .485, p < .01$] ile pozitif yönlü ilişkilidir.

3.3. Regresyon Analizine İlişkin Bulgular

Bu aşamada ergen katılımcıların akademik erteleme düzeyleri üzerinde akılcı olmayan inançlar, başarısızlık korkusu, benlik saygısı ve akademik motivasyon arasındaki ilişkilerinin istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde yordayıcılar olup olmadıkları hiyerarşik regresyon analizi ile incelenmiştir. İnceleme sonuçları Tablo 3.3.'te sunulmuştur.

Tablo 3. 3: Akademik Ertelemenin Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi

Model	B	Std. Hata	Beta (β)	t	İkili r	Kıs. r	R ²	F
1.(Sabit)	12.459	3.788		3.289				
AOİ	.726	.068	.389	10.726**	.389	.389	.151	115.052
2.(Sabit)	10.370	3.502		2.961				
AOİ	.371	.071	.199	5.244**	.202	.175		
BK	.319	.030	.404	10.643**	.386	.356	.278	124.160
3.(Sabit)	42.734	4.974		8,592**				
AOİ	.411	.067	.220	6.115**	.234	.194		
BK	.193	.032	.243	6.036**	.231	.191	.354	117.797
BS	-.283	.032	-.315	-8.726**	-.325	-.276		
4.(Sabit)	57.831	4.773		12.117**				
AOİ	.398	.062	.213	6.447**	.246	.188		
BK	.197	.029	.249	6.709**	.256	.195		
BS	-.123	.033	-.137	-3.707**	-.145	-.108	.456	134.688
AKM	-.305	.024	-.365	-10.956**	-.397	-.319		

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

Not. AOİ: Akılcı Olmayan İnançlar, BK: Başarısızlık Korkusu, BS: Benlik Saygısı, AKM: Akademik Motivasyon

Hiyerarşik regresyon analizinin ilk adımında modele akılcı olmayan inançlar değişkeni eklenerek analize başlanmıştır. Akılcı olmayan inançlar değişkeninin ergenlerin akademik erteleme düzeylerini yordamadaki beta katsayısı .726 olup, beta katsayısının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t_{aoi} = 10.726$; $p < .01$). Akılcı olmayan inançların modelde açıkladığı varyans oranına bakıldığında ise ergenlerin akademik erteleme düzeyinin %15'ini açıkladığı ($R^2 = .151$; $F_{1-647} = 115.052$; $p < .01$) tespit edilmiştir.

Regresyon analizinin ikinci adımında modele akılcı olmayan inançlar değişkeni ile birlikte başarısızlık korkusu değişkeni eklenmiştir. Modelde yer alan diğer değişken sabit tutulduğunda başarısızlık korkusu değişkeninin beta katsayısı ise .319 olarak hesaplanmıştır. Beta katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları akılcı olmayan inançlar ($t_{aoi} = 5.244$; $p < .01$) ve başarısızlık korkusu ($t_{pb} = 10.643$; $p < .01$) değişkenleri açısından anlamlı bulunmuştur. Modelin açıkladığı varyans oranına bakıldığında ise

ergenlerin akademik erteleme düzeyinin yaklaşık %28'ini açıkladığı ($R^2 = .278$; $F_{2-646} = 124.160$; $p < .01$) tespit edilmiştir.

Regresyon analizinin üçüncü adımında modele akılcı olmayan inançlar değişkeni ve başarısızlık korkusu değişkeni ile benlik saygısı değişkeni eklenmiştir. Modelde yer alan diğer değişkenler sabit tutulduğunda benlik saygısı değişkeninin beta katsayısı $-.283$ olarak hesaplanmıştır. Beta katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçlar akılcı olmayan inançlar ($t_{aoi} = 6.115$; $p < .01$), başarısızlık korkusu ($t_{pb} = 6.036$; $p < .01$) ve benlik saygısı ($t_{ba} = -8.726$; $p < .01$) değişkenleri açısından anlamlı bulunmuştur. Modelin açıkladığı varyans oranına bakıldığında ergenlerin akademik erteleme düzeyinin %35'ini açıkladığı ($R^2 = .354$; $F_{3-465} = 117.797$; $p < .01$) görülmüştür.

Analizin dördüncü ve son adımında ise modele akılcı olmayan inançlar, başarısızlık korkusu ve benlik saygısı değişkenleriyle birlikte akademik motivasyon değişkeni eklenmiştir. Diğer değişkenler sabit tutulduğunda akademik motivasyon değişkeninin beta katsayısı $-.305$ olarak hesaplanmıştır. Beta katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçlar akılcı olmayan inançlar ($t_{aoi} = 6.447$; $p < .01$), başarısızlık korkusu ($t_{pb} = 6.709$; $p < .01$), benlik saygısı ($t_{ba} = -3.707$; $p < .01$) ve akademik motivasyon ($t_{am} = -10.956$; $p < .01$) değişkenleri açısından anlamlı bulunmuştur. Modelin açıkladığı varyans oranına bakıldığında ergenlerin akademik erteleme düzeyinin %46'sını açıkladığı ($R^2 = .456$; $F_{4-464} = 134.688$; $p < .01$) tespit edilmiştir. Son modelde standartlaştırılmış beta katsayıları incelendiğinde en güçlü yordayıcıların sırasıyla akademik motivasyon ($\beta = -.365$), başarısızlık korkusu ($\beta = .249$), akılcı olmayan inançlar ($\beta = .213$) ve benlik saygısı ($\beta = -.137$) olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırmanın bu bölümü, sırasıyla araştırma kapsamında elde edilen sonuçları, sonuçlara ilişkin tartışma ve önerileri içermektedir.

4.1. Sonuç

Yapılan bu araştırmada, ergenlerin akademik erteleme düzeylerini yordayan değişkenlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda akılcı olmayan inançlar, benlik saygısı, başarısızlık korkusu ve akademik motivasyon değişkenlerinden oluşan model sınanmıştır. Modelin analizine ilişkin elde edilen bulgular, söz konusu değişkenlerin ergenlerin akademik erteleme düzeylerini anlamlı düzeyde yordadığını göstermektedir.

4.2. Tartışma

Bu bölümde araştırmadan elde edilen sonuçlar, ilgili alanyazın doğrultusunda tartışılmıştır.

4.2.1. Akılcı Olmayan İnançlar ile Akademik Erteleme Arasındaki İlişki

Araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde akılcı olmayan inançlar ile akademik erteleme arasında pozitif yönlü bir ilişki vardır. Yani ergenlerin katı, değiştirilemez düşünceleri artıkça ödev yapma, ders çalışma gibi akademik görev ve sorumluluklar geciktirilmektedir. Ayrıca araştırmanın bir diğer bulgusuna göre akılcı olmayan inançlar, akademik erteleme davranışının anlamlı bir yordayıcısıdır ve akılcı olmayan inançlar, akademik erteleme davranışının %15'ini açıklamaktadır. Bu ifade, akılcı olmayan inançların akademik erteleme davranışının tahmin edilmesindeki yerine dikkat çekmektedir. Akılcı olmayan inançlar, bireylerin davranışsal işlevselliğini olumsuz etkileyerek kaçınma eğilimleri, görevleri erteleme ve performans düşüşü gibi çeşitli problemlili davranış örüntülerine zemin hazırlamaktadır. Özellikle duygusal

tahammülsüzlük inancı ile benlik saygısı, birlikte erteleme sıklığının artmasında belirleyici bir mekanizma oluşturabilmektedir. Ayrıca bu mekanizmada görev zorluğuna karşı tahammülsüzlüğü temsil eden ve akılcı olmayan inanç olan konfora tahammülsüzlük alt boyutu erteleme önemli bir belirleyicisi olarak karşımıza çıkmaktadır. (Harrington, 2005). Bununla birlikte irrasyonel inancın zıddı olan rasyonel inanç, akademik stratejileri ve erteleme davranışını doğrudan şekillendirmektedir. Örneğin, daha düşük rasyonel inanca sahip olan öğrencilerin akademik görevleri erteleme olasılığı daha yüksektir. (Balkis vd., 2013). Akılcı olmayan inançlar ile akademik erteleme ilişkisini ele alan bir araştırmaya göre bu iki değişken arasında pozitif yönlü bir ilişki vardır. Ayrıca sonuçlar, akılcı olmayan inançların akademik ertelemeyi yordayan bir değişken olduğunu göstermektedir (Li vd., 2022). Başka bir araştırma ise Filistin'deki lise öğrencileriyle yapılmıştır. Benzer şekilde araştırmada lise öğrencilerinin akılcı olmayan inançları arttıkça akademik erteleme davranışlarının da artış gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır (Waad, 2021). Erteleme ile akılcı olmayan inançlar arasındaki bu pozitif ilişki yapılan diğer araştırmalarla da desteklenmektedir (Balkis ve Duru, 2019; Berber Çelik, 2014; Bridges ve Roig, 1997). Bunun yanında çalışmalarda erteleme davranışının açıklanmasında akılcı olmayan inançların rolüne de vurgu yapılmaktadır (Balkis ve Duru, 2019; Berber Çelik, 2014). Tüm bu sonuçlar, yapılan araştırmanın sonucuyla benzerlik göstermektedir. Ayrıca yapılan deneysel çalışmalar incelendiğinde ise akılcı olmayan inançlara yönelik yapılan müdahalelerin erteleme davranışının azalmasında etkili olduğu görülmüştür (Amoke vd., 2025; Gök ve Uslu, 2025; King vd., 2024). Bu bulgulardan hareketle, ergenlerin akılcı olmayan inançlarının davranışlarındaki fonksiyonelliği etkileyebildiğini dolayısıyla da bu inançların erteleme davranışını artırabileceğini söylemek mümkündür.

4.2.2. Başarısızlık Korkusu ile Akademik Erteleme Arasındaki İlişki

Araştırma bulgularına bakıldığında başarısızlık korkusu düzeyi arttıkça akademik erteleme düzeyi de artış göstermektedir. Bu sonuçtan başarısızlık korkusu ile akademik erteleme değişkenlerinin arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca araştırmanın bir diğer sonucuna göre başarısızlık korkusu, akademik ertelemeyi yordamaktadır. Yani başarısızlık korkusu, akademik erteleme davranışını tahmin eden bir değişkendir. Bu korku, kişinin harekete geçmesini engelleyebilir, görev ve sorumluluklarını yapmasını sonraya geciktirmesine sebep olabilir. Dolayısıyla başarısız

olma düşüncesi ya da korkusu, derse ilişkin çalışma yapma konusunda ertelemeye neden olmaktadır (Uçar, 2020). Bununla birlikte başarısızlık korkusu, yüksek akademik başarı gösteren öğrencilerde daha yüksek düzeydedir (Borgonovi ve Han, 2021). Çünkü bu korku, mükemmeliyetçi ergen öğrencilerin erteleme davranışını göstermesinde etkilidir (Dara vd., 2025). Bir araştırmada ise düşük başarıya sahip ergenlerin başarısızlık korkusu alt boyutu olan başkalarının ilgisini kaybetme korkusunun yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, düşük başarılı ergenlerin etiketlenme, çevrenin beklentilerini karşılayamama gibi düşüncelerinin önemli kişileri kaybetme korkusunu artırdığını düşündürmektedir (Subaşı, 2019). Düşük yetenekli öğrencilerin başarısızlığın sonuçlarının itici ve tehdit edici olduğuna inandıkları ve bu nedenle olumsuz duygular hissettikleri için kendilerini daha az kaygı uyandıran etkinliklerle meşgul etme olasılıkları yüksektir (Haghbin vd., 2012). Ayrıca ergenlerdeki başarısızlık korkusu duygu düzenleme güçlüğü, anksiyete duyarlılığı ve problemliliği internet kullanımı aracılığıyla akademik erteleme davranışını dolaylı olarak etkilemektedir (Yalçın, 2023).

Konuyla ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde başarısızlık korkusu ile akademik erteleme arasında pozitif bir ilişki olduğu (Balkıs ve Duru, 2022; Bangar vd., 2024; Karunia Pangalila ve Wibowo, 2023; Parlade ve Karayığit, 2022) ve başarısızlık korkusunun akademik ertelemeyi yordadığı (Cho ve Lee, 2022; Obenza vd., 2024; Tan ve Prihadi, 2022) görülmektedir. Bu bulgular, araştırmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Bunun yanında başarısızlık korkusu ve erteleme arasındaki ilişkinin incelendiği bir araştırmada başarısızlık korkusu yaşayan öğrencilerin duygu düzenleme güçlüğü aracılığıyla erteleme davranışları tetiklendiği sonucuna ulaşılmıştır (Duru vd., 2024). Tüm bu bulgulardan hareketle, başarısızlık korkusunun bireyi harekete geçme noktasında etkileyebileceği ve dolayısıyla da erteleme davranışını tahmin edebileceğini söylemek mümkündür.

4.2.3. Benlik Saygısı ile Akademik Erteleme Arasındaki İlişki

Bulgulara bakıldığında benlik saygısının düzeyi azaldıkça akademik erteleme düzeyi artmakta ve benlik saygısının düzeyi artıkça da akademik erteleme düzeyi azalmaktadır. Buradan yola çıkılarak benlik saygısı ile akademik erteleme arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu görülmektedir. Buna göre kişinin kendinden hoşnut olma düzeyi azaldıkça akademik görev ve sorumluluklar sonraya bırakılmaktadır. Benlik

saygısı düzeyi düşük bireylerin erteleme eğilimi göstermesi, yeterlik algısının zayıf olmasıyla ilişkilendirilmektedir. Zira düşük benlik saygısının bireyin kendi yeteneklerine olan inancını azalttığı ve bunun da akademik ertelemeye yol açtığı belirtilmiştir (Batoool vd., 2017). Ayrıca kronik ertelemeciler, başarısızlık korkusu yaşadıklarında, benlik saygılarını korumak için erteleme davranışında bulunduklarını söylemektedir (Ferrari vd., 1995). Benzer şekilde akademik erteleme davranışının azaltılmasında benlik saygısının güçlendirilmesinin önemli olduğu ve benlik saygısı ile erteleme arasında anlamlı bir ilişki olduğu ifade edilmektedir (Ghasempour vd., 2024). Ayrıca benlik saygısı düzeyi azaldıkça akademik erteleme davranışı artış göstermektedir (Kıyım, 2022). Dolayısıyla benlik saygısı ile akademik erteleme arasında negatif yönlü bir ilişki vardır. Alanyazında bu ilişkiyi destekleyen başka araştırmalar da mevcuttur. (Alguza ve Jaradat, 2020; Aydoğan, 2008; Jadhav vd., 2021). Benlik saygısı ile erteleme arasındaki bu ilişki, diğer araştırmalardan farklı olarak, negatif yönlüdür (Kandemir, 2012). Bu korelasyonel ilişkilerin yanında benlik saygısı, akademik erteleme davranışını anlamlı düzeyde yordamaktadır (Djmahar vd., 2020; Widowati vd., 2021). Bu güncel sonuçlar, araştırmanın bulgularıyla paraleldir.

Öğrencilerin erken yaştan itibaren güçlü bir benlik saygısı geliştirmeleri ve bunu akademik hayatları boyunca sürdürebilmeleri önem taşımaktadır. Çünkü ergenlerin benlik saygısı, akademik başarıları ile negatif bir ilişki göstermektedir (Gidado vd., 2025). Benlik saygısına yönelik yapılan deneysel çalışmalar incelendiğinde ise farkındalık temelli eğitimin ergenlerin benlik saygısını, farkındalık ve direncini arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır (Krobtrakulchai vd., 2024). Ayrıca internet tabanlı BDT uygulaması, düşük benlik saygısı olan ergenlerde benlik saygısını geliştirmeye ve depresyon semptomlarını azaltmaya yönelik etkiler göstermiştir (Berg vd., 2022). Tüm bu bulgulardan hareketle, kişinin kendisine olan saygısının başarı ve görevlerini zamanında yerine getirmede etkili olabileceğini dolayısıyla da erteleme davranışını azaltabileceğini söylemek mümkündür.

4.2.4. Akademik Motivasyon ile Akademik Erteleme Arasındaki İlişki

Bulgular incelendiğinde akademik motivasyon düzeyi artıkça akademik erteleme düzeyi azalmaktadır. Buradan akademik motivasyon ile akademik erteleme arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca akademik motivasyon, akademik

ertelemenin anlamlı bir yordayıcısıdır. Bu sonuç, ergenlerin akademik motivasyonlarının akademik erteleme davranışlarını belirlenmesindeki rolüne vurgu yapmaktadır. Bir motivasyon kuramı olan Öz Belirleme kuramına göre bireyin temel psikolojik ihtiyaçlarının desteklenmesi, içsel motivasyonunun ve davranışlarının içselleştirilmesinin güçlenmesine katkı sağlayarak bu süreçler, daha yüksek başarıya yol açmaktadır. Buna karşın başarının dışsal ödüller, cezalar ya da yoğun değerlendirme uygulamaları yoluyla doğrudan denetlenmeye çalışılması çoğu zaman beklenenin aksine sonuçlar doğurmaktadır. Bu tür kontrol edici yaklaşımlar, motivasyonun niteliğini zayıflatarak performans düzeyinin düşmesine neden olmaktadır (Ryan ve Deci, 2020). Yani düşük kalitedeki motivasyon, performans üzerinde etkilidir. Bu ifade motivasyon eksikliğinin göreve başlama davranışını olumsuz etkilediğini ve erteleme eğilimini artırdığını gösteren araştırma bulgularıyla da uyumludur (Karadeniz, 2020; Yurtseven ve Dogan, 2019). Ayrıca ertelemenin içsel ve dışsal nedenlerle ilişkisinin incelendiği araştırmada içsel nedenlere sahip öğrenciler, dışsal nedenlere (motivasyonsuzluk, dışsal düzenleme) sahip olanlara göre daha az akademik ertelemeye bulunmaktadır (Senécal vd., 1995). Bu araştırmanın sonucu, Öz Belirleme kuramının ilk destekçilerinden biri olarak görülebilir.

Güncel araştırmalardan birinde ise akademik motivasyon ile akademik erteleme arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu belirtilmektedir. Ayrıca akademik motivasyon, akademik erteleme davranışını %30 oranında açıklamıştır (Koçer ve Şeker, 2025). Başka çalışmada, diğer araştırmalardan ve bu araştırmanın sonuçlarından farklı olarak motivasyonsuzluk ile akademik erteleme arasında pozitif bir ilişki varken, içsel ve dışsal motivasyonun akademik erteleme üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Cavusoğlu ve Karatas, 2015). Bir diğer araştırmada ise, akademik motivasyon ile erteleme eğilimi arasında düşük düzeyde pozitif bir ilişki saptanmış ve diğerlerinden farklı olarak araştırmaya göre motivasyon arttıkça erteleme eğilimi de artmaktadır (Demirbilek ve Han, 2022). Tüm bu bulgu ve ifadelerden hareketle iş ve göreve yönelik isteğin, o işi yapmada etkili olabileceği dolayısıyla da düşük motivasyonlu kişilerin işlerini erteleme eğiliminde olabileceğini söylemek mümkündür.

4.3. Öneriler

Bu bölüm, araştırmanın sonuçlarından yola çıkılarak araştırmacılara, yönetici, öğretmen ve okul psikolojik danışmanlarına, ailelere ve politika yapıcılara yönelik önerileri içermektedir.

4.3.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Araştırmada ergenlerde akademik erteleme davranışının akılcı olmayan inançlar, benlik saygısı, başarısızlık korkusu ve akademik motivasyon değişkenleri tarafından yordlanması amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında geliştirilen bu model, ergenlerin akademik erteleme davranışına ilişkin varyansın yaklaşık %46'sını açıklamaktadır. Analizi yapılan veriler, öğrencilerin kendi öz bildirimlerine dayalı olarak ölçekler aracılığı ile toplanmıştır. Bu konu ile ilgili yapılacak olan araştırmalar, alanyazına katkı sunacak ve akademik erteleme davranışına yönelik duyarlılık ve farkındalığı artıracaktır. Gelecekte konu ile ilgili araştırma yapacak olan araştırmacılar, varyansın %54 oranındaki açıklanamayan kısmını açıklamak üzere akademik erteleme davranışının bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutlarını dikkate alarak konuya ilişkin çalışmalarını yapabilirler. Yapılan bu araştırmanın çalışma grubu, Erzincan ilindeki üç farklı lisede öğrenim gören öğrencilerden oluşmaktadır. Bu yüzden genellenebilir olmakla birlikte bu çalışma, Erzincan ili ile sınırlıdır. Araştırmacılar, farklı il ve bölgelerde, yeni çalışma grubu ve farklı veri toplama araçları ile çalışmalarını yaparak çalışmalarını ve elde ettikleri sonuçları bu araştırmanın bulguları ile karşılaştırabilirler. Çalışma grubunu sadece öğrencilerin oluşturduğu bu araştırmaya karşın bu grup, farklı kişilerle, örneğin yöneticiler, öğretmenler, veliler, temizlik görevlisi ve servis şoförü gibi yardımcı personellerle genişletilerek ilgili kişilerin de dahil olduğu ve görüşlerinin alındığı karma çalışmalar yapılabilir. Çalışma grubunun farklı kişilerle genişletilmesi ve nitel araştırmaların da dahil edileceği bir karma çalışmanın yapılması erteleme davranışının diğer kişiler tarafından nasıl nitelendirildiğini ve erteleme sürecini güçleştiren unsurların neler olduğunu anlayabilmemiz açısından değerli olabilir. Akademik ertelemeye yönelik yapılacak olan müdahale ve önleme çalışmaları, akademik erteleme davranışını yordayan akılcı olmayan inançlar, benlik saygısı, başarısızlık korkusu ve akademik motivasyon değişkenlerini kapsayan etkinlikler geliştirilerek deneysel çalışmalar yapılabilir. Ayrıca yapılacak boylamsal çalışmalarla ergenlerin akademik erteleme

davranışı, bağlamsal açıdan değerlendirilebilir ve akademik erteleme davranışının daha iyi anlaşılması sağlanabilir.

4.3.2. Yönetici, Öğretmen ve Okul Psikolojik Danışmanlarına Yönelik Öneriler

Akademik erteleme davranışının öğrencilerdeki sıklık ve yaygınlığı göz önünde bulundurulduğunda yöneticiler, öğretmenler ve psikolojik danışmanlar akademik ertelemenin yordayıcıları olan akılcı olmayan inançlar, benlik saygısı, başarısızlık korkusu ve akademik motivasyon değişkenlerini dikkate alarak düzenlemeler, örneğin motivasyon köşesi ya da panosu, yapabilirler. Etkinlik ve çalışmalarda ilgili değişkenlere yer vererek akademik erteleme davranışının önlenmesi ve azaltılması yönünde çalışabilirler. Okul psikolojik danışmanları, yapacakları akademik ertelemenin önlenmesi ve azaltılmasına yönelik etkinlik ve rehberlik çalışmalarında akılcı olmayan inançlar, benlik saygısı, başarısızlık korkusu ve akademik motivasyon değişkenlerine yer verebilirler. Bu değişkenler, akademik erteleme üzerinde risk oluşturabileceğinden yöneticiler, öğretmenler ve okul psikolojik danışmanları önleyici çalışmalar için iş birliği yapabilirler. Ayrıca okul psikolojik danışmanları, risk faktörlerine yönelik olarak veli ve öğretmenlerle konsültasyon ve müşavirlik çalışmalarını yürütebilir, risk grubunda yer alan öğrenciler için ise bireysel ve grup rehberliği hizmetleri sunabilirler.

4.3.3. Ailelere Yönelik Öneriler

Veliler, öncelikle ergenlik dönemi özelliklerini iyi bilmeli ve çocuklarına bu dönem özellikleri kapsamında bir yaklaşım sergilemelidirler. Anne ve babalar kritik dönem olan ergenlik dönemindeki çocukları için benlik saygıları ve motivasyonlarını artırıcı bir iletişim tarzını benimsemelilerdir. Ebeveynler, öz saygı geliştirici ve motivasyon artırıcı bir dille çocukların akademik görev ve sorumluluklarını zamanında yapmalarına destek olabilirler. Araştırmanın sonuçlarında yer alan diğer yordayıcı değişkenler olan akılcı olmayan inançlar ve başarısızlık korkusuna yönelik anne ve babaların çocuklarını rahatlatıcı ve kabul edici bir tutum içinde olması, onların akılcı olmayan inanç ve başarısızlık korkularının azaltılmasında etkin rol oynayabilir. Ayrıca veliler çocuklarıyla iletişimlerinde kendilerinde var olan akılcı olmayan inançların ve başarıya yönelik korkularının bu iletişimi nasıl etkilediğinin farkında olmalıdırlar.

Bununla birlikte anne ve babalar, akademik ertelemeye ilgili eğitimlere aktif bir şekilde katılarak konuyla ilgili bilgilerini artırabilirler.

4.3.4. Politika Yapıcılara Yönelik Öneriler

Bu çalışmanın sonuçları doğrultusunda akademik ertelemeyi önlemeye yönelik politikaların geliştirilmesi öneri olarak sunulabilir. Bu politikaların sadece davranışsal stratejilerle sınırlı kalmaması, öğrencilerin düşünce örüntülerini, duygusal tepkilerini ve benlik saygılarını hedef alan bütüncül düzenlemeleri içermesi yerinde olacaktır. Politika yapıcılar açısından öz düzenleme ve bilişsel farkındalık becerilerini geliştirmeyi amaçlayan kazanımların öğretim programlarına yapılandırılmış şekilde entegre edilmesi, okullarda bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı psikoeğitim ve psikolojik danışma uygulamalarının yaygınlaştırılması önemli bir gereklilik olarak görülmektedir. Bunun yanı sıra öğrencilerin akademik motivasyonlarını destekleyen, süreci merkeze alan ve düzenli geri bildirim sağlayan ölçme değerlendirme yaklaşımlarının benimsenmesi, performans baskısını azaltarak erteleme davranışının önlenmesine katkı sağlayabilir. Erken uyarı ve risk sistemleriyle aracılığıyla akademik risk göstergelerinin belirlenmesi, öğretmenlerin ve okul psikolojik danışmanlarının akademik ertelemenin yordayıcıları konusunda mesleki farkındalıklarının artırılması ve destekleyici, hata yapmaya izin veren bir okul ikliminin oluşturulması da akademik erteleme ile mücadelede politika düzeyinde ele alınması gereken tamamlayıcı unsurlar arasında görülebilir.

KAYNAKÇA

- Abdi Zarrin, S., Gracia, E., & Paixão, M. P. (2020). Prediction of academic procrastination by fear of failure and self-regulation. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 20(3), 34-43. <https://doi.org/10.12738/jestp.2020.3.003>
- Abidin, D., Sembiring, D. A., Setiawan, A., & Vanchapo, A. R. (2023). The analysis of relationship between students academic procrastination behavior and students learning motivation. *Mudir: Jurnal Manajemen Pendidikan*, 5(1), 200-204. <https://doi.org/10.55352/mudir>
- Ackerman, D. S., & Gross, B. L. (2005). My instructor made me do it: Task characteristics of procrastination. *Journal of Marketing Education*, 27(1), 5-13. <https://doi.org/10.1177/0273475304273842>
- Acosta-Gonzaga, E. (2023). The effects of self-esteem and academic engagement on university students' performance. *Behavioral Sciences*, 13(4), 348. <https://doi.org/10.3390/bs13040348>
- Aggahra, N., & Afdal, Z. (2025). The influence of time management skills and learning motivation on student academic procrastination. *Andragogi: Jurnal Pendidikan dan Pembelajaran*, 5(2), 32-43. <https://doi.org/10.31538/adrg.v5i2.2322>
- Ahmed, I., Bernhardt, G. V., & Shivappa, P. (2023). Prevalence of academic procrastination and its negative impact on students. *Biomedical and Biotechnology Research Journal (BBRJ)*, 7(3), 363-370. https://doi.org/10.4103/bbrj.bbrj_64_23
- Akbaba, M. F. (2024). Academic procrastination and school satisfaction: Mediating role of academic stress. *International Journal of Educational Research Review*, 9(3), 151-159. <https://doi.org/10.24331/ijere.1467963>
- Akbay, S. E. (2009). *Cinsiyete göre üniversite öğrencilerinde akademik erteleme davranışı: Akademik güdülenme, akademik öz yeterlik ve akademik yükleme stillerinin rolü* [Yüksek lisans tezi]. Mersin Üniversitesi.
- Akbay, S., & Gizir, C. (2010). Cinsiyete göre üniversite öğrencilerinde akademik erteleme davranışı: Akademik güdülenme, akademik özyeterlik ve akademik yükleme stillerinin rolü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 60-78. <https://doi.org/10.17860/efd.38518>
- Akdamar, E., & Kızılkaya, Y. M. (2022). Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme eğilimleri ile umutsuzluk seviyeleri ve akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 212-221. <https://doi.org/10.33437/ksusbd.844605>
- Akpur, U. (2020). The effect of procrastination on academic achievement: A meta-analysis study. *International Journal of Educational Methodology*, 6(4), 681-690. <https://doi.org/10.12973/ijem.6.4.681>
- Albayrak, E. (2014). *Üniversite öğrencilerinde beş faktör kişilik, akademik öz-yeterlik, akademik kontrol odağı ve akademik erteleme* [Yüksek lisans tezi]. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.
- Alguzo, N., & Jaradat, A. M. (2020). An exploratory study of the relationship between academic procrastination, self-esteem and optimism among a sample of 10th and 11th grade female students in Jordan. *Hebron University Research Journal*—

- Altıntaş, E., Gültekin, M. (2014). *Psikolojik Danışma Kuramları*. Nobel Yayınları
- Amoke, C. V., Ede, M. O., Mawila-Chauke, D., & Obeagu, I. E. (2025). Disputing and challenging academic procrastination behaviors in students using REBT approach. *Medicine*, 104(9), e41725.
<https://doi.org/10.1097/MD.00000000000041725>
- Arıöz, H. (2022). *Üniversite öğrencilerinin kişilik özellikleri ve akılcı olmayan inançları ile akademik erteleme davranışı arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Ufuk Üniversitesi.
- Artan, T., Lotfi, S., Özkan, A. O., Oğuz, T. N., Akar, C., & Taşci, A. (2024). Sosyal hizmet bölümü öğrencilerinin akademik motivasyonlarının akademik erteleme eğilimleri üzerindeki etkisinin değerlendirilmesi. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 35(1), 65-86. <https://doi.org/10.33417/tsh.1247081>
- Artıran, M., Zabcı, N., & Sapancı, A. (2024). Evaluation of irrational beliefs and basic psychological needs among adolescents in terms of three psychotherapeutic approaches. *Current Approaches in Psychiatry*, 16(Supplement 1), 200-210. <https://doi.org/10.18863/pgy.1354121>
- Asakereh, A., & Yousofi, N. (2018). Reflective thinking, self-efficacy, self-esteem and academic achievement of Iranian EFL students in higher education: Is there a relationship?. *International Journal of Educational Psychology*, 7(1), 68. <https://doi.org/10.17583/ijep.2018.2896>
- Aslan, B. (2022). *Üniversite öğrencilerinde akademik erteleme davranışı ve benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. İstanbul Gelişim Üniversitesi.
- Aslan, M., & Doğan, S. (2020). Dışsal motivasyon, içsel motivasyon ve performans etkileşimine kuramsal bir bakış. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 11(26), 291-301. <https://doi.org/10.21076/vizyoner.638479>
- Atalay, İ. (2024). *Üniversite öğrencilerinin sınav kaygıları ile motivasyon düzeyleri ve akademik erteleme davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. İstanbul Topkapı Üniversitesi.
- Avcı, M. (2006). Ergenlikte toplumsal uyum sorunları. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 39-63. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/31972>
- Avcı, S., & Özgenel, M. (2025). Homework completion and academic achievement: A multilevel study in high school settings. *The Journal of Educational Research*, 118(1), 1-18. <https://doi.org/10.1080/00220671.2024.2431680>
- Aydemir, E., & Yıldırım, E. (2024). Lisansüstü öğrencilerin tez yazımında akademik erteleme davranışlarının incelenmesi. *Sakarya Journal of Economics/Sakarya İktisat Dergisi*, 13(3). <https://doi.org/10.5281/zenodo.13848782>
- Aydoğan, D. (2008). *Akademik erteleme davranışının benlik saygısı, durumluluk kaygı ve öz-yeterlik ile açıklanabilirliği* [Yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Aygün, N., & Topkaya, N. (2022). Akademik erteleme ve akademik mükemmeliyetçilik ile psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy*

- Azpiazu, L., Ramos-Diaz, E., Axpe, I., & Revuelta, L. (2025). Social support, self-concept and resilience as protectors against school maladjustment during adolescence. *School Mental Health*, 17(2), 435-448. <https://doi.org/10.1007/s12310-024-09736-9>
- Balkis, M., & Duru, E. (2022). Irrational/rational beliefs, procrastination, and life satisfaction: an empirical assessment of REBT models of psychological distress and psychological health model. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 40(3), 566-582. <https://doi.org/10.1007/s10942-021-00428-w>
- Balkis, M., & Duru, E. (2009). Prevalence of academic procrastination behavior among pre-service teachers, and its relationship with demographics and individual preferences. *Journal of Theory & Practice in Education (JTPE)*, 5(1), 18-32. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/63213>
- Balkis, M., & Duru, E. (2019). Procrastination and rational/irrational beliefs: A moderated mediation model. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 37(3), 299-315. <https://doi.org/10.1007/s10942-019-00314-6>
- Balkis, M., Duru, E., & Bulus, M. (2013). Analysis of the relation between academic procrastination, academic rational/irrational beliefs, time preferences to study for exams, and academic achievement: A structural model. *European Journal of Psychology of Education*, 28(3), 825-839. <https://doi.org/10.1007/s10212-012-0142-5>
- Balkis, M., Duru, S., & Duru, E. (2024). Academic procrastination and fear of failure: the role of irrational/rational academic beliefs. *Psychology in the Schools*, 61(6), 2376-2387. <https://doi.org/10.1002/pits.23171>
- Baltacı, A. (2017). Erteleme davranışı eğilimi ve beş faktörlü kişilik özellikleri arasındaki ilişkiler: okul yöneticileri üzerine bir araştırma. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 56-80. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/336366>
- Baltacı, A. (2017). Sınıf öğretmenlerinin erteleme davranışı eğilimleri ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkiler. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(12), 54-81. <https://doi.org/10.26466/opus.311128>
- Bangar, H., Sekhon, M. K., & Narula, A. (2024). A study on fear of failure and academic procrastination among university students. *Journal of Interdisciplinary Approaches in Psychology*, 2 (12), 231-242. <https://doi.org/10.61113/ijiap.v2i12.622a>
- Batık Yılmaz, A., & Özgüngör, S. (2023). The mediating role of irrational beliefs in the relationship between social cognition and friendship relationships. *International Journal of Educational Researchers (IJERs)*, 14(3). <https://doi.org/10.29329/ijer.2023.595.3>
- Batool, S. S., Khursheed, S., & Jahangir, H. (2017). Academic procrastination as a product of low self-esteem: A mediational role of academic self-efficacy. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 32(1), 195. https://pjpr.scione.com/newfiles/pjpr.scione.com/232/195-211_1.pdf
- Baykan, Z., Güneş, H., & Seyfeli, Y. (2021). Erciyes Üniversitesi tıp fakültesi öğrencilerinde akıllı telefon bağımlılığı ile akademik erteleme ve akademik başarı

- arasındaki ilişki. *Tıp Eğitimi Dünyası*, 20(61), 119-134. <https://doi.org/10.25282/ted.848495>
- Belgin, B. (2019). *Academic procrastination and academic perfectionism as predictors of self-forgiveness* [Yüksek lisans tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Berber Çelik, Ç. (2014). *Akademik erteleme'nin bazı psiko-sosyal değişkenlere göre açıklanması ve gerçeklik terapisine dayalı akademik erteleme ile başa çıkma eğitim programının etkililiğinin sınanması* [Doktora tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Berber Çelik, Ç., & Odacı, H. (2018). Psycho-educational group intervention based on reality therapy to cope with academic procrastination. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 36(3), 220-233. <https://doi.org/10.1007/s10942-017-0283-1>
- Berg, M., Lindegaard, T., Flygare, A., Sjöbrink, J., Hagvall, L., Palmebäck, S., ... & Andersson, G. (2022). Internet-based CBT for adolescents with low self-esteem: A pilot randomized controlled trial. *Cognitive Behaviour Therapy*, 51(5), 388-407. <https://doi.org/10.1080/16506073.2022.2060856>
- Bindawala, H. & Mahato, A.K. (2023). Need for the will and the skill: academic motivation and self-regulated learning. *International Journal of Indian Psychology*, 11(1), 2272-2284. <https://doi.org/10.25215/1101.230>
- Blaesing, L., de Haas, S. M., Oosterhoff, R., Rozental, A., & Scheres, A. P. (2025). Group cognitive behavioral therapy for reducing procrastination in college students: a randomized controlled trial. *Cognitive Behaviour Therapy*, 1-19. <https://doi.org/10.1080/16506073.2025.2543893>
- Blunt, A., & Pychyl, T. A. (1998). Volitional action and inaction in the lives of undergraduate students: State orientation, procrastination and proneness to boredom. *Personality and Individual Differences*, 24(6), 837-846. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(98\)00018-X](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(98)00018-X)
- Borgonovi, F., & Han, S. W. (2021). Gender disparities in fear of failure among 15-year-old students: The role of gender inequality, the organisation of schooling and economic conditions. *Journal of Adolescence*, 86, 28-39. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2020.11.009>
- Bridges, K. R., & Roig, M. (1997). Academic procrastination and irrational thinking: A re-examination with context controlled. *Personality and Individual Differences*, 22(6), 941-944. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(96\)00273-5](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(96)00273-5)
- Britton, B. K., & Tesser, A. (1991). Effects of time-management practices on college grades. *Journal of Educational Psychology*, 83(3), 405. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.83.3.405>
- Brown, J. D., & Dutton, K. A. (1995). The thrill of victory, the complexity of defeat: Self-esteem and people's emotional reactions to success and failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68(4), 712. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.68.4.712>
- Burak, G. (2022). *Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışı, kaygı ve belirsizliğe tahammülsüzlük düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Maltepe Üniversitesi.

- Burka, J. B. & Yuen, L. M. (1983). *Procrastination: Why you do it, what to do about it*. New York: Addison-Wessley
- Cashman, M. R., Strandh, M., & Högberg, B. (2024). Does fear-of-failure mediate the relationship between educational expectations and stress-related complaints among Swedish adolescents? A structural equation modelling approach. *European Journal of Public Health*, 34(1), 101-106. <https://doi.org/10.1093/eurpub/ckad/200>
- Cavusoglu, C., & Karatas, H. (2015). Academic procrastination of undergraduates: Self-determination theory and academic motivation. *The Anthropologist*, 20(3), 735-743. <https://doi.org/10.31901/24566802.2015/20.03.42>
- Cayir E., & Kahveci H. (2025). Analysis of academic self-efficacy, university graduation expectations and academic procrastination behaviors. *Osmangazi Journal of Educational Research*, 12(1), 17-33. <https://doi.org/10.59409/ojer.1620174>
- Cerino, E. S. (2014). Relationships between academic motivation, self-efficacy, and academic procrastination. *Psi Chi Journal of Psychological Research*, 19(4). <https://doi.org/10.24839/2164-8204.JN19.4.156>
- Chun Chu, A. H., & Choi, J. N. (2005). Rethinking procrastination: Positive effects of "active" procrastination behavior on attitudes and performance. *The Journal of Social Psychology*, 145(3), 245-264. <https://doi.org/10.3200/SOCP.145.3.245-264>
- Cicei, C. C. (2012). Examining the association between self-concept clarity and self-esteem on a sample of Romanian students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 4345-4348. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.252>
- Claessens, B. J., Van Eerde, W., Rutte, C. G., & Roe, R. A. (2007). A review of the time management literature. *Personnel Review*, 36(2), 255-276. <https://doi.org/10.1108/00483480710726136>
- Clark, M. H., & Schroth, C. A. (2010). Examining relationships between academic motivation and personality among college students. *Learning and Individual Differences*, 20, 19-24. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2009.10.002>
- Conroy, D. E., Willow, J. P., & Metzler, J. N. (2002). Multidimensional fear of failure measurement: The performance failure appraisal inventory. *Journal of Applied Sport Psychology*, 14(2), 76-90. <https://doi.org/10.1080/10413200252907752>
- Corey, G. (2005). *Psikolojik Danışma, Psikoterapi Kuram ve Uygulamaları*. Ankara: Mentis Yayıncılık.
- Çakıcı, D. Ç. (2003). *Lise ve üniversite öğrencilerinde genel erteleme ve akademik erteleme davranışının incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Çakır, E. (2006). *Anadolu öğretmen liselerinde okuyan öğrencilerin depresyon ve motivasyon düzeyleri* [Yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Çakın, M. (2021). *Üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitim sürecinde akademik motivasyonları ve akademik erteleme davranışları* [Yüksek lisans tezi]. Kilis 7 Aralık Üniversitesi.
- Çakmak Tolan, Ö. (2023). Developing university students coping skills with academic procrastination behavior: A cognitive behavioral theory based psychoeducation practice. *Journal of Computer and Education Research*, 11(22), 728-743. <https://doi.org/10.18009/jcer.1332329>

- Çam, Z. (2013). Ergenlerde genel ve akademik erteleme davranışının yordayıcısı olarak beş büyük kişilik özelliği. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 89-96. http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/10._zekeriya_cam.pdf
- Çam, Z. (2016). *Lise öğrencilerinde okul tükenmişliğine ilişkin bir modelin sınanması ve sınıf tekrarını yordama düzeyinin incelenmesi* [Doktora Tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Çetin, N., & Ceyhan, E. (2018). Lise öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının sürekli kaygı, akılcı olmayan inanç, öz düzenleme ve akademik başarı ile ilişkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 460-479. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2017028261>
- Çevik Kocagöz, K. (2025). *The mediator role of academic motivation in the relationship between mindfulness and academic procrastination* [Yüksek lisans tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Çokluk, Ö., & Koçak, D. (2016). Using Horn's parallel analysis method in exploratory factor analysis for determining the number of factors. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 16(2), 537-551. <https://doi.org/10.12738/estp.2016.2.0328>
- Danne, V., Gers, B. & Altgassen, M. (2024). Is the association of procrastination and age mediated by fear of failure?. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy* 42, 433–446. <https://doi.org/10.1007/s10942-023-00527-w>
- Dara, Y. L., Wahono, P., & Adha, M. A. (2025). perfectionism and mindfulness as predictors of academic procrastination: the mediating role of fear of failure in vocational high school students. *Jurnal Pendidikan Ekonomi, Perkantoran, dan Akuntansi*, 6(2), 296-306. <https://doi.org/10.21009/jpepa.0602.06>
- Daryazadeh, S., Yavari, M., Sharif, M. R., Azadchahr, M. J., & Kiani, M. (2022). Correlation between self-esteem and academic self-concept in medical students. *Educational Research in Medical Sciences*, 11(1), e119946. <https://doi.org/10.5812/erms-119946>
- David, D., Lynn, S. J., & Ellis, A. (2010). *Rational and irrational beliefs: Research, theory, and clinical practice*. Oxford University Press.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1995). Human Autonomy. In: Kernis, M.H. (eds) *Efficacy, Agency, and Self-Esteem*. The Springer Series in Social Clinical Psychology. Springer, Boston, MA. https://doi.org/10.1007/978-1-4899-1280-0_3
- Demir GÜDÜL, M., Can, G., & Ceyhan, A. A. (2021). The role of academic motivation in predicting Turkish undergraduates' life satisfaction and academic procrastination. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 11(60), 129-146. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1672206>
- Demir, S. (2024). *Lise öğrencilerinde akıllı telefon bağımlılığı ile akademik erteleme davranışı ve akademik öz yeterlilik arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Bursa Uludağ Üniversitesi.
- Demir, S., & Kuşcu Karatepe, H. (2025). The effect of academic procrastination on life satisfaction among nursing and midwifery students: The serial mediation role of academic self-efficacy and self-control. *Behavioral Sciences*, 15(11), 1434. <https://doi.org/10.3390/bs15111434>
- Demirbilek, N., & Han, F. (2022). Üniversite öğrencilerinde akademik özyeterliliğin yordayıcıları olarak akademik motivasyon, sosyal bağlılık ve erteleme eğilimi.

- Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (24), 311-324.
<https://doi.org/10.29029/busbed.1165591>
- Demiriz, S., & Engin, K. (2023). Okul öncesi öğretmen adaylarının akademik erteleme ve akademik mükemmeliyetçilik durumları. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26(50), 523-540. <https://doi.org/10.31795/baunsobed.1095593>
- Deng, Y., Cherian, J., Khan, N. U. N., Kumari, K., Sial, M. S., Comite, U., ... & Popp, J. (2022). Family and academic stress and their impact on students' depression level and academic performance. *Frontiers in Psychiatry*, 13, 869337. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2022.869337>
- Dietz, F., Hofer, M., & Fries, S. (2007). Individual values, learning routines and academic procrastination. *British Journal of Educational Psychology*, 77(4), 893-906. <https://doi.org/10.1348/000709906X169076>
- Dinç, S., & Ekşi, İ. H. (2019). A psychological counseling study on fear of failure and academic procrastination with a spiritually oriented cognitive behavioral group. *Spiritual Psychology and Counseling*, 4(3), 219-235. <https://doi.org/10.12738/spc.2019.4.3.85>
- Djamahar, R., Dewahrani, Y. R., & Octaviani, R. (2020). Relationship between self-esteem and negative emotional state with academic procrastination in finallevel students. *Indonesian Journal of Biology Education*, 3(1), 6-12. <https://doi.org/10.31002/ijobe.v3i1.2290>
- D'Lima, G. M., Winsler, A., & Kitsantas, A. (2014). Ethnic and gender differences in first-year college students' goal orientation, self-efficacy, and extrinsic and intrinsic motivation. *The Journal of Educational Research*, 107(5), 341-356. <https://doi.org/10.1080/00220671.2013.823366>
- Dryden, W., & Branch, R. (2008). *Fundamentals of rational emotive behaviour therapy: A training handbook* (2nd ed.). Wiley.
- DSÖ (2024). Adolescent health. <https://www.who.int/news/item/23-09-2024-securing-adolescent-health-and-well-being-today-is-vital-for-the-health-of-future-generations-who>
- Duran, A. (2020). *Kopya çekme eğilimleri ile akademik başarı, akademik özyeterlik ve akademik ertelemecilik arasındaki ilişkiler* [Yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Duru, E., Balkis, M. & Duru, S. (2024). Fear of failure and academic satisfaction: The mediating role of emotion regulation difficulties and procrastination. *European Journal of Psychology of Education* 39, 2901–2914. <https://doi.org/10.1007/s10212-024-00868-9>
- Duru, E., Balkis, M., & Duru, S. (2023). Procrastination among adults: The role of self-doubt, fear of the negative evaluation, and irrational/rational beliefs. *Journal of Evidence-Based Psychotherapies*, 23(2). <https://doi.org/10.24193/jebp.2023.2.11>
- Ebadi, S., & Shakoorzadeh, R. (2015). Investigation of academic procrastination prevalence and its relationship with academic self-regulation and achievement motivation among high-school students in Tehran city. *International Education Studies*, 8(10), 193-199. <https://doi.org/10.5539/ies.v8n10p193>

- Elliot, A. J., & Church, M. A. (2003). A motivational analysis of defensive pessimism and self-handicapping. *Journal of Personality*, 71(3), 369-396. <https://doi.org/10.1111/1467-6494.7103005>
- Ellis, A. (1994). *Reason and emotion in psychotherapy* (Rev. ed.). Birch Lane Press.
- Ellis, A., & Dryden, W. (2007). *The practice of rational emotive behavior therapy*. Springer publishing company.
- Engin, G., & Genç, S. Z. (2020). Öğretmen adaylarının akıllı telefon ekran kullanım süreleri ile akademik erteleme davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1), 314-325. <https://doi.org/10.18026/cbayarsos.678739>
- Epözdemir, B. (2022). *Lise öğrencilerinde bilişsel çarpıtma düzeyi ve akademik erteleme düzeyinin akademik başarı ile ilişkisi* [Yüksek lisans tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Eranıl, A. K. (2024). School dropout causes in Turkish education system (2009-2022): A pareto analysis by grade level. *Journal of Theoretical Educational Science*, 17(2), 451-477. <https://doi.org/10.30831/akukeg.1291174>
- Ergür, E. G. (2021). *Depresyon ve erteleme eğilimlerine göre akademik ertelemenin yordayıcıları; benlik algısı, zaman algısı ve bilişsel çarpıtmalar* [Yüksek lisans tezi]. Başkent Üniversitesi.
- Evriani, T., & Fardana, N. A. (2024). How does the effectiveness of cognitive behavior therapy in reducing academic anxiety influence the academic procrastination of undergraduate students?. *Buana Pendidikan: Jurnal Fakultas Keguruan Dan Ilmu Pendidikan Unipa Surabaya*, 20(1), 22-28. <https://doi.org/10.36456/bp.vol20.no1.a8698>
- Ferrari, J. R. (1991). Compulsive procrastination: Some self-reported characteristics. *Psychological Reports*, 68(2), 455-458. <https://doi.org/10.2466/pr0.1991.68.2.455>
- Ferrari, J. R. (1994). Dysfunctional Procrastination And Its Relationship With Self-Esteem, Interpersonal Dependency and Self-Defeating Behaviors. *Personality and Individual Differences*, 17(5), 673-679. [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(94\)90140-6](https://doi.org/10.1016/0191-8869(94)90140-6)
- Ferrari, J. R., & Díaz-Morales, J. F. (2014). Procrastination and mental health coping: A brief report related to students. *Individual Differences Research*, 12(1), 8-11. <https://doi.org/10.65030/idr.12002>
- Ferrari, J. R., & Dovidio, J. F. (2000). Examining behavioral processes in indecision: Decisional procrastination and decision-making style. *Journal of Research in Personality*, 34(1), 127-137. <https://doi.org/10.1006/jrpe.1999.2247>
- Ferrari, J. R., Johnson, J. L., & McCown, W. G. (1995). *Procrastination and task avoidance: Theory, research, and treatment*. Springer Science & Business Media.
- Ferrari, J. R., & Tice, D. M. (2000). Procrastination as a self-handicap for men and women: A task-avoidance strategy in a laboratory setting. *Journal of Research in Personality*, 34(1), 73-83. <https://doi.org/10.1006/jrpe.1999.2261>
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. Sage.
- Filozof, E. M., Albertin, H. K., Jones, C. R., Steme, S. S., Myers, L., & McDermott, R. J. (1998). Relationship of adolescent self-esteem to selected academic

- variables. *Journal of School Health*, 68(2), 68-72. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.1998.tb07194.x>
- Flett, G. L., Stainton, M., Hewitt, P. L., Sherry, S. B., & Lay, C. (2012). Procrastination automatic thoughts as a personality construct: An analysis of the procrastinatory cognitions inventory. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 30(4), 223-236. <https://doi.org/10.1007/s10942-012-0150-z>
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. America: The McGraw-Hill Companies.
- Gao, K., Zhang, R., Xu, T., Zhou, F., & Feng, T. (2021). The effect of conscientiousness on procrastination: The interaction between the self-control and motivation neural pathways. *Human Brain Mapping*, 42(6), 1829-1844. <https://doi.org/10.1002/hbm.25333>
- Gao, Q., Li, J., Gao, R., & Zheng, H. (2025). Core self-evaluation reduces learning disengagement through achievement motivations: A mixed-methods study. *The Journal of Educational Research*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/002200671.2025.2579517>
- Garcia-Ros, R., Perez-Gonzalez, F., Tomás, J. M., & Sancho, P. (2023). Effects of self-regulated learning and procrastination on academic stress, subjective well-being, and academic achievement in secondary education. *Current Psychology*, 42(30), 26602-26616. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-03759-8>
- Gareau, A., Chamandy, M., Kljajic, K., & Gaudreau, P. (2019). The detrimental effect of academic procrastination on subsequent grades: the mediating role of coping over and above past achievement and working memory capacity. *Anxiety, Stress, & Coping*, 32(2), 141-154. <https://doi.org/10.1080/10615806.2018.1543763>
- Ghasempour, S., Babaei, A., Nouri, S., Basirinezhad, M. H., & Abbasi, A. (2024). Relationship between academic procrastination, self-esteem, and moral intelligence among medical sciences students: a cross-sectional study. *BMC Psychology*, 12(1), 225. <https://doi.org/10.1186/s40359-024-01731-8>
- Gidado, B. K., Apeh, H. A., & Akinjobi, F. N. (2025). Relationship between self-esteem and academic achievement of senior secondary school students in North-Central, Nigeria. *Asian Journal of Education and Social Studies*, 51(2), 99-110. <https://doi.org/10.9734/ajess/2025/v51i21770>
- González-Brignardello, M. P., Sánchez-Elvira Paniagua, A., & López-González, M. Á. (2023). Academic procrastination in children and adolescents: A scoping review. *Children*, 10(6), 1016. <https://doi.org/10.3390/children10061016>
- Gök, E., & Uslu, M. (2025). The effect of cognitive behavioral therapy-based psychoeducation on irrational beliefs, expressing emotions, and mental well-being. *Journal of Research in Social Sciences and Language*, 5(1), 1-18. <https://doi.org/10.71514/jssal/2025.162>
- Gömlüksiz, M. N., & Serhatlıoğlu, B. (2014). Öğretmen adaylarının akademik motivasyon düzeylerine ilişkin görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 173(173), 99-128. <https://doi.org/10.20296/tsad.36644>
- Güler, C. B. (2025). *Bilişsel esneklik ile akademik erteleme arasındaki ilişkide zaman yönetiminin çoklu aracı rolü* [Yüksek lisans tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.

- Güler, M. (2021). *Pandemi döneminde üniversite öğrencilerinin akademik motivasyon ve akademik umutsuzluk düzeylerinin öğrencilerin akademik erteleme tutumları üzerindeki etkisinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Doğu Akdeniz Üniversitesi.
- Gün, F., Turabik, T., & Atanur Baskan, G. (2020). Akademik özyeterlik ile akademik erteleme eğilimi ilişkisi: aday öğretmenler üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(4), 815-826. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2019051688>
- Gündoğan, S. (2023). Akademik erteleme davranışının okul tükenmişliği, psikolojik iyi oluş ve akademik başarıyla ilişkisi. *HAYEF: Journal of Education*, 20(2), 106-111. <https://doi.org/10.5152/hayef.2023.45>
- Gündüz, G. F. (2020). The relationship between academic procrastination behaviors of secondary school students, learning styles and parenting behaviors. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 7(1), 253-266. <https://doi.org/10.33200/ijcer.731976>
- Güngör, A. B., & Koçak, O. (2020). Üniversite öğrencilerinin akıllı telefon bağımlılığı ve akademik erteleme davranışı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 397-419. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1042259>
- Gürkan, U., & Gündoğdu, İ. (2019). Fen, matematik ve sosyal bölümlerde okuyan üniversite öğrencilerinin yürütücü biliş becerilerinin akademik mükemmeliyetçiliklerinin ve akademik erteleme davranışlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 13(1), 152-175. <https://doi.org/10.17522/balikersirnef.547262>
- Hackney, H., & Cormier, S. (2008). *Psikolojik Danışma İlke ve Teknikleri: Psikolojik Yardım Süreci El Kitabı* (Çev. Ergene, T., Aydemir Sevim, S.). Ankara: Mentis Yayıncılık.
- Hagbin, M., McCaffrey, A., & Pychyl, T. A. (2012). The complexity of the relation between fear of failure and procrastination. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 30(4), 249-263. <https://doi.org/10.1007/s10942-012-0153-9>
- Handayani, W. A., Wahyuandika, M., & Asri, A. F. (2023). Pengaruh fear of failure terhadap perilaku menyontek melalui academic self efficacy. *Khazanah Pendidikan*, 17(2), 535-541. <https://doi.org/10.30595/jkp.v17i2.16961>
- Harrington, N. (2005). It's too difficult! Frustration intolerance beliefs and procrastination. *Personality and Individual Differences*, 39(5), 873-883. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2004.12.018>
- Haspolat, N. K. (2016). *Üniversite öğrencilerinde beden imajı benlik saygısı ve sosyal fobinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Erzincan Üniversitesi.
- Hayat, A. A., Jahanian, M., Bazrafcan, L., & Shokrpour, N. (2020). Prevalence of academic procrastination among medical students and its relationship with their academic achievement. *Shiraz E-Medical Journal*, 21(7). <https://doi.org/10.5812/semj.96049>
- Jadhav, M. G., Lodhi, P., Khavare, P. B., Suryawanshi, A. R., & Nandyai, S. L. (2021). Academic procrastination in relation to achievement values, self-esteem, intelligence and course stream: a multivariate study. *Indian Educational*

- Jarestan Doguri, L., & Moqtadar, L. (2024). The effectiveness of cognitive-behavioral therapy on academic procrastination and self-efficacy of female students. *Quarterly Journal of Child Mental Health*, 11(1), 81-93. <https://doi.org/10.61186/jcmh.11.1.7>
- Johansson, F., Rozental, A., Edlund, K., Côté, P., Sundberg, T., Onell, C., ... & Skillgate, E. (2023). İsveç'teki üniversite öğrencileri arasında erteleme ile sonraki sağlık sonuçları arasındaki ilişkiler. *JAMA Network Open*, 6(1), e2249346-e2249346. <https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2022.49346>
- Kağan, M. (2009). Üniversite öğrencilerinde akademik erteleme davranışını açıklayan değişkenlerin belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(2), 113-128. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/508932>
- Kalaycı, Ş. (2009). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik uygulamaları*. Asil Yayınevi.
- Karadeniz, Ö. (2020). *Ortaöğretim öğrencilerinde çocukluk depresyonu ile akademik motivasyon ve akademik erteleme arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Bayburt Üniversitesi.
- Karagöz, F., & Atasoy, E. (2025). Determining the Relationship Between Irrational Beliefs and Problem Solving Skills of Adolescents. *Balıkesir Sağlık Bilimleri Dergisi*, 14(2), 295-305. <https://doi.org/10.53424/balikesirsbd.1441933>
- Karahan, T. F., Sardoğan, M. E. (2012). *Psikolojik Danışma ve Psikoterapide Kuramlar*. Nobel Yayınları
- Karataş, A. (2020). *Üniversite öğrencilerinde akademik başarı, sınav kaygısı, akademik erteleme davranışı ve kendini sabote etme eğilimi* [Yüksek lisans tezi]. Kilis 7 Aralık Üniversitesi.
- Karataş, H., & Erden, M. (2012). Akademik motivasyon ölçeğinin dilsel eşdeğerlik, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Education Sciences*, 7(4), 983-1003. <https://doi.org/10.12739/10.12739>
- Karunia Pangalila, F. E., & Wibowo, D. H. (2023). The relationship between fear of failure and academic procrastination in elders who are working on thesis. *Enrichment: Journal of Multidisciplinary Research and Development*, 1(4), 172-177. <https://doi.org/10.55324/enrichment.v1i4.29>
- Kaur, R., Bhansali, H., Nehabala, Y., & Roy, A. (2022). Efficacy of rational emotive education: Enhancing self-esteem by dealing with irrational beliefs. *International Journal of Health Sciences*, (I), 12545-12560. <https://doi.org/10.53730/ijhs.v6nS1.8398>
- Kaya, Y. (2022). *Üniversite öğrencilerinde bilişsel davranışçı yaklaşım temelli çevrimiçi akademik motivasyon psikoeğitim programının akademik motivasyon ve akademik erteleme üzerindeki etkisi* [Yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi.
- Kayış, L., & Ayas, T. (2024). Ortaokul öğrencilerinde dijital oyun bağımlılığı ile akademik erteleme arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Online Journal of Technology Addiction and Cyberbullying*, 11(1), 30-68. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/3869495>

- Kılıçaslan, G. (2021). *Üniversite hazırlık okulu öğrencilerinin akademik erteleme, motivasyon ve devamsızlık davranışları arasındaki ilişki* [Yüksek lisans tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Kıyım, Ç. T. (2022). Lisansüstü eğitime devam eden öğrencilerin benlik saygısı düzeylerinin ve motivasyon tutumlarının akademik erteleme davranışı eğilimlerine etkisi. *TroyAcademy*, 7(2), 156-177. <https://doi.org/10.31454/troyacademy.1076608>
- Kim, K. R., & Seo, E. H. (2015). The relationship between procrastination and academic performance: A meta-analysis. *Personality and Individual Differences*, 82, 26-33. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.02.038>
- King, A. M., Plateau, C. R., Turner, M. J., Young, P., & Barker, J. B. (2024). A systematic review of the nature and efficacy of Rational Emotive Behaviour Therapy interventions. *Plos One*, 19(7), e0306835. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0306835>
- Klingsieck, K. B. (2013). Procrastination. When good things don't come to those who wait. *European Psychologist*, 18(1), 24-34. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000138>
- Knaus, W. J. (1997). *Do it now! Break the procrastination habit*. Turner Publishing Company.
- Koçer, N., & Şeker, G. (2025). Predictors of academic procrastination in university students: Academic motivation, hope and personality. *International Journal of Educational Research Review*, 10(1), 52-64. <https://doi.org/10.24331/ijere.1596920>
- Köroğlu, B., & Şahin Kıralp, F. S. (2025). Validity and reliability of a fear of failure scale for adolescents. *Alpha Psychiatry*, 26(2), 39867. <https://doi.org/10.31083/AP39867>
- Krobtrakulchai, T., Puranachaikere, T., Atsariyasing, W., Viravan, N., Thongchoi, K., & Prommin, P. (2024). Enhancing adolescent self-esteem: A pilot randomized controlled trial of the online mindfulness-based intervention program (MBSI online). *Siriraj Medical Journal*, 76(2), 40-51. <https://doi.org/10.33192/smj.v76i2.266383>
- Lampropoulos, G., & Sidiropoulos, A. (2024). Impact of gamification on students' learning outcomes and academic performance: A longitudinal study comparing online, traditional, and gamified learning. *Education Sciences*, 14(4), 367. <https://doi.org/10.3390/educsci14040367>
- Latipah, E., Adi, H. C., & Insani, F. D. (2021). Academic procrastination of high school students during the Covid-19 pandemic: Review from self-regulated learning and the intensity of social media. *Dinamika Ilmu*, 21(2), 293-308. <https://doi.org/10.21093/di.v21i2.3444>
- Lay, C. H. (1986). At last, my research article on procrastination. *Journal of Research in Personality*, 20(4), 474-495. [https://doi.org/10.1016/0092-6566\(86\)90127-3](https://doi.org/10.1016/0092-6566(86)90127-3)
- Li, X., Zhou, M., & Zhang, X. (2022). Rational and irrational beliefs in understanding academic procrastination. *The Journal of Genetic Psychology*, 183(1), 23-39. <https://doi.org/10.1080/00221325.2021.1997895>

- Macan, T. H. (1994). Time management: Test of a process model. *Journal of Applied Psychology*, 79(3), 381-391. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.79.3.381>
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2003). Fear of failure: Friend or foe?. *Australian Psychologist*, 38(1), 31-38. <https://doi.org/10.1080/00050060310001706997>
- Mergan, B., Uğraş, S., & Aktaş Üstün, N. A. (2023). İnternet bağımlılığının akademik erteleme davranışı üzerindeki yordayıcı etkisinin incelenmesi. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 21(4), 64-77. <https://doi.org/10.33689/spormetre.1338822>
- Milgram, N. N., Mey-Tal, G., & Levison, Y. (1998). Procrastination, generalized or specific, in college students and their parents. *Personality and Individual Differences*, 25(2), 297-316. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(98\)00044-0](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(98)00044-0)
- Missildine, W. H. (1964). Poor progress in school. *Postgraduate Medicine*, 35(2), 202-205. <https://doi.org/10.1080/00325481.1964.11695017>
- Nakhla, G. (2019). *The relationship between fear of failure, academic motivation and student engagement in higher education: a general linear model* [Doctoral dissertation]. Lancaster University.
- Nazari, S., Ajorpaz, N. M., Sadat, Z., Hosseinian, M., & Esalatmanesh, S. (2021). The relationship between academic procrastination and depression in students of Kashan University of Medical Sciences. *International Archives of Health Sciences*, 8(3), 154-158. https://doi.org/10.4103/iahs.iahs_1_21
- Nie, Y., Wang, W., Zhou, F., Wang, T., Li, S., Liu, C. & Gao, J. (2025). The association between procrastination and negative emotions in healthy individuals: a systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychiatry*, 16, 1624094. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2025.1624094>
- Nurlu, M. (2019). *Üniversite öğrencilerinde akademik erteleme davranışının yordanmasına ilişkin bir çalışma* [Yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Obenza, BN, Kileste, FL, Mesajon, J., Canciller, C., Escudero, MJF, Ligasan, NG, ... & Solis, J. (2024). The mediating effect of academic stress on university students' fear of failure and academic procrastination behavior. *International Journal of Humanities, Management, and Social Sciences (IJ-HuMaSS)*, 7(2), 63-73. <https://doi.org/10.36079/lamintang.ij-humass-0702.685>
- OECD (2025). Educational attainment at an all-time high, but barriers to access and low completion rates must be addressed, says OECD. <https://read.oecd-ilibrary.org/en/about/news/press-releases/2025/09/educational-attainment-at-an-all-time-high-but-barriers-to-access-and-low-completion-rates-must-be-addressed-says-oecd.html>
- Oktan, M. S. (2025). *Akademik erteleme, akademik kaygı ve benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Onuigbo, L. N., Onyishi, C. N., & Eseadi, C. (2020). Predictive influence of irrational beliefs on self-esteem of university students with late blindness. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 38, 472-497. <https://doi.org/10.1007/s10942-020-00347-2>
- Onwuegbuzie, A. J. (2004). Academic procrastination and statistics anxiety. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29(1), 3-19. <https://doi.org/10.1080/0260293042000160384>

- Özdemir, H. F., Korkmaz, G., & Toraman, Ç. (2021). Tıp fakültesi öğrencilerinin olumsuz değerlendirilme korku düzeyleri, akademik erteleme davranışları, akademik başarılarının incelenmesi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 18(Eğitim Bilimleri Özel Sayısı), 4824-4849. <https://doi.org/10.26466/opus.923836>
- Özer, A., & Altun, E. (2011). Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme nedenleri. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21, 45-72. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/181323>
- Öztürk Başpınar, N. (2020). Üniversite öğrencilerinin genel erteleme davranışları ile akademik erteleme davranışları arasındaki ilişki. *Electronic Turkish Studies*, 15(2). <https://doi.org/10.29228/TurkishStudies.41436>
- Özzorlu, E., & İnan Kaya, G. (2019). Ortaokulda akademik erteleme: anne-baba tutumları ve denetim odağı ile ilişkili mi?. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi (HAYEF)*, 16(2). <https://doi.org/10.5152/hayef.2019.1901>
- Özüt, M., & Bahayi, K. (2024). Ergenlerde dijital oyun bağımlılığı ile akademik erteleme davranışı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Cihanşümül Akademi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(8), 31-49. <https://doi.org/10.62356/cihansumul.1419709>
- Parlade, J., & Karayigit, C. (2022). Examining procrastination and fear of failure among college students. *Cognition, Brain, Behavior*, 26(4), 199-213. <https://doi.org/10.24193/cbb.2022.26.11>
- Pituch, K. A., & Stevens, J. P. (2016). *Applied multivariate statistics for the social sciences: Analysis with SAS and IBM's SPSS* (6th Edition). New York: Taylor and Francis.
- Plysang, S. (2025). Empowering university students through holistic self-esteem development: a pathway to personal and academic success. *Journal of Education and Learning*, 14(3), 197-211. <https://doi.org/10.5539/jel.v14n3p197>
- Ragusa, A., González-Bernal, J., Trigueros, R., Caggiano, V., Navarro, N., Minguez-Minguez, L. A., ... & Fernandez-Ortega, C. (2023). Effects of academic self-regulation on procrastination, academic stress and anxiety, resilience and academic performance in a sample of Spanish secondary school students. *Frontiers in Psychology*, 14, 1073529. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1073529>
- RahimiAsill, M., Zaharakar, K., & Mohsenzadeh, F. (2023). Comparing the effectiveness of choice theory and transactional analysis on girls students' academic procrastination. *Journal of Psychological Science*, 22(130), 1971-1990. <https://doi.org/10.52547/JPS.22.130.1971>
- Ramadhani, E., Setiyosari, P., Indreswari, H., Setiyowati, A. J., & Putri, R. D. (2026). Academic procrastination: A systematic review of causal factors and interventions. *Journal of Behavioral and Cognitive Therapy*, 36(1), 100552. <https://doi.org/10.1016/j.jbct.2025.100552>
- Reyes Trelles, X. F., Alvarado Cevallos, P. I., Calle Torres, K. P., & Galarza Parra, J. N. (2024). Academic procrastination in Ecuadorian university students: An explanatory model based on academic motivation. *Heliyon*, 10(24). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e40787>

- Rothblum, E. D., Solomon, L. J., & Murakami, J. (1986). Affective, cognitive, and behavioral differences between high and low procrastinators. *Journal of Counseling Psychology*, 33(4), 387. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.33.4.387>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Sabalani, T. N., Aghdasi, A., Badri, G. R., & Hoseini, N. S. D. (2025). Designing an academic failure model based on fear of failure and academic burnout with the mediating role of mindfulness. *Journal of Adolescent and Youth Psychological Studies*, 6(9), 1-11. <https://doi.org/10.61838/kman.jayps.4345>
- Sarıkaya Aydın, K., & Koçak, S. (2016). Üniversite öğrencilerinin zaman yönetimi becerileri ile akademik erteleme düzeylerinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 17-38. <https://doi.org/10.29065/usakead.256378>
- Schouwenburg, H. C. (1995). Academic Procrastination. J. R. Ferrari, J. L. Johnson & L. G. McCown (Eds.), *Procrastination and task avoidance: Theory, research and treatment* (pp. 71-96). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4899-0227-6_4
- Seki, T., & Dilmaç, B. (2020). Benlik saygısı ve ilişkisel faktörler: Bir meta-analiz çalışması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(2), 853-873. <https://doi.org/10.37217/tebd.735112>
- Senécal, C., Koestner, R., & Vallerand, R. J. (1995). Self-regulation and academic procrastination. *The Journal of Social Psychology*, 135(5), 607-619. <https://doi.org/10.1080/00224545.1995.9712234>
- Shang, A., Feng, L., Yan, G., & Sun, L. (2025). The relationship between self-esteem and social avoidance among university students: Chain mediating effects of resilience and social distress. *BMC Psychology*, 13(1), 116. <https://doi.org/10.1186/s40359-025-02444-2>
- Sirois, F. M. (2023). Procrastination and stress: A conceptual review of why context matters. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(6), 5031. <https://doi.org/10.3390/ijerph20065031>
- Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31(4), 503. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.31.4.503>
- Stöber, J., & Joormann, J. (2001). Worry, procrastination, and perfectionism: Differentiating amount of worry, pathological worry, anxiety, and depression. *Cognitive Therapy and Research*, 25(1), 49-60. <https://doi.org/10.1023/A1026474715384>
- Subaşı, D. (2019). *Ergenlik dönemindeki öğrencilerin başarısızlık korkusu ile ana baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Sudirman, S. A., Reza, F. A., Yusri, N. A., Rina, R., & Bah, M. (2023). Putting off until tomorrow: Academic procrastination, perfectionism, and fear of failure.

- International Journal of Islamic Educational Psychology*, 4(1), 136-153.
<https://doi.org/10.18196/ijiep.v4i1.17576>
- Sula Ataş, N., & Kumcağız, H. (2020). Ergenlerin akademik erteleme davranışları, akademik öz yeterlik inançları ve mükemmeliyetçilik. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 375-386.
<https://doi.org/10.16986/HUJE.2019050341>
- Svartdal, F., & Løkke, J. A. (2022). The ABC of acadmic procrastination: Functional analysis of a detrimental habit. *Frontiers in Psychology*, 13, 1019261.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1019261>
- Szentagotai, A., & Jones, J. (2010). The behavioral consequences of irrational beliefs. In D. David, S. J. Lynn, & A. Ellis (Eds.), *Rational and irrational beliefs: Research, theory, and clinical practice* (pp. 111–139). Oxford University Press.
- Şahin, B. (2019). *Benlik saygısı, stresle başa çıkma tarzları ve psikolojik iyi oluş: Bir model denemesi* [Yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Şahin, E., & Ersanlı, K. (2021). Ergenler için benlik algısı ölçeğinin geliştirilmesi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 18(43), 6241-6279. <https://doi.org/10.26466/opus.930223>
- Şendoğan, B. (2020). *Üniversite öğrencilerinde akademik erteleme ve akılcı olmayan inançlar* [Yüksek lisans tezi]. Ufuk Üniversitesi.
- Şenlik, D. S. (2020). *Üniversite öğrencilerinin akademik ertelemelerinde depresyon, kaygı, stres ve bilinçli farkındalık düzeylerinin rolü* [Yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics* (6th ed.). Pearson Higher Ed.
- Tan, E. W. Y., & Prihadi, K. D. (2022). Fear of failure and academic procrastination among university students: The role of achievement expectancy and year of study. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 11(1), 69-77.
<http://doi.org/10.11591/ijere.v11i1.22201>
- Tanhan, F. (2025). Ergenlerde ruh sağlığı problemlerinin latent profil analizi ile incelenmesi. *Küllüye*, 6(3), 567-584. <https://doi.org/10.48139/aybukullüye.1638166>
- Tekin Akdemir, N. (2013). *İlköğretim öğrencilerinin facebook tutumları ile akademik erteleme davranışları ve akademik başarıları arasındaki ilişkilerin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Tekin, B. (2022). *Tıp fakültesi öğrencilerinde akademik erteleme sıklığı ve yordayıcıları* [Yüksek lisans tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Tice, D. M., & Baumeister, R. F. (1997). Longitudinal study of procrastination, performance, stress, and health: The costs and benefits of dawdling. *Psychological Science*, 8(6), 454-458. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.1997.tb00460.x>
- Türküm, A. S. (2003). Akılcı olmayan inanç ölçeğinin geliştirilmesi ve kısaltma çalışmaları. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 2, 41-47.
<https://doi.org/10.17066/pdrd.17797>
- Türküm, A. S., Balkaya, A., & Karaca, E. (2005). Akılcı olmayan inanç ölçeğinin lise öğrencilerine uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(23), 77-85. <https://doi.org/10.17066/pdrd.61581>

- Uçar, H. (2020). Uzaktan eğitimde akademik erteleme davranışını ve akademik erteleyicileri anlamak. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 40-55. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1177957>
- Ugwuanyi, C. S., Gana, C. S., Ugwuanyi, C. C., Ezenwa, D. N., Eya, N. M., Ene, C. U., ... & Ossai, V. O. (2020). Efficacy of cognitive behaviour therapy on academic procrastination behaviours among students enrolled in physics, chemistry and mathematics education (PCME). *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 38(4), 522-539. <https://doi.org/10.1007/s10942-020-00350-7>
- Ulusoy, B. R. (2021). *Üniversite öğrencilerinin akılcı olmayan inançları ve akademik erteleme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Toros Üniversitesi.
- Usta, M. (2023). *Üniversite sınavına hazırlanan ergenlerin psikolojik esneklik düzeylerine göre akademik erteleme davranışları* [Yüksek lisans tezi]. İstanbul Gelişim Üniversitesi.
- Uzun Özer, B. (2005). *Academic Procrastination: Prevalence, Self-reported reasons, gender difference and it's relation with academic achievement* [Unpublished master's thesis]. Middle East Technical University.
- Uzun Özer, B. (2009). Bir grup lise öğrencisinde akademik erteleme davranışı: Sıklığı, olası nedenleri ve umudun rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(32), 12-19. <https://doi.org/10.17066/pdrd.40488>
- Ünsal Seydoğulları, S., Uğur, E., Tanhan, A., & Genç, E. (2023). Lise öğrencilerinin akademik erteleme davranışının problemli internet kullanımı ve mükemmeliyetçilik ile ilişkisinin incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 37(1), 145-164. <https://doi.org/10.33308/26674874.2023371439>
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C., & Vallieres, E. F. (1992). The academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52(4), 1003-1017. <https://doi.org/10.1177/0013164492052004025>
- Van der Kolk, B. A. (1987). The drug treatment of post-traumatic stress disorder. *Journal of Affective Disorders*, 13(2), 203-213. [https://doi.org/10.1016/0165-0327\(87\)90024-3](https://doi.org/10.1016/0165-0327(87)90024-3)
- Vestervelt, C. M. (2000). *An examination of the content and construct validity of four measures of procrastination* [Doctoral dissertation]. Carleton University.
- Volkow, N. D., & Wargo, E. M. (2022). Association of severity of adolescent substance use disorders and long-term outcomes. *JAMA Network Open*, 5(4), e225656. <https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2022.5656>
- Waad, Y. (2021). *Irrational thoughts and their relation to academic procrastination in a sample of secondary stage students in the schools of ramallah and albireh governorate–Palestine* [Doctoral dissertation]. Al-Quds Open University.
- Wessel, J., Bradley, G. L., & Hood, M. (2020). A low-intensity, high-frequency intervention to reduce procrastination. *Applied Psychology*, 70(4), 1669–1690. <https://doi.org/10.1111/apps.12293>
- Widowati, A., Muhtar, M., & Jaryanto, J. (2021). Hubungan antara self-esteem dengan prokrastinasi akademik siswa jurusan akuntansi sekolah menengah kejuruan

- negeri kota Surakarta. *Tata Arta: Jurnal Pendidikan Akuntansi*, 7(2). <https://jurnal.uns.ac.id/tata/article/view/70237/39014>
- Yalçın, H. S. (2023). *Ergenlerde başarısızlık korkusu ile akademik erteleme arasındaki ilişki: Duygu düzenleme güçlüğü, anksiyete duyarlılığı ve problemlerli internet kullanımının aracı rolü* [Yüksek lisans tezi]. Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi.
- Yang, X., Liu, R. D., Ding, Y., Hong, W., & Jiang, S. (2023). The relations between academic procrastination and self-esteem in adolescents: A longitudinal study. *Current Psychology*, 42(9), 7534-7548. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-02075-x>
- Yardım, T., & Engin, G. (2022). Sınıf eğitimi öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışları ve zaman yönetim becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(1), 347-368. <https://doi.org/10.26468/trakyasobed.1099730>
- Yarkwah, C., Kpotosu, C. K., & Gbormittah, D. (2024). Effect of test anxiety on students' academic performance in mathematics at the senior high school level. *Discover Education*, 3(1), 245. <https://doi.org/10.1007/s44217-024-00343-z>
- Yıldırım, Ü. (2011). *Ortaöğretim öğrencilerinin psikolojik belirtilerinin sosyal destek algısı ve akademik erteleme açısından incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Yıldız, M. (2022). *Ortaokul öğrencilerinde dijital oyun bağımlılığı ile akademik erteleme ve akademik motivasyon arasındaki ilişki* [Yüksek lisans tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- YÖK (2023). *2023 üniversite izleme ve değerlendirme genel raporu*. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı. <https://s3-ankara.yok.gov.tr/yokmedia/f2fbf723-4bfe-4fe1-b3d7-150ec6d48417.pdf>
- Yukay Yüksel, M., Sayın, M., & Dinç, S. (2020). Lise öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının yordanmasında bilişsel esneklik ve ruminasyonun etkisi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 202-218. <https://doi.org/10.21733/ibad.776439>
- Yurtseven, N., & Dogan, S. (2019). Structural relationships among academic procrastination, academic motivation, and problem solving skill in prep class college students. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 9(3), 849-876. <https://doi.org/10.14527/pegegog.2019.027>
- Zakeri, H., Esfahani, B. N., & Razmjooe, M. (2013). Parenting styles and academic procrastination. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 84, 57-60. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.06.509>
- Zhang, Y., Dong, S., Fang, W., Chai, X., Mei, J., & Fan, X. (2018). Self-efficacy for self-regulation and fear of failure as mediators between self-esteem and academic procrastination among undergraduates in health professions. *Advances in Health Sciences Education*, 23(4), 817-830. <https://doi.org/10.1007/s10459-018-9832-3>
- Zhao, N., Yang, S., Zhang, Q., Wang, J., Xie, W., Tan, Y., & Zhou, T. (2024). School bullying results in poor psychological conditions: Evidence from a survey of 95,545 subjects. *Frontiers in Psychology*, 15, 1279872. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1279872>

Zhao, Y., Zheng, Z., Pan, C., & Zhou, L. (2021). Self-esteem and academic engagement among adolescents: A moderated mediation model. *Frontiers in Psychology, 12*, 690828. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.690828>



EKLER

EK-1.: EBYU Etik Kurul İzni

ETİK KURUL ONAYI

Bu çalışma için etik kurul onayı Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu'nun (Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu) 31.01.2025 tarihli ve 01/07 protokol numaralı kararı ile alınmıştır.



T.C

**ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ
İNSAN ARAŞTIRMALARI EĞİTİM BİLİMLERİ
ETİK KURULU KARARI**

Etik Kurul Toplantı Tarihi	31/01/2025
Protokol No	01/07
Araştırma Başlığı	Ergenlerde Akademik Ertelemenin Yordayıcıları
Araştırma Türü	Nicel araştırma
Araştırmacılar	Merve KANDAL (Sorumlu Araştırmacı) Doç. Dr. Namık Kemal HASPOLAT (Danışman)
Karar	Başvuru dosyanıza ait araştırmanız etik açıdan uygun bulunmuştur.
Açıklama: 1. Etik Kurul Onayı, uygulama ve/veya veri toplama için araştırmacının ilgili kurum veya kuruluşlardan izin alma sorumluluğunu ortadan kaldırmaz. 2. Kurul üyelerine ait araştırma önerileri görüşülürken, ilgili yönerge gereğince, öneri sahibi üye görüşmelere katılmamış ve oy kullanmamıştır.	

e-imzalıdır

Prof. Dr. Güldem DÖNEL AKGÜL
İnsan Araştırmaları Eğitim Bilimleri
Etik Kurul Başkanı

EK-2.: İl MEM Araştırma İzni



Erzincan Anadolu Lisesi Müdürlüğüne



Başvuru No: MEB.TT.2025.020404

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu: 145519

T.C. Kimlik No:

Adı Soyadı: MERVE KANDAL

Araştırmanın Adı: Ergenlerde Akademik Ertelemenin Yordayıcıları

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğrenci

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: Erzincan Anadolu Lisesi

Uygulama Yapılacak Birim: Anadolu Lisesi

Uygulama Yapılacak İl: ERZİNCAN

Veri Toplama Aracının Başlığı: Kişisel Bilgi Formu, Akademik Erteleme Ölçeği, Akademik Motivasyon Ölçeği, Akılcı Olmayan İnanç Ölçeği, Benlik Algısı Ölçeği, Performans Başarısızlığını Değerlendirme Envanteri

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 28.03.2025

Araştırmanın Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 28.03.2026

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni ERZİNCAN İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Belgeler aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için <https://arastirmaiznleri.meb.gov.tr/belge-dogrula> bağlantısını kullanınız.

- Araştırma Uygulama İzinleri Başvuru ve Değerlendirme Sistemi -



Erzincan Fen Lisesi Müdürlüğüne



Başvuru No: MEB.TT.2025.020404

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu: 317381

T.C. Kimlik No:

Adı Soyadı: MERVE KANDAL

Araştırmanın Adı: Ergenlerde Akademik Ertelemenin Yordayıcıları

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğrenci

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: Erzincan Fen Lisesi

Uygulama Yapılacak Birim: Fen Lisesi

Uygulama Yapılacak İl: ERZİNCAN

Veri Toplama Aracının Başlığı: Kişisel Bilgi Formu, Akademik Erteleme Ölçeği, Akademik Motivasyon Ölçeği, Akılcı Olmayan İnanç Ölçeği, Benlik Algısı Ölçeği, Performans Başarısızlığını Değerlendirme Envanteri

Araştırma Uygulama İzininin Kabul Tarihi: 28.03.2025

Araştırmanın Uygulama İzininin Bitiş Tarihi: 28.03.2026

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni ERZİNCAN İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Belgeler aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için <https://arastirmaiznleri.meb.gov.tr/belge-dogrula> bağlantısını kullanınız.

- Araştırma Uygulama İzinleri Başvuru ve Değerlendirme Sistemi -



Erzincan Sosyal Bilimler Lisesi Müdürlüğüne



Başvuru No: MEB.TT.2025.020404

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu: 758470

T.C. Kimlik No:

Adı Soyadı: MERVE KANDAL

Araştırmacının Adı: Ergenlerde Akademik Ertelemenin Yordayıcıları

Araştırmacının Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmacının Örneklem / Çalışma Grubu: Öğrenci

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: Erzincan Sosyal Bilimler Lisesi

Uygulama Yapılacak Birim: Sosyal Bilimler Lisesi

Uygulama Yapılacak İl: ERZİNCAN

Veri Toplama Aracının Başlığı: Kişisel Bilgi Formu, Akademik Erteleme Ölçeği, Akademik Motivasyon Ölçeği, Akılcı Olmayan İnanç Ölçeği, Benlik Algısı Ölçeği, Performans Başarısızlığını Değerlendirme Envanteri

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 28.03.2025

Araştırmacının Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 28.03.2026

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni ERZİNCAN İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modüle yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Belgeler aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için <https://arastirmaizninleri.meb.gov.tr/belge-dogrula> bağlantısını kullanınız.

- Araştırma Uygulama İzinleri Başvuru ve Değerlendirme Sistemi -

EK-3: Ölçek Uygulama İzinleri

Performans Başarısızlığını Değerlendirme Envanteri

Gelen Kutusu x önemli x

✦ Bu e-postayı özetle

M

Merve Kandal

Hocam merhabalar, ben Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik bölümü yüksek lisans öğrencisi Merve Kandal. Ergenlerle yapacağı

Z

Zekeriya ÇAM

Alıcı: ben

11 Kas 2024 12:29

İngilizce diline çevir

Çevrilmiş E-postayı İlet

Merhaba,

Ölçeği çalışmalarınızda özgürce kullanabilirsiniz. Ölçek formu mail ektedir. Diğer tüm detaylara tezinden de ulaşabilirsiniz. İyi çalışmalar dilerim.

Merve Kandal, 10 Kas 2024 Paz, 20:35 tarihinde şunu yazdı:

Akılcı Olmayan İnanç Ölçeği- Ergen Formu

Gelen Kutusu x önemli x

✦ Bu e-postayı özetle

M

Merve Kandal

Hocam merhabalar, ben Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Psikolojik danışmanlık ve Rehberlik bölümü yüksek lisans öğrencisi Merve Kandal. Lise öğrencileri il

A

Ayşen BALKAYA ÇETİN

Alıcı: ben

9 Eyl 2024 Pzt 11:08

İngilizce diline çevir

Çevrilmiş E-postayı İlet

günaydın Merve hanım. Çalışmanızda kolaylıklar dilerim. gerekli belgeler ektedir.

Gönderen: Merve Kandal

Gönderildi: 7 Eylül 2024 Cumartesi 15:50:48

Kime: Ayşen BALKAYA ÇETİN

Konu: Akılcı Olmayan İnanç Ölçeği- Ergen Formu

Ergenler için Benlik Algısı Ölçeği Kullanım İzni

Gelen Kutusu x önemli x

✦ Bu e-postayı özetle

E

Ertuğrul Şahin

Alıcı: ben

4 Ara 2024 Çar 22:17

İngilizce diline çevir

Çevrilmiş E-postayı İlet

Merhaba Merve Kandal hocam;

Ergenler için Benlik Algısı Ölçeğini gerçekleştirmeyi planladığınız çalışmanızda bundan sonraki lise öğrencilerine ya da ortaokul öğrenci gerçekleştireceğiniz benzer bilimsel çalışmalarınızda ya da öğrenci değerlendirmelerinizde (Örneğin, makale, bildiri, yüksek lisans tezi, c araştırma projesi, Tübitak projesi, ödev, mezuniyet tezi, bitirme tezi, tarama çalışması) ihtiyaç duymanız halinde kullanabilirsiniz. Ölçek p ilgili gerekli açıklamalar, kullanılabilecek hazır bir form ve ölçek makalesi ektedir.

Eğer ölçek ile ilgili anlamadığınız ya da yardımcı olabileceğim bir şey olursa sorularınızı bu adrese mail atabilirsiniz.

Çalışmanızda kolaylıklar dilerim. İyi çalışmalar

Doç. Dr. Ertuğrul Şahin

EK-4: Bilgilendirilmiş Gönüllü Onam Formu (Öğrenci)

Sayın Katılımcımız,

Katılacağınız bu çalışma, Ergenlerde Akademik Ertelemenin Yordayıcıları adlı Merve KANDAL tarafından Nisan 2025- Haziran 2025 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmada Hedef: Ergenlerde akademik erteleme davranışının yordayıcılarının incelenmesi.

Araştırmanın Nedeni: (X) Tez çalışması () Bilimsel araştırma

Araştırmanın Yapılacağı Yerler: Erzincan'daki MEB'e bağlı liseler

Araştırma Uygulaması: () Görüşme () Anket () Gözlem

Bu araştırma MEB'in ilgili kurum yönetimine yönelik izniyle gerçekleşmektedir. Bu uygulamaya katılım, tamamen gönüllülük esasına dayalıdır. Araştırmada size genel sorular sorulacak olup sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Verdiğiniz cevaplar gizli tutulacak ve sadece araştırmacı tarafından değerlendirilecektir. Elde edilen veriler yalnız araştırmada kullanılacak ve başka kişilerle paylaşılmayacaktır. Araştırma kapsamında yapılacak uygulamalar, kişisel rahatsızlık verecek soru ve durumlar içermemektedir. Siz katılımcımız, uygulama esnasında rahatsızlık hissederseniz cevaplamayı yarıda bırakabilirsiniz.

Araştırmaya gönüllü olarak katılım sağlamadan önce araştırmacıya sormak istediğinizi sorabilirsiniz. Çalışma sonunda ise araştırmanın sonucu hakkında bilgi almak için araştırmacıya mail yoluyla ulaşabilirsiniz.

Araştırmacı : Merve KANDAL

İletişim bilgileri :

Yukarıda bilgileri bulunan araştırmaya katılmayı kabul ediyorum

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

İsim-Soyisim İmza:

Katılımcı Adı-Soyadı :

EK-5: Bilgilendirilmiş Katılım Onam Formu (Veli)

Sayın Veli,

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma Ergenlerde akademik erteleme yordanması adıyla Nisan 2025- Haziran 2025 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Ergenlerde akademik erteleme davranışının yordayıcılarının incelenmesi.

Araştırma Uygulaması: Anket

Yapılacak olan bu araştırma MEB'in ve okul yönetiminin izni ile gerçekleştirilmektedir. Bu uygulamaya katılım gönüllülük esasına dayalıdır. Çocuğunuz araştırmaya katılım sağlayıp sağlamamakta tamamen özgürdür. Araştırma, çocuğunuza yönelik herhangi bir risk taşımamaktadır. Velisi olduğunuz çocuğunuzun araştırmaya katılması sizin isteğinize bağlı olmakla birlikte bunu reddedebilir veya araştırmanın herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Katılım sağlamama ya da araştırmanın herhangi bir aşamasında ayrılma durumunda çocuğunuzun başarısı, okul yönetici ve öğretmen ilişkileri etkilenmeyecektir. Araştırma soruları kimlik bilgileri ve rahatsızlık içeren bilgiler içermemektedir. Uygulama esnasında çocuğunuz kendini rahatsız hissederse uygulamayı yarıda bırakabilir. Ayrıca çocuğunuzun rahatsızlık duyması durumunda gereken yardım sunulacaktır ve araştırmaya katılım sağlamak çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

Onaylamadan önce sormak istediğiniz soru varsa lütfen sorunuz. Araştırmanın sonunda sonuç hakkında bilgi almak için mail yoluyla araştırmacıya ulaşabilirsiniz. Saygılarımla,

Araştırmacı : Merve KANDAL

İletişim bilgileri :

Velisi bulunduğum sınıfı numaralı öğrencisi'in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum. (Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz).*

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

İsim-Soyisim İmza

EK-6: Kişisel Bilgi Formu

Sevgili Öğrenciler,

Çalışma kapsamında sizden beklenen aşağıda yer alan ifadeleri okuyup sizin için uygun olanı işaretlemeniz ya da belirtmenizdir. Bu çalışmadan elde edilecek veriler Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi'nde yapılan tez çerçevesinde kullanılacaktır. Araştırmada kimlik bilgilerinize yönelik sorular yer almamaktadır. Lütfen tüm soruları içtenlikle yanıtlayınız. Katılımınızdan dolayı teşekkür ederim.

Cinsiyetiniz: () Kadın () Erkek

Sınıfınız: () 9 () 10 () 11 () 12

Okul Türünüz: () Anadolu () Fen () Sosyal Bilimler

Sosyoekonomik Düzeyiniz: () Düşük () Orta () Yüksek

Anne Eğitim Durumu: () İlkokul () Ortaokul () Lise () Lisans üstü

Baba Eğitim Durumu: () İlkokul () Ortaokul () Lise () Lisans üstü

EK-7: Akademik Erteleleme Ölçeği Örnek Maddeler

Beni hiç yansıtmıyor	Beni çok az yansıtıyor	Beni biraz yansıtıyor	Beni çoğunlukla yansıtıyor	Beni tamamen yansıtıyor
1	2	3	4	5

1	Derslerimi düzenli olarak çalışırım.	1	2	3	4	5
2	Sınavlardan öce konuları tekrar etmeye zamanım kalır.	1	2	3	4	5
3	Daha keyifli şeyler yapmak için ders çalışmayı erken bırakırım.	1	2	3	4	5
		1	2	3	4	5
		1	2	3	4	5
		1	2	3	4	5
7	Derslere hazırlanarak gelirim.	1	2	3	4	5
8	Sıkıcı derslere çalışmayı son ana bırakırım.	1	2	3	4	5
9	Herhengi bir dersle ilgili verilen okumaları derse okumuş olarak gelirim.	1	2	3	4	5
		1	2	3	4	5
		1	2	3	4	5
16	Ödevlerimi/projelerimi zamanında yetiştiremem.	1	2	3	4	5
17	Bir sınavdan önce sınıla ilgili konuları her yönüyle çalışmış olurum.	1	2	3	4	5
18	Ödevlerimi/projelerimi yapmayı önemsiz gerekçelerle son güne bırakırım.	1	2	3	4	5
19	Ben derslerime çalışmayı son ana bırakan ancak bir dahaki sefere çalışmaya zamanında başlayacağım diyen bir öğrenciyim.	1	2	3	4	5

EK-8: Akademik Motivasyon Ölçeği Örnek Maddeler

Niçin liseye gittiğinizin sebeplerini belirtmek için aşağıdaki ölçeği kullanarak her bir maddeye karşılık gelen en uygun rakamı işaretleyiniz.

Asla	Çok az		Orta	Çok		Tamamen
1	2	3	4	5	6	7

Niçin liseye gidersiniz?

1. İleride yüksek ücretli bir iş bulabilmek için en azından.....1 2 3 4 5 6 7

lise derecesine ihtiyacım var.

2. Yeni şeyler öğrenirken tatmin oluyorum ve keyif alıyorum....1 2 3 4 5 6 7

.

.

.

8. Er geç, lise eğitimi beğendiğim iş piyasasına girmeme.....1 2 3 4 5 6 7

imkan sağlayacak.

.

.

.

.

15. Zor akademik çalışmalarını başarma sürecinde.....1 2 3 4 5 6 7

Bulunmaktan çok memnunum.

.

.

.

22. Çalışmalarında başarılı olabileceğimi kendime.....1 2 3 4 5 6 7

Kanıtlamak istiyorum.

EK-9: Akılcı Olmayan İnanç Ölçeği Ergen Formu Örnek Maddeler

Açıklama: Aşağıda, insanların benimsedikleri bazı düşünceler yazılmıştır. Lütfen her bir cümleyi dikkatle okuyup, bu cümlelerde yazılan düşüncelere ne derece sahip olduğunuzu belirtiniz.

Okuduğunuz cümledeki fikir size hiç uygun gelmiyorsa 1 numaraya, pek uygun gelmiyorsa 2 numaraya (X) işaretini koyunuz, eğer cümle hakkında kararsızsanız 3 numaraya, size oldukça uygun geliyorsa 4 numaraya, size tamamen uygun geliyorsa 5 numaraya bir (X) işareti koyunuz. Okuduğunuz her bir cümle için tek bir işaretleme yapınız.

Okuduğunuz cümlelerin doğru veya yanlış cevapları yoktur, önemli olan sizin kişisel görüşünüzdür. Bu nedenle okuduğunuz cümle üzerinde uzun süre düşünmeden, içinizden gelen ilk cevabı vermeniz beklenmektedir. İlginiz için teşekkür ederim.

	Hiç uygun değil	Pek uygun değil	Kararsızım	Oldukça uygun	Tamamen uygun
1.Aksilikler hep beni bulur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2.Başarılı ve çalışkan insanlar saygıdeğerdir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6.Önemli işler başaran insanlar değerlidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11.Aksilikler hep art arda gelir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12.Riske girmektense o işe hiç başlamam.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16.Dostlarımı memnun etmek benim için önemlidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

EK-10: Ergenler İçin Benlik Algısı Ölçeği Örnek Maddeler

Aşağıda kendinize, okul hayatınıza, fiziksel özelliklerinize, arkadaşlık ilişkilerinize ve aile hayatınıza ilişkin bazı ifadeler bulunmaktadır. Lütfen her bir ifadeyi okuyarak sizin için en uygun olan seçeneği işaretleyiniz.

SIRA NO	MADDELER	ÇOK YANLIŞ	YANLIŞ	KARARSIZIM	DOĞRU	ÇOK DOĞRU
1	Kendimi seviyorum.					
3	Genellikle derslere karşı ilgiliyimdir.					
8	Derslerimin çoğunda başarılıyım.					
11	Kendimle gurur duyuyorum.					
13	Öğretmenlerim benim çalışkan bir öğrenci olduğumu düşünür.					
18	Öğretmenlerim tarafından takdir ediliyorum.					
25	Mutlu bir aile hayatım var.					

EK-11: Performans Başarısızlığını Değerlendirme Envanteri Örnek Maddeler

Lütfen cevaplarınızı soru numaralarının sağ tarafındaki “ _____ ” kısmına numaralandırarak yazınız.				
1	2	3	4	5
%100 Katılmıyorum		%50 Katılıyorum		%100 Katılıyorum

_____ 1. Başarısız olduğumda, bunun nedeni görevi başarı ile yapacak kadar zeki olmayışımdır.

_____ 3. Başarısız olduğumda, çevremdeki önem verdiğim kişiler üzülür.

_____ 8. Başarısız olduğumda, geleceğe dair planlarım alt üst olur.

_____ 11. Başarılı olamadığım zaman insanlar benimle daha az ilgilenirler.

_____ 14. Başarısız olduğumda, çevremdeki önemli kişiler mutsuz olurlar.

_____ 17. Başarılı olamadığım zamana insanlar beni yalnız bırakma eğilimi gösterirler.

_____ 20. Başarısız olduğumda, bundan herkesin haberinin olacağını düşünürüm.

_____ 23. Başarılı olamadığım zaman bazı insanların gözündeki değerim düşer.

_____ 25. Başarısız olduğumda, insanların benim yeterince çabalamadığımı düşünmeleri beni endişelendirir.

ÖZ GEÇMİŞ

Ad Soyad: Merve KANDAL	
Eğitim Bilgileri	
Lisans	
Üniversite	Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Fakülte	Eğitim Fakültesi
Bölümü	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
Yüksek Lisans	
Üniversite	
Enstitü Adı	
Ana Bilim Dalı	
Programı	
Makale ve Bildiriler (Varsa)	
 1. 2.	