

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI

LİSE ÖĞRENCİLERİNDE AKADEMİK ERTELEME DAVRANIŞI İLE DUYGU
DÜZENLEME BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ELİF AK YILDIZ

DANIŞMAN
PROF. DR. TUNCAY AYAS

HAZİRAN 2024

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI

LİSE ÖĞRENCİLERİNDE AKADEMİK ERTELEME DAVRANIŞI İLE DUYGU
DÜZENLEME BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ELİF AK YILDIZ

DANIŞMAN
PROF. DR. TUNCAY AYAS

HAZİRAN 2024

BİLDİRİM

Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tez-Proje Yazım Kılavuzu'na uygun şekilde tamamladığım bu çalışmada:

- Tezde yer verdiğim bilgi ve belgelerin tamamını akademik ve etik kurallara uygun olarak elde ettiğimi ve sunduğumu,
- Yararlandığım eserlere atıfta bulunduğumu ve kaynak olarak gösterdiğimi,
- Kullandığım verilerde herhangi bir değiştirme yapmadığımı,
- Bu tezin tamamını veya herhangi bölümünü farklı bir tez çalışması olarak sunmadığımı beyan ederim.

Elif AK YILDIZ

İTHAF

Erteleme zincirini kırıp sonunda bu tezi yazabilen kendime ve zincirlerini kırmaya ihtiyaç duyan herkese...

ÖNSÖZ

Yüksek lisans maceramın başlamasına vesile olan sevgili babam İsmail AK'a, yıllar süren bu macerada yüksek lisansımı tamamlama noktasında beni teşvik eden, afla geri dönmeye ikna eden ve her zaman desteğini hissettiren arkadaşım ve sevgili meslektaşım Lale ŞENTÜRK KÜÇÜKOSMAN'a teşekkürü bir borç bilirim.

Ayrıca yüksek lisans sürecimde dersime girmiş, bana ve mesleğime deneyimleriyle, bilgi ve donanımıyla katkı sunmuş tüm değerli ders hocalarıma ayrı ayrı teşekkür ederim. Tezimin konusunu seçmemde bana yol gösteren, senin de ihtiyacın olan bir konu olsun diyerek beni yönlendiren, makalemin yayınlanma sürecinde beni destekleyen ve on yıl önce başlayan yüksek lisans maceramı tezimi tamamlayarak sonlandırma noktasında beni yüreklendiren değerli danışmanım Tuncay AYAS'a teşekkür ederim.

Tezimin veri toplama ve yazım aşamalarında çalışmalarımı okulda sürdürebilmem noktasında beni destekleyen, yardım eden ve beni her zaman yüreklendiren sevgili meslektaşım Ayşegül KAYA'ya teşekkür ederim.

Evde bütün stresimi göğüsleyen, her zaman yanımda ve destekçim olan hayat arkadaşım, can yoldaşım sevgili eşim İsmail YILDIZ'a teşekkür ederim.

Son olarak henüz çocuğum yokken bitiremediğim tezimi, biri yanımda biri karnımda olmak üzere iki çocukla bitiren kendimi tebrik ederim.

ÖZET

LİSE ÖĞRENCİLERİNDE AKADEMİK ERTELEME DAVRANIŞI İLE DUYGU DÜZENLEME BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Elif AK YILDIZ, Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Prof. Dr. Tuncay AYAS

Sakarya Üniversitesi, 2024.

Bu araştırmada, lise öğrencilerinin akademik erteleme davranışları ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Akademik erteleme ve duygu düzenleme becerilerinin cinsiyet, sınıf düzeyi ve algılanan başarı durumu açısından nasıl değiştiği araştırılmıştır. Çalışma, 2023-2024 eğitim öğretim yılı içerisinde 316'sı kız (%60, 2), 209'u erkek (%39,8) olmak üzere toplam 525 lise öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak, kişisel bilgi formu, Akademik Erteleme Ölçeği ve Duygu Düzenleme Becerileri Ölçeği kullanılmıştır.

Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Verilerin istatistiksel analizi SPSS 29.0 paket program ile yapılmıştır. Öğrencilerin bazı özelliklerine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için değişken sayısına bağlı olarak t testi veya tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Aynı zamanda çalışmanın örneklem grubunda yer alan katılımcıların akademik erteleme düzeyi ile duygu düzenleme becerileri ölçeğinin alt boyutları arasında bir ilişkinin varlığını belirlemek için Pearson Moment Korelasyon katsayısına bakılmıştır.

Yapılan araştırmadan elde edilen veriler ışığında, akademik erteleme ve duygu düzenleme becerileri arasında negatif bir korelasyon bulunmuştur. Akademik ertelemenin değişkenlere göre farklılaşma durumuna bakıldığında, cinsiyet ve sınıf düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşma görülürken, algılanan akademik başarı düzeyine göre herhangi bir farklılaşma görülmemiştir. Öte yandan, duygu düzenleme becerileri ölçeğinin toplam puanının değişkenlere göre farklılaşma durumuna bakıldığında, cinsiyete göre farklılaşma görülmezken, sınıf seviyelerine ve öğrencilerin kendi başarılarını algılama düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşma görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Akademik erteleme, Erteleme, Duygu düzenleme becerileri, Lise öğrencileri.

ABSTRACT

INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN ACADEMIC PROCRASTINATION BEHAVIOR AND EMOTION REGULATION SKILLS IN HIGH SCHOOL STUDENTS

Elif AK YILDIZ, Master's Thesis

Advisor: Prof. Dr. Tuncay AYAS

Sakarya University, 2024.

In this research, the relationships between academic procrastination behaviors and emotion regulation skills of high school students were examined. How academic procrastination and emotion regulation skills change in terms of gender, grade level and perceived achievement status were investigated.

During the 2023–2024 academic year, a total of 525 high school students participated in the study; 316 of them were female (60.2%) and 209 of them were male (39.8%). The following instruments were utilized to collect data: the Personal Information Form, the Academic Procrastination Scale and the Emotion Regulation Skills Scale.

Correlational survey model was used in the study. Data were statistically analyzed with SPSS 29.0 package program. Depending on the number of variables, a one-way analysis of variance (ANOVA) or t-test was used to assess if there is a statistically significant difference based on certain student characteristics. The Pearson Moment Correlation coefficient was also used to look for a correlation between the sub-dimensions of the emotion management abilities scale and the academic procrastination level of the study participants in the sample group.

In the light of the data obtained from the study, a negative correlation was found between academic procrastination and emotion regulation skills. When the differentiation of academic procrastination according to variables was examined, it was found that there was a statistically significant correlation according to gender and grade level, whereas there was no correlation according to perceived academic achievement level. However, there was no gender differentiation found when the emotion regulation skills scale's total score was analyzed according to the variables, but there was a significant gender differentiation found when the score was broken down by grade level and students' perceptions of their own accomplishment.

Keywords: Academic procrastination, Procrastination, Emotion regulation skills, high school students



İÇİNDEKİLER

BİLDİRİM.....	i
ÖNSÖZ.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT.....	v
TABLOLAR LİSTESİ.....	ix
KISALTMALAR.....	xi
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem durumu.....	1
1.2. Araştırmanın amacı ve önemi.....	2
1.3. Problem cümlesi.....	4
1.4. Alt problemler.....	4
1.5. Varsayımlar.....	4
1.6. Sınırlılıklar.....	4
1.7. Tanımlar.....	5
BÖLÜM II.....	6
ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	6
2.1. Erteleme ve akademik erteleme.....	6
2.2. Akademik ertelemenin nedenleri ve yordayıcıları.....	8
2.3. Akademik ertelemenin sıklığı.....	10
2.4. Duygu ve duygu düzenleme becerileri.....	11
2.5. Duygu düzenleme becerilerine ilişkin araştırmalar.....	14
2.6. Akademik erteleme ve duygu düzenlemeye yönelik araştırmalar.....	15
BÖLÜM III.....	18
YÖNTEM.....	18
3.1. Araştırmanın yöntemi.....	18
3.2. Araştırmanın evreni ve örnekleme.....	18
3.3. Veri toplama araçları ve veri toplama süreçleri.....	19
3.3.1. Kişisel bilgi formu.....	20
3.3.2. Akademik erteleme ölçeği.....	20
3.3.3. Duygu düzenleme becerileri ölçeği.....	21
3.4. Verilerin analizi.....	22

BÖLÜM IV	24
BULGULAR	24
4.1. Akademik erteleme ve duygu düzenleme becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığına dair bulgular.....	24
4.2. Akademik erteleme davranışının cinsiyet, sınıf düzeyi ve algılanan başarı durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığına dair bulgular	26
4.3. Duygu düzenleme becerilerinin cinsiyet, sınıf düzeyi ve algılanan başarı durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığına dair bulgular	28
BÖLÜM V	41
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	41
5.1. Sonuç ve tartışma	41
5.1.1. Akademik erteleme ile duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin sonuç ve tartışması.....	41
5.1.2. Akademik erteleme davranışının cinsiyet, sınıf düzeyi ve algılanan başarı durumuna ilişkin bulgularının sonuç ve tartışması	42
5.1.3. Duygu düzenleme becerilerinin cinsiyet, sınıf düzeyi ve algılanan başarı durumuna ilişkin bulgularının sonuç ve tartışması	44
5.2. Öneriler.....	46
5.2.1. Araştırma sonuçları için öneriler	46
5.2.2. Gelecek araştırmalar için öneriler.....	46
KAYNAKLAR	48
EKLER	54

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Örneklem grubunun oluşturan bireylerin demografik dağılımı.....	18
Tablo 2. Ölçeklerin normallik dağılım analizi.....	22
Tablo 3. Akademik erteleme ölçeği ve duygu düzenleme becerileri alt ölçekleri arasındaki korelasyon analizi	24
Tablo 4. Akademik erteleme ölçeği toplam puanının cinsiyet değişkenine göre incelenmesi	26
Tablo 5. Akademik erteleme ölçeği toplam puanının sınıf düzeyi değişkenine göre incelenmesi	27
Tablo 6. Akademik erteleme ölçeği toplam puanının algılanan akademik başarı değişkenine göre incelenmesi	27
Tablo 7. Duygu düzenleme becerileri ölçeğinin ve alt ölçek puanlarının cinsiyet değişkenine göre incelenmesi.....	28
Tablo 8. Duygu düzenleme becerileri ölçeğinin toplam puanının sınıf düzeyi değişkenine göre incelenmesi	30
Tablo 9. Duygu düzenleme becerileri ölçeğinin duygulara dikkat etme alt boyutunun sınıf düzeyi değişkenine göre incelenmesi	31
Tablo 10. Duygu düzenleme becerileri ölçeğinin duyguların bedensel algıları alt boyutunun sınıf düzeyi değişkenine göre incelenmesi	31
Tablo 11. Duygu düzenleme becerileri ölçeğinin duygular hakkında netlik alt boyutunun sınıf düzeyi değişkenine göre incelenmesi	32
Tablo 12. Duygu düzenleme becerileri ölçeğinin duyguları anlama alt boyutunun sınıf düzeyi değişkenine göre incelenmesi	32
Tablo 13. Duygu düzenleme becerileri ölçeğinin duyguları kabul alt boyutunun sınıf düzeyi değişkenine göre incelenmesi.....	33
Tablo 14. Duygu düzenleme becerileri ölçeğinin dayanıklılık: duyguları tolere etme ve duygulara katlanabilme alt boyutunun sınıf düzeyi değişkenine göre incelenmesi	33
Tablo 15. Duygu düzenleme becerileri ölçeğinin istenmeyen duygularla karşı karşıya gelmek için hazırlanma alt boyutunun sınıf düzeyi değişkenine göre incelenmesi	34
Tablo 16. Duygu düzenleme becerileri ölçeğinin öz destek alt boyutunun sınıf düzeyi değişkenine göre incelenmesi.....	34

Tablo 17. Duygu düzenleme becerileri ölçeğinin değişimleme alt boyutunun sınıf düzeyi değişkenine göre incelenmesi.....	35
Tablo 18. Duygu düzenleme becerileri ölçeği toplam puanının algılanan akademik başarı değişkenine göre incelenmesi.....	35
Tablo 19. Duygu düzenleme becerileri ölçeğinin duygulara dikkat etme alt boyutunun algılanan akademik başarı değişkenine göre incelenmesi	36
Tablo 20. Duygu düzenleme becerileri ölçeğinin duyguların bedensel algıları alt boyutunun algılanan akademik başarı değişkenine göre incelenmesi	36
Tablo 21. Duygu düzenleme becerileri ölçeğinin duygular hakkında netlik alt boyutunun algılanan akademik başarı değişkenine göre incelenmesi	37
Tablo 22. Duygu düzenleme becerileri ölçeğinin duyguları anlama alt boyutunun algılanan akademik başarı değişkenine göre incelenmesi.....	37
Tablo 23. Duygu düzenleme becerileri ölçeğinin duyguları kabul alt boyutunun algılanan akademik başarı değişkenine göre incelenmesi.....	38
Tablo 24. Duygu düzenleme becerileri ölçeğinin dayanıklılık: duyguları tolere etme ve duygulara katlanabilme alt boyutunun algılanan akademik başarı değişkenine göre incelenmesi	38
Tablo 25. Duygu düzenleme becerileri ölçeğinin istenmeyen duygularla karşı karşıya gelmek için hazırlanma alt boyutunun algılanan akademik başarı değişkenine göre incelenmesi	39
Tablo 26. Duygu düzenleme becerileri ölçeğinin öz destek alt boyutunun algılanan akademik başarı değişkenine göre incelenmesi.....	39
Tablo 27. Duygu düzenleme becerileri ölçeğinin değişimleme alt boyutunun algılanan akademik başarı değişkenine göre incelenmesi.....	40

KISALTMALAR

Ed.: Editör

$\bar{x}$: Ortalama

n: Örneklem sayısı

p: İstatistiksel açıdan anlamlılık düzeyi

r: Pearson korelasyon

SS: Standart sapma

t: t değeri



BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem durumu

Erteleme, üç bin yıllık geçmişi olan ve yakın zamanda da sona ermeyecek olan bir problem olarak birçok insanın hayatında var olan bir davranış biçimidir. Oldukça yaygın olan bu erteleme davranışı, birçok insan için -oyalanmakla oyalanmak- yaşam biçimi haline gelmiş durumdadır (Steel, 2007). İnsanların hayatında sonraya bıraktığı, yarın yaparım dediği, daha zamanım var bir şekilde yetiştiririm diye düşündüğü ödevleri/görevleri olmuştur. Başlangıçta yapılması gereken işleri yapmak zorunda olmanın yarattığı sıkıntıyla yüzleşmekte güçlük çekilmesi, mantığa bürüyerek çeşitli gerekçelerle işlerin ötelenmesine sebebiyet vermektedir. Sonra işler birikir ve tamamlanma olasılığı iyice azalır. Sona yaklaştıkça artan stres ve işlerin birikmesinin ve yetişemeyeceğinin yarattığı kaygı ile yüzleşmek zorunda kalınabilir. Aslında en başta yaşanan olumsuz duyguları etkili bir şekilde düzenleyememenin bedeli eninde sonunda ödenir.

Erteleme oldukça yaygın bir davranıştır çünkü insanlar, uzun vadede zararı olacağını bilseler bile kısa vadede daha keyifli olanı tercih etme ve görev tatsız olduğu ölçüde onu yapmaktan kaçınma eğilimindedirler. Öte yandan bireyler bir görevi ne kadar caydırıcı, çaba gerektiren ve kaygı tetikleyici bir eylem olarak tanımlıyorlarsa o denli erteleme eğiliminde olurlar (Steel, 2007).

Erteleme hayatın her alanında kendini gösterebilen bir keyfi savsaklama davranışı olarak (Pychyl, 2016) sıklıkla öğrencilerin akademik hayatında da görülür. Hatta öyle ki yapılan araştırmalar akademik erteleme öğrencilerin yarısından fazlasında var olan bir davranış olduğunu bizlere göstermektedir (Bytamar, Zenoozian, Dadashi, Saed, Hemmat ve Mohammadi, 2017; Ellis ve Knaus 1977'ten aktaran Steel, 2007; He, 2017; Rozental ve Carlbring, 2013).

Akademik erteleme nedenlerine bakıldığında görevin caydırıcılığı (Solomon ve Rothblum, 1984; Steel, 2007), kaygı (Aslan, 2022; Farran, 2004; Haycock, McCarthy, ve Skay, 1998; Rahimi, 2019; Saddler ve Buley, 1999), öz yeterlik eksikliği (Farran, 2004; Haycock ve diğerleri, 1998), düşük benlik saygısı (Aslan, 2022; Farran, 2004; Rebetez,

Rochat, ve Van der Linden, 2015) nedenler arasında yer alsa da hatırı sayılır miktarda çalışma, ertelemeyi/akademik ertelemeyi kişinin kendisine yönelik düzenleme becerisindeki başarısızlık olarak ele almıştır (Balkis ve Duru, 2016; Ceyhan ve Çetin, 2017; Çetin, 2016; Grunschel, Patrzek, ve Fries, 2013; Klassen ve Kuzucu, 2009; Pychyl, 2016; Rebetez ve diğerleri, 2015; Rozental ve Carlbring, 2013; Sirois ve Pychyl, 2013; Steel, 2007; Steel ve Klingsieck, 2016; Tuckman, 1991).

Kişinin hedefe yönelik planlama yapması, davranışlarını hedefine göre şekillendirmesi, harekete geçmek için gerekli oto kontrolü sağlaması gibi öz düzenleme becerileri (Pychyl, 2016), görevin caydırıcılığının yarattığı olumsuz duygu ile baş etmekte zorlanan kişinin kısa süreli ve yanlış duygu düzenleme hamlesiyle başarısızlığa uğramaktadır (Pychyl, 2016; Sirois ve Pychyl, 2013).

Bu anlamda kişinin kısa vadede olumsuz duygudan kaçınarak duygu onarımına gitmesinden (Sirois ve Pychyl, 2013) duygu düzenleme becerilerini etkin şekilde kullanmayı öğrenmesi, erteleme ile uzun vadede baş etmesi için daha etkili bir çözüm olacaktır (Eckert ve diğerleri, 2016; Schuenemann ve diğerleri, 2022).

Duygu düzenleme; kişinin duygulara yönelik bilinçli farkındalığı, duyguların bedende yarattığı yansımalar, hangi duyguyu deneyimlediği konusunda net olması, duyguları anlama, duyguları kabul edip onlara hoşgörü ile yaklaşabilme ve katlanabilme, zorlayıcı duygulara karşı durabilme, kendine destek verebilme ve gerektiğinde duyguları farklılaştırabilme becerilerinin tümünden oluşmaktadır (Berking ve Whitley, 2018; Vatan, 2020; Vatan ve Oruçlular Kahya, 2018) ve duygu düzenleme becerilerinin iyileşmesi ve geliştirilmesinin ertelemeyi/akademik ertelemeyi azalttığına dair çalışmalar mevcuttur (Eckert, David D. Ebert ve diğerleri, 2016; Irawan ve Widyastuti, 2022; Rebetez ve diğerleri, 2015; Schuenemann ve diğerleri, 2022; Zarei ve Khoshouei, 2023).

1.2.Araştırmanın amacı ve önemi

Bu araştırmada lise öğrencilerindeki akademik erteleme davranışı ile duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi ve çalışma kapsamında akademik erteleme ve duygu düzenleme becerilerinin cinsiyet, sınıf seviyesi ve kendi başarılarını algılama durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığının araştırılması amaçlanmaktadır.

Alanyazında ertelemeyi olumlu, üretken bir eylem olarak nitelendirenler olsa da (Chu ve Choi 2005), bu olumlu manadaki kullanım çoğunlukla ikincil olarak tercih edilir (Steel, 2007), ertelemenin bildiğimiz manada ele alınması için olumsuz bir anlam ifade etmesi gerekmektedir (Solomon ve Rothblum, 1984). Bu çalışmada akademik erteleme, kişinin hayatını olumsuz anlamda etkileyen, sonrasında suçluluk hissetmesine neden olan (Solomon ve Rothblum, 1984), öğrencinin akademik başarısını düşüren ve refahını olumsuz yönde etkileyen, kişinin maddi ve manevi çıkarlarına ters düşmesine rağmen bilerek ve isteyerek tercih ettiği bir eylem olarak ele alınmaktadır (Steel, 2007).

Duygu düzenleme becerileri ise kişinin duyguya yönelik farkındalığı, duyguları tanıma ve isimlendirme, duyguları anlama, değiştirebilme, değiştirilemediği durumda duyguyu onaylama ve tolere edebilme, gerektiğinde yüzleşebilme ve bireyin kendine yatıştırıcı, şefkatli ve cesaretlendirici bir yerden yaklaşabilmesini ifade eder (Berking ve Whitley, 2018; Vatan ve Oruçlular Kâhya, 2018).

Hem Türkçe hem İngilizce alanyazın tarandığında erteleme ve akademik erteleme kavramlarının 1977'den bu yana çok uzun yıllardır çalışılan konular olduğu görülürken, akademik erteleme ve duygu düzenlemeyi birlikte ele alan çalışmaların son on-on beş yıldır çalışıldığı görülmüştür. Ayrıca akademik erteleme, geçmişten günümüze büyük çoğunlukta üniversite öğrencileriyle çalışılan (Aslan 2022; Balkıs ve Duru 2016; Beswick, Rothblum, ve Mann 2007; Farran 2004; Grecco 1984; Haycock vd. 1998; Saddler ve Buley 1999; Solomon ve Rothblum 1984; Toker 2014; Zarei ve Khoshouei 2023) bir konu iken, yakın gelecekte lise (Çakıcı, 2003; Çetin, 2016; Demir, 2018; Elhatip, 2018; Uzun Özer, 2009) ve hatta az sayıda olmakla beraber ortaokul grubu öğrencilerde (Çavdar, 2024; Klassen ve Kuzucu, 2009) dahi araştırılan bir konudur.

Ayrıca, akademik erteleme sıklıkla üniversite öğrencilerinde gözlenen (Solomon ve Rothblum, 1984) bir davranış biçimi olsa da günümüzde lise öğrencilerinde de sıkça gözlenen bir davranış biçimidir (Uzun Özer, 2009). Akademik erteleme, öğrencilerin lisedeki ders başarısını ve bunun bir sonucu olarak üniversiteye giriş sınavındaki başarısını ve devamında da üniversitedeki başarılarını etkileyebilecek bir olgu olduğundan akademik ertelemeye yönelik çalışmalar ile alanda farkındalık sağlanması, bu vesile ile akademik ertelemeye yönelik önleyici çalışmaların lisede de çalışılmasını teşvik etmesi bakımından araştırılması önemli bir konudur.

Ancak Türkiye bağlamında lise grubunda akademik erteleme ve duygu düzenlemeyi doğrudan ele alan çalışma sayısı kısıtlıdır. Bu bağlamda hem akademik ertelemenin lise

örneklemiyle çalışılması hem de lise grubunda akademik erteleme ve duygu düzenlemeyi birlikte ele alması bakımından bu çalışmanın literatüre anlamlı bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.3. Problem cümlesi

Lise düzeyindeki öğrenci grubunun akademik erteleme davranışı ile duygu düzenleme becerileri arasında anlamlı bir korelasyon var mıdır?

1.4. Alt problemler

- 1) Bireylerin akademik ertelemeye yönelik davranışları cinsiyet, sınıf seviyesi ve kişinin başarısını algılama durumuna göre anlamlı farkındalık göstermekte midir?
- 2) Bireylerin duygu düzenleme becerileri ve alt boyutları cinsiyet, sınıf seviyesi ve kişinin başarısını algılama durumuna göre anlamlı farkındalık göstermekte midir?

1.5. Varsayımlar

Araştırmaya katılan lise öğrencilerinin, ölçek maddelerine herhangi bir etki altında bırakılmadan ve samimi cevap verdikleri, gönüllü katılım sağladıkları varsayılmaktadır. Araştırma sonucunda elde edilen bulguları analiz etmek için seçilen istatistik tekniklerin araştırmanın amacına uygun olduğu düşünülmektedir. Araştırma konusu yönelik olarak yapılan alanyazın incelemesinin, araştırmanın güvenilirliği ve geçerliliği bakımından yeterli olduğu varsayılmıştır.

1.6. Sınırlılıklar

- 1) Araştırmadan elde edilen veriler, 2023-2024 eğitim öğretim yılında Sakarya ili Serdivan ilçesinde yer alan bir Anadolu lisesinde eğitim gören öğrencilerden elde edilen veriler ile sınırlıdır.

- 2) Araştırma verileri Akademik Erteleme Ölçeği ve Duygu Düzenleme Becerileri Ölçeği (DDBÖ) tarafından ölçülen nitelikler ile kısıtlıdır.

1.7. Tanımlar

Lise öğrencileri: Yaygın veya örgün eğitim yoluyla tamamlanabilen, en az dört yıl süren, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda bireylerin iş ve meslek alanlarına göre yükseköğretime hazırlayan eğitim kurumlarında eğitim gören, genel olarak 14-18 yaş aralığında yer alan gençleri kapsamaktadır.

Akademik erteleme: Yapılması gereken görevleri bir iç rahatsızlık hissedene dek gereksiz şekilde sonraya bırakma eylemidir (Solomon ve Rothblum, 1984).

Duygu düzenleme becerileri: Bireyin yaşadığı duygunun bilinçli şekilde farkında olabilmesi, duygularını tanımlayıp adlandırabilmesi, duygusunu ortaya çıkaran etmenleri anlayabilmesi, duygusunu değiştirip yön verebilmesi, duygularına yön veremediği durumlarda duyguyu kabul ve tolere edebilmesi, duygularını tetikleyen durumlarla yüzleşebilmesi ve kendine öz destek sağlayabilmesi şeklindeki bir dizi beceriyi ifade etmektedir (Vatan ve Oruçlular Kâhya, 2018).

BÖLÜM II

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Erteleme ve akademik erteleme

Erteleme, bir çoğumuzun bilerek ve isteyerek sergilediği bir kaçınma davranışı ve gereksiz yere sonraya bırakma eğilimidir (Grecco, 1984). Milgram ve Tenne (2000) ise ertelemeyi bir çeşit kaçınma davranışı olarak değerlendirmenin yanında ayrıca bir kişilik özelliği ve tembelliğe yatkınlık olarak da değerlendirmiştir. Ertelemenin İngilizcedeki karşılığı olan procrastinate kelimesinin latince kökenine bakıldığında procrastinatus kelimesinden geldiği, yani ileri anlamına gelen pro ve yarın anlamına gelen crastinatus kelimesinin birleşimi olduğu ve bunun da yarına ötelemek anlamı taşıdığı görülmektedir (Grecco, 1984; Online Etymology Dictionary, 2024). Erteleme kavramıyla ilgili fikir birliğine varılmış ortak bir tanım olmasa da ertelemenin bir kararı ya da görevi sonraya bırakma, geciktirme, öteleme gibi kavramlar ile tanımlandığı göze çarpmaktadır (Steel, 2007).

Burada bahsi geçen ve gereksiz yere sonraya bırakma olarak tanımlanan (Grecco, 1984) erteleme, olumsuz bir anlam içermektedir. Solomon ve Rothblum (1984) ertelemeyi, gerçekleştirilmesi gereken görevleri iç rahatsızlık hissedene dek gereksiz şekilde sonraya bırakma olarak nitelendirmiştir. Özellikle iyi bir neden olmaksızın, maddi manevi çıkarlarımıza hizmet etmemesine rağmen, bize iyi gelmeyeceğini bile bile yaptığımız bu irrasyonel öteleme eylemine erteleme denir (Steel, 2007).

Ertelemeyi bazıları, öz düzenleme becerisindeki başarısızlığın zararlı bir çeşidi ve öz düzenleme becerilerindeki eksiklik olarak tanımlamıştır (Steel, 2007; Tuckman, 1991). Steel (2007), öz düzenleme becerilerine ilişkin becerilerden bahsederken; kişinin dikkat dağınıklık etmenleri yönetmeyi becerememesi sebebiyle dikkat dağınıklığı, plan ve hedef belirlemenin yetersiz kalması sebebiyle zayıf planlama becerisi, başarı motivasyonun yetersizliği ve niyet eylem arasındaki boşluğun ertelemeyi teşvik eden unsurlar arasında olduğuna değinmektedir.

Ertelemenin akademik bağlamda seyretmesi akademik erteleme olarak ele alınmaktadır. Akademik bağlamda erteleme, okulla ilgili sorumluluk ve etkinliklere yönelik bir geciktirme eğilimidir (McCloskey, 2011). Diğer bir deyişle akademik erteleme davranışı, son teslim

tarihine dek ödevi ya da çalışmayı tamamlayamamış olmak ve son dakikaya kadar çalışmaları ertelemek şeklinde kendini göstermektedir (Solomon ve Rothblum, 1984). Senécal, Julien ve Guay (2003)'e göre akademik erteleme, eğitsel bir görevin başlangıç ya da tamamlanma aşamasında gösterilen gerçekçi olmayan bir geciktirme eğilimidir.

Akademik erteleme, tüm yaş grubu öğrencilerde gözlemlenebilecek bir davranış olup, en yaygın ve de ciddi şekilde üniversite öğrencilerinde görülmektedir (Chu ve Choi 2005; Mccloskey 2011; Solomon ve Rothblum 1984). Akademik erteleme, özellikle de son teslim tarihi gibi yetiştirilmesi gereken tarihler olduğunda ve uzun, zor ve sıkıcı olarak tanımlanan görevler söz konusu olduğunda oldukça yaygın görülen bir davranıştır (Grecco, 1984). Bu nedenle bir insan günlük hayatında hiç erteleme davranışı göstermese dahi hayatına teslim tarihi, ödev yetiştirme, sınava çalışma gibi kavramlar dahil olduğunda akademik ortamda erteleme davranışları sergileyebilir. Bu da kişinin birden fazla teslim tarihi karşısında yaşadığı karmaşa ve çalışma alışkanlıklarına yönelik yetersiz ve yanlış inanışları ile sağlıklı baş etme yöntemi geliştirememesi ile ilgilidir (Mccloskey, 2011).

Erteleme; yapılan tanımlara ek olarak bilişsel, duygusal ve davranışsal yönleri de olan döngüsel bir olgudur ve bu döngü Ellis ve Knaus (1977) tarafından şu şekilde açıklanmıştır: Bir şeyi yapmak istersiniz ya da en azından özünde size çekici gelmese de yapmayı kabul edersiniz çünkü bu şeyi yaparsanız muhtemelen ortaya çıkacak olumlu bir sonucu istiyorsunuzdur. Bunu yapmak için kesin bir karar verirsiniz ama yine de yapmayı geciktirirsiniz. Bu gecikmenin dezavantajlarını ya da en azından avantaj kaybını deneyimlersiniz. Kendinizi, yapmaya karar verdiğiniz şeyi hala ertelerken bulursunuz. Ertelediğiniz için kendinizi azarlarsınız ve çeşitli mantığa bürümelerle projeyi/görevi aklınızdan çıkararak kendinizi aşağılamaya karşı savunmuş olursunuz. Yine ertelemeye devam edersiniz. Projeyi/görevi ya son dakikaya yetiştirirsiniz ya geciktirirsiniz ya da hiç bitirmezsiniz. Geç kaldığınız için kendinizi rahatsız hisseder ve gereksiz gecikmenizden dolayı kendinizi yine azarlarken bulursunuz. Böyle bir ertelemenin bir daha olmayacağına dair kendinize güvence verirsiniz ve bu sefer gerçekten ciddi olduğunuzu söylersiniz. Çok geçmeden, özellikle de tamamlamanız gereken karmaşık, zor ve zaman alıcı bir projeniz varsa, yine ertelersiniz (aktaran Grecco, 1984).

Son zamanlarda ise erteleme, istenmeyen bir duygu duruma yönelik geliştirilen işlevsiz bir cevap olarak yani işlevsiz bir duygu düzenlemenin sonucunda gelişen bir davranış biçimi olarak kavramsallaştırılmaktadır (Eckert, Ebert, Lehr, Sieland ve Berking, 2016; Pychyl, 2016; Sirois ve Pychyl, 2013). Erteleme ile duyguların ilişkisini inceleyen bir çalışmada

kaygı, utanç, suçluluk, pişmanlık ve öfkenin erteleme davranışının negatif sonuçları olduğuna ulaşılrken; hayal kırıklığı, can sıkıntısı, korku (çoğunlukla başarısızlık korkusu) gibi duyguların dolaylı ya da dolaysız olarak erteleme davranışının nedeni ya da öncülü olacağı bulunmuştur (Behnagh ve Ferrari, 2022).

2.2. Akademik erteleme nedenleri ve yordayıcıları

Akademik erteleme en belirgin nedenleri arasında irrasyonel bilişler, düşük öz saygı ve kaygı ile ilişkili bulunan başarısızlık korkusu ve depresyon, düşük öz saygı ve irrasyonel biliş ile ilişkili bulunan görevin zorluğu olduğu belirtilmiştir. Başarısızlık korkusunun değerlendirilme kaygısı, mükemmeliyetçilik ve öz güven eksikliğiyle ve görevin caydırıcılığının da tembellikle alakalı olduğu vurgulanmıştır. Bu bağlamda erteleme çalışma alışkanlıkları ve zaman yönetiminden kaynaklı bir sorun olmadığı görülmekte olup daha çok bilişsel, davranışsal ve duygusal yönleri olması sebebiyle geniş bir yelpazede ele alınması gerekmektedir (Solomon ve Rothblum, 1984).

Akademik erteleme, zamanın verimli kullanımıyla ilgili olmadığını belirten Solomon ve Rothblum (1984)'un aksine Hailikari, Katajavuori, ve Asikainen (2021) yaptığı araştırmada zaman ve çaba yönetimi ve psikolojik esnekliğin akademik erteleme önemli derecede yordadığını bulmuştur.

Üniversite öğrencileriyle yapılan araştırmalarda akademik erteleme davranışının nedenleri sorulduğunda, görevin caydırıcılığı ve başarısızlık korkusuna (Krause ve Freund, 2016; Solomon ve Rothblum, 1984) ilaveten öğrenciler, negatif değerlendirilme kaygısı ve düşük başarı kriteri (Saddler ve Buley, 1999), kişinin kendine yönelik yeterlik algısındaki eksiklik ve kaygı (Haycock, McCarthy ve Skay, 1998) gibi etmenleri de akademik erteleme nedenleri olarak belirtmişlerdir.

Farran (2004), 186 üniversite öğrencisiyle akademik erteleme yordayıcılarını tespit etmek için yaptığı çalışmada, düşük öz yeterlik, düşük benlik saygısı, depresyon, düşük öz saygı ve anksiyeteyi akademik erteleme yordayıcısı olarak tespit etmiştir. Çalışmada akademik erteleme ile kişinin kendini yeterli hissetmesi, benlik saygısı ve öz saygı arasında ters yönde istatistiksel açıdan anlamlı bir korelasyon bulunurken, depresyon ve kaygı ile akademik erteleme arasında aynı yönde istatistiksel açıdan anlamlı bir korelasyon bulunmuştur. Erteleme, kırılabilir bir benlik saygısını maskeleyen kendini koruyucu bir strateji

olarak kabul edilir çünkü kişi, görevin tamamlanmasından kaçınarak, yetersizliği ile yüzleşmekten de kaçınmış olur (Rebetez ve diğerleri, 2015).

Akademik ertelemenin nedenlerini motivasyonda arayan çalışmalar da yapılmıştır. Orpen (1998), 102 lise öğrencisi ile yaptığı çalışmada; içsel motive olanların daha az erteleme eğiliminde olduğunu, öte yandan dışsal motivasyon ödül ve ceza gibi kavramlarla ilişkili olduğundan dışsal motive olanların ödül ve cezanın yarattığı baskı ve huzursuzluktan kaçınmak için daha çok ertelemeye yatkın olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca akademik ertelemedeki artışın düşük akademik performans ve derslere yönelik negatif tutumla sonuçlandığını da bulmuştur.

Yapılan bir araştırmada kişinin, hedefe ulaşmaya yönelik çalışmalarında sürece odaklanmasının mı yoksa sonuca odaklanmasının mı ertelemeye daha ilişkili olduğunun araştırıldığı ve sonuç olarak sürece yönelik hedef odağının ertelemeyi azaltan bir faktör olduğu, bu durumdaki kişilerin daha az başarısızlık korkusu yaşadığı ve görevi daha az caydırıcı bulduğu tespit edilmiştir. Ayrıca bu sürece odaklı hedef çalışmalarının öğrencinin genel hayat tatmini ve fiziksel sağlığı ile pozitif ilişki içinde olduğu bulunmuştur (Krause ve Freund, 2016). Yapılan bir diğer araştırma ise akademik erteleme nedenlerini motivasyon eksikliği, tembellik, stres, aşırı internet kullanımı ve görevin zorluğu olarak tespit etmiştir (He, 2017).

Ertelemenin nedenleri kapsamında birçok farklı başlık görsek de ertelemeyi bir kişilik özelliği olarak gören çalışmalar da mevcuttur. Yapılan bir araştırmada erteleme davranışı, %22 oranında genetik faktörlerle açıklanmış olup on yıl arayla yapılan iki çalışma arası korelasyon .77 olarak tespit edilmiştir. Bu da ertelemeyi bir kişilik özelliği olarak da ele alabileceğimizi göstermektedir (Steel, 2007). Beş faktör kişilik özelliklerine göre kıyaslandığında en çok sorumlulukla örtüşen erteleme davranışı; sabırsız, işleri yarım bırakmaya yatkın, amaçsız, daha az sorumluluk sergileyen kişilerde daha sık görülen bir davranıştır (Rebetez ve diğerleri, 2015; Steel, 2007; Steel ve Klingsieck, 2016). Sorumlulukla erteleme davranışının ilişkili oluşu, ertelemenin tek gerekçesi olduğu anlamına gelmemekle birlikte nedenlerinden biri olarak değerlendirilebileceğini ifade etmektedir (Steel, 2007).

Steel (2007), ertelemenin diğer gerekçelerini sunarken; yapılacak eylem ve görevin zamansal yakınlığı ya da uzaklığının ertelemeyi etkileyen bir faktör olması sebebiyle ödül ve cezanın zamanlamasını, bir görev ne kadar az cazip ise ertelemeye o kadar müsait olması sebebiyle görevin caydırıcılığını ertelemenin nedenleri arasında saymıştır. Kişilik özellikleri

açısından da sorumlulukla ilişkilendirerek dikkat dağınıklığını, zayıf planlama becerisini, başarı motivasyonun yetersizliğini ve niyet eylem arasındaki boşluğu erteleme nedenleri olarak ele almıştır.

Uzun Özer (2009)'ın 223 lise öğrencisi ile akademik erteleme nedenlerini araştırmak için sürdürdüğü çalışmada olası akademik erteleme nedenlerini; başarısız olma endişesi, karar vermekte zorlanma, atalet, savsaklama ve riski göze alma davranışı olarak tespit etmiştir.

Grunschel, Patrzek, ve Fries (2013)'ın yaptığı niteliksel bir araştırmada akademik erteleme nedenleri sorulan üniversite öğrencilerinden bir kısmı başarısızlık korkusu ve yarattığı kaygı nedeniyle, bir kısmı kendi yeterliklerine güvenmeme ve düşük öz saygı nedeniyle, bir kısmı ders çalışma becerilerindeki eksiklik nedeniyle, bir kısmı dikkat dağınıklıklarını düzenleyememelerine neden olan düşük öz düzenleme becerisi nedeniyle, bir kısmı görevin zor, karmaşık ve caydırıcı olması sebebiyle, bir kısmı kendilerine daha cazip gelen aktivitelere hayır diyememesi sebebiyle, bir kısmı üzerlerinde hissettikleri baskı nedeniyle, bir kısmı geçmişteki olumsuz deneyimlerinin tetiklenmesi sebebiyle ertelediklerini belirtmişlerdir. Bu bağlamda akademik erteleme, içsel ve dışsal kaynaklardan beslenen bir öz düzenleme problemi olarak ele alınmaktadır.

Akademik erteleme ile duygular üzerine yapılan bir çalışmada erteleme öfke ve can sıkıntısını yordadığı, kaygı ve umudun da ertelemeyi yordadığı bulunmuştur (Rahimi, 2019). Ayrıca erteleme genel manada negatif duygu durumu yordadığını, negatif duygu durumunun da ertelemeyi yordadığını belirten çalışmalar da mevcuttur (Balkıs ve Duru, 2016).

2.3. Akademik erteleme sıklığı

Yapılan araştırmalarda çok az bir yüzdedeki öğrenciler hiç erteme yapmadıklarını söyleseler de öğrencilerin büyük bir kısmı farklı sıklıklarda da olsa ertelediklerini belirtmişlerdir. Erteleme yetişkinler arasında da yaygın bir davranış olmakla birlikte özellikle öğrencilerdeki akademik erteleme davranışı yaygınlığı Ellis ve Knaus (1977)'e göre %80 ila 95 arasında yaygınken (aktaran Steel, 2007), Uzun Özer (2009)'e göre %54, Klassen ve Kuzucu (2009)'ya göre %83 ve He (2017)'ye göre bu oran %97 şeklindedir. Bu çoğunluğun ise %48'i erteleme sıklığını çok sık veya her zaman olarak belirtmiştir (He, 2017).

Solomon ve Rothblum (1984)'ün 342 lisans öğrencisiyle yaptığı çalışmada; cinsiyet ayrımı olmaksızın öğrencilerin, akademik performanslarına en çok katkı sunan çalışmaları daha çok

ertelenme eğiliminde olduğu, %46'sının dönem ödevi yazma konusunda her zaman erteleme davranışı gösterdiği, %27,6'sının sınavlara hazırlanmayı ertelediği, %30,1'inin haftalık okuma görevlerinde erteleme yaptığı bulunmuştur. Ayrıca katılımcıların dörtte biri bu erteleme davranışının kendileri için problem yarattığına ve yarıdan fazlası da erteleme davranışını azaltmak istediklerine değinmiştir. Kendisiyle benzer sonuçlar bulan Uzun Özer, Demir ve Ferrari (2009)'nin yaptığı çalışmada ise 784 öğrencinin %33'ü sınavlara çalışırken, %30'u okuma ödevlerinde, %30'u dönem ödevi yazarken ertelediklerini belirttiği görülmüştür.

Yetişkinlerin yüzde 15 ila 20'sinin ve öğrencilerin yaklaşık yarısının kronik ve sık ertelemekten mustarip olduğu ve günlük yaşamlarında büyük sorunlar yaşadığı ve tekrarlayan şekilde erteleme davranışını deneyimledikleri bildirilmiştir (Rozenal ve Carlbring, 2013).

Yine yapılan başka bir çalışmada, 210 üniversite öğrencisinde akademik ertelemenin görülme düzeyini belirlemek için yapılan araştırmada öğrencilerin %63'ünün akademik erteleme davranışını gösterdiği tespit edilmiştir (Bytamar, Saed ve Khakpoor, 2017). Öğrencilerin en çok erteleme eğilimi gösterdiği ödevlerin ise yazmaya yönelik ödevler olduğu bulunmuştur (Klassen ve Kuzucu, 2009).

Akademik erteleme çalışmalarının büyük bir kısmı üniversite öğrencileri ile çalışılmış olup öğrencinin yaşına bağlı akademik ertelemenin de arttığını gösteren çalışmalar mevcuttur (Janssen, 2015; Solomon ve Rothblum, 1984). Hem üniversite öğrencilerinde hem lise öğrencilerinde akademik erteleme davranışını inceleyen bir tez çalışmasında, üniversite öğrencilerinde lise öğrencilerine kıyasla daha sık akademik erteleme davranışına rastlandığı görülmüştür (Janssen, 2015).

2.4. Duygu ve duygu düzenleme becerileri

Duygu kavramı, günlük hayatımızda sıkça yer verdiğimiz bir ifade olmasına rağmen kolayca tanımlanamayan bir ifadedir (Berking ve Whitley, 2018) ve tanımının sınırları çok da belirgin olmayan hafiften yoğunla, basitten karmaşığa, özelden genele doğru ifade edilebilecek bir dizi olaya atıfta bulunur (Lewis, Haviland-Jones ve Barrett, 2008). Diğer bir deyişle duygular, kişi için belli bir öneme sahip içsel ve dışsal tüm olaylara verdiği tepkileri ifade eder (Berking ve Whitley, 2018). Duygu, beyinde nörokimyasal ve fizyolojik temeli

olan ve düşünce kavramından epey farklı bir beyin olgusudur (Greenberg, 2020). Bir şakanın bizi eğlendirmesi, politik bir baskıya duyulan öfke, bir arkadaşımızın bize hazırladığı sürpriz doğum gününe karşı yaşadığımız şaşkınlık ve mutluluk, bir yakın kaybında yaşadığımız yas veya yaptığımız ahlaki bir hatanın ardından hissettiğimiz utanç, hepsi duygulara örnek olarak gösterilebilir (Lewis ve diğerleri, 2008).

Beyinde temel duygusal süreçlerden sorumlu olan organ, bedendeki birçok fizyolojik süreci yöneten limbik sistemdir. Temelde duyguyu üreten iki yol vardır. Bunlar; amigdala bir tehlike algıladığında bunun sinyallerini gönderdiğinde harekete geçen yol ve aynı bilgi talamus aracılığıyla neokortexe aktarıldığında harekete geçen yoldur. Düşünen beyin, duygusal beyne hemen müdahale edemez çünkü ilk yolla bilgi, ikinci yola kıyasla iki kat hızlı taşınır. Bu da otomatik geliştirdiğimiz bazı duygusal tepkileri açıklar; yılan gördüğümüzde korkup aniden zıplamamız gibi (LeDoux, 1996'dan aktaran Greenberg, 2020).

Bazı durumlarda hızlı ve duygusal tepki vermek hayat kurtarıcı olabilecekken, bazı durumlarda bu duygusal tepkiye bilişsel süreçleri dahil etmek daha etkili olacaktır. Böylece insan beyni duyguya sahip olmak ve duyguları düzenleyebilmek gibi iki önemli işleve sahiptir (Greenberg, 2020). Kişinin duygularını etkili bir biçimde düzenleyememesi ruh sağlığı için ciddi sonuçlar doğurabilecekken aksi söz konusu olduğunda, duygu düzenleme becerilerini kişinin hayatına etkili bir şekilde entegre edebilmesi ruh sağlığına iyi gelen ve geliştiren bir faktör olacaktır (Berking ve Whitley, 2018).

Thompson (1994)'a göre duygu düzenleme; kişinin duygusal tepkilerini, izleyen, değerlendiren ve dönüştüren içsel ve dışsal süreçler bütünüdür ve duygu düzenleme; durum değerlendirmesi, hedef seçimi, strateji seçimi ve sonuç takibi gibi unsurları içerir.

Berking ve Whitley (2018)'in işlevsel bir duygu düzenleme kavramsallaştırması sağlamak için geliştirdiği Duygularla İşlevsel Baş Etme Model'inde temel aldığı bazı spesifik duygu düzenleme becerileri yer almaktadır. Bu duygu düzenleme becerileri şu şekildedir (Vatan ve Oruçlular Kâhya, 2018):

- Farkındalık: Kişinin kendisinin ya da diğerlerinin yaşadığı duyguyu bilmesi (Southam-Gerow, 2014), yaşanan duygu acı verici bile olsa dahi yaşanan duyguda kalınabilmesi ve bilinçli olarak farkına varılmasını ifade eder (Berking ve Whitley, 2018; Vatan ve Oruçlular Kâhya, 2018).

- Tanıma ve isimlendirme becerisi: Yaşanan duygusal deneyimleri uygun bir şekilde sınıflandırmayı ifade eder (Vatan ve Oruçlular Kâhya, 2018). Araştırmalar, duyguları adlandırmanın amigdala etkinleşmesini azaltarak negatif duygu yoğunluğunun azalmasını sağladığını göstermektedir (Lieberman, Eisenberg, Crockett, Tom, Pfeifer ve Way, 2007).
- Anlama becerisi: Duygu durumu meydana getiren ve sürdüren çeşitli etkenleri belirleyebilme ve duyguların nasıl çalıştığını anlayabilme becerisini ifade eder ve bu beceri sayesinde birey, rahatsız edici duygulara katlanabilir ve duyguyu tetikleyen iç ve dış etkenleri değiştirebilir (Vatan ve Oruçlular Kâhya, 2018).
- Değiştirebilme becerisi: Bireyde kaygı ve kaçınmayı azaltırken öz yeterliği artıran bu beceri, bir duygunun kişi için ne kadar kuvvetli olacağını ve ne kadar süreceğini istenen biçimde değiştirmeyi ve bu şekilde bireyin kontrol ve hakimiyet hissini yeniden kazanmasını ifade eder (Berking ve Whitley, 2018; Vatan ve Oruçlular Kâhya, 2018).
- Kabul ve tolere edebilme becerisi: Özellikle duygu değişiminin çok zor olduğu durumlarda gereken bir beceridir ve duyguların hem geçici hem de tolere edilebilir olduğu şeklindeki bir anlayış için kişileri motive eder (Southam-Gerow, 2014; Vatan ve Oruçlular Kâhya, 2018). Olumsuz duyguları, önemli bilgiler sağlayan işe yarar işbirlikçiler olarak görmeyi teşvik eder (Berking ve Whitley, 2018).
- Yüzleşme becerisi: Kişinin olumsuz duygusu ile yüzleşebilmesini, yüzleşmeye genel olarak istekli olmasını, olumsuz duygusuna rağmen hedefe yönelik davranabilmesini ifade eder (Berking ve Whitley, 2018; Hayes ve diğerleri, 2004).
- Etkili öz destek sağlama becerisi: Kişinin kendi kendine şefkatle yaklaşmasını, kendisi yatıştırabilmesini ve cesaretlendirebilmesini ifade eder. Diğer duygu düzenleme becerileri kısa vadede de olsa olumsuz duyguyu kişiye deneyimletmesi sebebiyle, kişilerin işlevsiz duygu düzenleme becerilerine dönmesine neden olabilmektedir, bunu önlemek amacıyla kişinin kendine öz şefkatle yaklaşabilmesi ve kendine öz destek sağlaması etkili duygu düzenleme becerilerini sürdürmek için geliştirilmesi gerekli bir beceridir (Berking ve Whitley, 2018).

2.5. Duygu düzenleme becerilerine ilişkin araştırmalar

Duygu düzenleme eksiklikleri ile depresyon, yaygın kaygı bozukluğu, yeme bozukluğu gibi pek çok ruh sağlığı bozukluğu arasındaki ilişki incelendiğinde ruh sağlığı bozukluğu olan bireylerde daha az duygu kabul , daha az başarılı duygu yönlendirmesi, duygusal netlikte eksiklikler, duyguları anlamada zayıflık ve daha fazla olumsuz duygu tepkiselliği görülmüştür (Berking ve Whitley, 2018).

Duygu düzenleme eksikliği elbette yalnızca ruh sağlığı bozukluğu olanları değil sağlıklı bireyleri de ilgilendiren bir konu olmakla birlikte duygu düzenleme becerilerinin geliştirilmesi, kişi için koruyucu faktör olarak değerlendirilebilir (Berking ve Whitley, 2018). Nitekim, Kemeny, Foltz, Cullen, Jennings, Gilliath, Wallace, Cavanagh, Giese-Davis, Rosenberg, Shaver ve Ekman, (2012)'ın 82 sağlıklı kadın öğretmenle yaptıkları bir çalışmada 8 hafta süreyle yoğun bir duygu düzenleme ve meditasyon eğitimi verilmiş ve yapılan ön test, son test ve uygulamadan beş ay sonraki değerlendirmede deney grubunun kontrol grubuna kıyasla olumsuz duygulanım, ruminasyon, depresyon ve anksiyetede azalma bildirdiği ve olumlu duygulanım ve farkındalıkta artma bildirdiği görülmüştür.

Ayrıca, Vatan (2020) tarafından 8  niversite öğrencisiyle yapılmış olan bir çalışmada, Berking ve Whitley (2018) tarafından geliştirilmiş olan 18 saatlik duygu düzenleme becerileri eğitimi    oturum şeklinde uygulanmış, duygu düzenleme becerileri eğitiminin bireylerin duygu düzenleme becerilerini geliştirdiği görülmüş ve yapılan ön test son test değerlendirmesinde anlamlı farklılık bulunmuştur.

Akdemir ve Gündüz (2022)' n 9'u deney 11'i kontrol grubunda yer almak üzere lisede eğitim gören toplamda 20  ğrenci ile yaptığı, duygu düzenleme becerilerini geliştirmeye yönelik hazırlanan 9 oturumluk psikoeğitim programının öğrencilerin duygu düzenlemede yaşadığı güçlük ve saldırganlık davranışlarına etkisini inceleyen araştırmada, duygu düzenleme becerileri psikoeğitim programının öğrencilerin duygu düzenleme becerileri gelişimine katkı sunduğu, duygu düzenleme güçlüğü ve saldırganlık davranışlarını azalttığı bulunmuştur.

2.6. Akademik erteleme ve duygu düzenlemeye yönelik araştırmalar

Akademik erteleme, kişinin kendini d zenleyememesinin, çalışmaya yönelik planlama yapmada ya da yaptığı planlamaya uymada yaşadığı zorluğun bir tezahürü olması bakımından (Sirois ve Pychyl, 2013), duygu düzenleme becerileri yönüyle değerlendirmeye elverişli bir konudur. Alanyazında bu iki konuyu birlikte ele alan veyahut duygu düzenleme becerilerini akademik motivasyon gibi ertelemeyi etkileyen değişkenlerle birlikte ele alan çalışmalar göze çarpmaktadır.

Akademik ertelemenin nedenini motivasyonda arayan çalışmalara (He, 2017; Krause ve Freund, 2016; Orpen, 1998) ek olarak akademik motivasyon ile duygu düzenleme becerileri arasındaki korelasyonu araştıran bir çalışmada, ergenlik çağındaki bireylerin duygularını düzenlemeye yönelik beceriler ile akademik motivasyonları arasında istatistiksel açıdan anlamlı ve aynı yönde bir korelasyon bulunmuştur. Bu da bize ergenlerin duygu düzenleme becerileri geliştikçe akademik açıdan motivasyonlarının arttığını, duygularını düzenlemeye yönelik becerileri yetersiz kaldığında akademik motivasyonlarının da azaldığını göstermektedir (Demireğen ve şener, 2021).

Duygu düzenlemeyi ertelemenin merkezinde gören araştırmacılarından Sirois ve Pychyl (2013), erteleyicilerin, uzun vadeli hedeflerinin peşinden gitmek yerine kısa vadede rahatsız edici duygudan kaçınma yoluna gittiklerini, bunun da olumsuz duyguyu kışkırtan durumdan kaçınarak ve kendilerini caydırıcı görevden uzaklaştırarak tezahür ettiğini belirtmişlerdir. Başka bir deyişle, bu kişiler işlevsel duygu düzenleme stratejileri kullanmak yerine, ertelemeyi duygularını düzenlemenin işlevsiz bir yolu olarak kullanırlar.

Rebetez ve diğerleri (2015)'e göre erteleme, öz düzenlemedeki güçlük ile karakterize olup; dürtüsellik ve işlevsiz bilişsel ve duygusal düzenleme becerileri ile pozitif yönde ilişkilidir. Bireyin duygu düzenlemeye yönelik bilişsel ve duygusal becerilerinin artışı bireyin erteleme ile baş etmesini kolaylaştırmaktadır.

Duygu düzenlemede güçlük ile akademik erteleme arasındaki ilişkiyi araştıran ve 210  niversite  ğrencisi ile yürütülen bir çalışmada, akademik erteleme ile duygu düzenleme becerilerindeki güçlük arasında anlamlı ve aynı yönde korelasyon bulunmuştur. Yani ileri seviyede akademik erteleme bildiren bireyler aynı zamanda ileri seviyede duygu düzenleme becerilerinde güçlük de bildirmişlerdir (Bytamar ve diğerleri, 2020).

Yakın zamanda Endonezya’da 213 lise öğrencisi ile yürütülen bir başka çalışmada ise duyguları düzenlemeye yönelik beceriler ile akademik erteleme arasında anlamlı ve ters yönde bir korelasyon bulunmuş olup, bu da bize duygu düzenleme becerilerindeki artışın akademik ertelemeyi azalttığını göstermektedir (Irawan ve Widyastuti, 2022).

Akademik ertelemenin, üstbilişsel inançlar, duygu düzenleme ve belirsizliğe karşı tahammül ile ilişkisini inceleyen ve 120 üniversite öğrencisi ile yürütülen bir araştırmada bireylerin belirsizliğe karşı toleranslarının düşük olmasının, olumsuz inançlarının ve duygularını düzenlemede yaşadıkları güçlüğü ertelemeyi yordadığı saptanmıştır (Zarei ve Khoshouei, 2023).

Akademik ertelemeyi, işlevsiz ve hatalı bir duygu düzenlemenin sonucu olarak gören çalışmalar, aynı zamanda sistemli bir duygu düzenleme eğitiminin akademik ertelemenin aşılmasındaki en önemli etkenlerden biri olduğunu da ön görmektedir. Kişinin olumsuz duygulara yönelik nasıl davranacağına dair becerilerini geliştirmesi, akademik erteleme olasılığını azaltacaktır (Eckert ve diğerleri, 2016). Nitekim, Schuenemann, Scherenberg, von Salisch ve Eckert (2022)’in 148 öğrenci ile yaptığı deneysel bir çalışmada dokuz hafta süreyle kendilerine duygu düzenleme becerileri eğitimi verilen deney grubu öğrencilerinin kontrol grubuna kıyasla erteleme davranışını önemli ölçüde azalttığı görülmüştür.

Alanyazında akademik erteleme ve duygu düzenleme becerilerinin ilişkisine bakıldığında; öğrencilerin, akademik görevlerin yarattığı rahatsız edici duygudan kısa vadede kurtulmak için işlevsel olmayan bir duygu düzenleme yöntemi olarak görevden kaçındığı (Sirois ve Pychyl, 2013), öz düzenlemedeki güçlüğü bir yansıması olan ertelemenin işlevsiz duygu düzenleme becerileri ile pozitif yönde ilişkili olduğu (Rebetez ve diğerleri, 2015) ve dolayısıyla öğrencilerin duygu düzenleme becerilerini artırmaya yönelik çalışmaların akademik ertelemeyi azalttığı (Eckert ve diğerleri, 2016), öğrencilerin duygularını düzenlemede güçlük çektiği ölçüde akademik erteleme davranışlarının arttığı görülmüştür (Bytamar ve diğerleri, 2020).

Ayrıca, öğrencinin duygu düzenleme becerileri zayıfladıkça akademik motivasyonunun zayıfladığı (Demireğen ve Şener, 2021), bunun bir tezahürü olarak duygu düzenleme becerileri zayıfladıkça akademik ertelemenin arttığı (Irawan & Widyastuti, 2022), akademik ertelemeyi azaltmak için öğrencilerin duygu düzenleme becerilerini artırmaya yönelik psikoeğitim programlarının etkili olduğu (Schuenemann ve diğerleri, 2022) ve bu etkililiğin artmasında belirsizliğe karşı toleransın düşük olmasının, olumsuz inançların ve duyguları

düzenlemede yaşanan güçlüğün ertelemeyi yordayan faktörler olduğu görölmektedir (Zarei & Khoshouei, 2023).



BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın yöntemi

Araştırmada betimsel araştırma yöntemi ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel yöntemlerde araştırmacılar herhangi bir çalışmanın mevcut doğasına müdahalede bulunmazlar ve olduğu gibi çalışma üzerinde tasvir ve tanımlamalarının yaparlar. İlişkisel tarama modeli olan korelasyonel araştırma yöntemi ise iki ve fazla değişken arasındaki ilişkiyi anlamaya çalışan ve ilişkinin derecesini tespit eden bir araştırma yöntemidir (Büyüköztürk, Ebru, Erkan, Şirin, & Funda, 2020). Nicel bir çalışma olan bu araştırmada, lise düzeyindeki öğrencilerin akademik ertelemeye yönelik davranışları ile duygu düzenleme becerileri arasındaki korelasyon ve bu ilişkinin cinsiyet, sınıf seviyesi ve öğrencinin kendi başarısını algılama durumuna göre anlamlı düzeyde değişip değişmediği incelenmiştir. Veriler, SPSS 29.00 ile analiz edilmiştir.

3.2. Araştırmanın evreni ve örneklemi

Araştırmanın evreni Sakarya'daki tüm lise öğrencileri olup, örneklem olarak Serdivan'da bir Anadolu lisesi öğrencileri seçilmiştir. Erişimin ve uygulama yapılabilirliğin kolaylığı nedeniyle örnekleme yöntemlerinin arasından uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2020).

Tablo 1

Örneklem grubunun oluşturan bireylerin demografik dağılımı

Değişken	n	%	Toplam
Cinsiyet			
Kız	316	60,2	525

	Erkek	209	39,8	
Sınıf düzeyi	9.sınıf	199	37,9	525
	10.sınıf	174	33,1	
	11.sınıf	84	16,0	
	12.sınıf	68	13,0	
Algılanan akademik başarı	0-50	15	2,9	525
	51-70	224	42,7	
	71-90	244	46,5	
	91-100	42	8,0	

Çalışmanın örneklem grubundan elde edilen demografik değişken verilerine göre örneklem grubunu oluşturan katılımcıların; cinsiyet değişkeni açısından %60,2'si kız (n=316); %39,8'i erkek (n=209) öğrencilerden oluşmaktadır. Sınıf düzeyi değişkeni açısından %37,9'u 9.sınıf (n=199); %33,1'i 10.sınıf (n=174); %16'sı 11.sınıf (n=84); %13'ü 12.sınıf (n=68) öğrencilerinden oluşmaktadır. Algılanan akademik başarı değişkeni açısından %2,9'u 0-50 puan (n=15); %42,7'si 51-70 puan (n=224); %46,5'i 71-90 puan (n=244); %8,0'ı 91-100 puan (n=42) alan öğrencilerinden oluşmaktadır.

3.3. Veri toplama araçları ve veri toplama süreçleri

Verileri toplamadan önce ölçek sahiplerinden e-posta yoluyla izinler alınmıştır. Ardından bu e-posta izinleri ve gerekli belgelerle Sakarya Üniversitesi Etik Kuruluna başvurulmuş ve 18/14 nolu karar ile gerekli onay alınmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak; araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu, Çakıcı (2003)'nın geliştirmiş olduğu Akademik Erteleme Ölçeği ve Vatan ve Oruçlular Kahya (2018) tarafından uyarlaması yapılan Duygu Düzenleme Becerileri Ölçeği kullanılmıştır.

Gerekli makamlardan izinlerin alınmasından sonraki süreçte bilgilendirilmiş onam formu, kişisel bilgiler formu ve ölçekler Google Formlar aracılığıyla hazırlanmıştır. Öğrencilerin

idare tarafından toplanan telefonları araştırmacı tarafından her sınıfa tek tek götürülmüş, tez çalışmasına dair bilgilendirilme yapılmış ve sınıf grubuna çevrimiçi olarak atılan ölçeklerin gönüllülük esasına dayanarak öğrenciler tarafından doldurulması istenmiştir. Uygulamalar bizzat araştırmacı tarafından yapılmış ve ölçekler uygulanırken örneklem grubunda yer alan öğrencilere ölçme araçlarını nasıl doldurulacağı açıklanmıştır. Ayrıca araştırma sonucunda elde edilen verilerin ne amaçla kullanılacağına dair açıklamalar yapılmış ve örneklem grubundan ölçekleri içten ve samimi bir şekilde doldurmalarını istenmiştir. Uygulamada toplam 525 lise öğrencisi yer almıştır.

3.3.1. Kişisel bilgi formu

Araştırmaya katılan öğrencilere ait cinsiyet, sınıf seviyesi ve algılanan başarı durumu gibi değişkenleri içeren araştırmacının oluşturduğu anket formudur.

3.3.2. Akademik erteleme ölçeği

Akademik Erteleme Ölçeği, Çakıcı (2003) tarafından, lise ve üniversite öğrencilerinin katılımıyla geliştirilmiş olup, öğrencilerin ders çalışma, sınavlara yönelik hazırlık yapma ve ödev gibi sorumluluklarını yerine getirme alışkanlıklarını ve okulla ilgili bu sorumluluklarına ilişkin erteleme davranışını ölçmeyi amaçlamaktadır. Ölçek beşli likert tipinde geliştirilmiş olup ölçekte yer alan maddelere verilen tepkiler “1-beni hiç yansıtmıyor”, “2-beni çok az yansıtmıyor”, “3-beni biraz yansıtmıyor”, “4-beni çoğunlukla yansıtmıyor”, “5-beni tamamen yansıtmıyor” şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçekte 12’si olumsuz ve 7’si olumlu olmak üzere toplam 19 madde yer almaktadır (Çakıcı, 2003).

Ölçekteki 7 olumlu madde (1, 4, 7, 9, 11, 13 ve 17. maddeler), akademik erteleme davranışını göstermediklerini ifade eden maddeler olduğundan ters puanlanması gerekmektedir (Elhatip, 2018). 12 olumsuz madde ise ölçekte sunulduğu üzere puanlanmaktadır. Buna göre ölçekten alınabilecek en düşük puan 16, en yüksek puan ise 95 şeklindedir. Katılımcının aldığı puan ölçüsünde akademik ertelemeci olduğu varsayılmaktadır (Çakıcı 2003).

Akademik Erteleme Ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları kapsamında anketin Cronbach alpha güvenirlik katsayısı .92 olarak hesaplanmıştır. İki faktörlü ölçeğin birinci

faktörü olan erteleme için Cronbach alpha güvenilirlik katsayısı .89 çıkarken, ikinci faktörü olan düzenli ders çalışma alışkanlığı için Cronbach alpha güvenilirlik katsayısı .84 olarak hesaplanmıştır (Çakıcı 2003).

3.3.3. Duygu düzenleme becerileri ölçeği

Özgün form, Berking ve Znoj (2008) tarafından duygu düzenleme becerilerindeki eksikleri tespit etmek, olumsuz duygularla başa çıkmanın alternatif yollarını değerlendirmek için geliştirilmiştir. Özgün formda toplam ölçek için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı 0.93 ve alt ölçekler için 0.62-0.83 arasındadır (Vatan ve Oruçlular Kâhya, 2018).

Ölçek; beşli likert tipi bir ölçek olup, maddeler 0= Hiç, 1=Nadiren, 2=Bazen, 3=Sık sık, 4=Neredeyse her zaman olacak şekilde derecelendirilmiştir. Toplamda 27 maddeden oluşan bir öz bildirim aracıdır ve ters puanlanan madde bulunmamaktadır (Vatan ve Oruçlular Kâhya, 2018). Ölçek; duygu düzenleme becerilerini, duygulara dikkat etme (1, 12, 19. maddeler), duyguların bedensel algıları (7, 14, 24. maddeler), duygular hakkında netlik (6, 13, 25. maddeler), duyguları anlama (3, 11, 20. maddeler), duyguları kabul (5, 17, 23. maddeler), dayanıklılık: duyguları tolere etme ve duygulara katlanabilme (4, 18, 26. maddeler), istenmeyen duygularla karşı karşıya gelmek için hazırlanma (8, 16, 22. maddeler), öz destek (9, 15, 27. maddeler) ve değişimleme (2, 10 21. maddeler) olmak üzere toplam 9 alt boyutta ölçmektedir (Berking ve Whitley, 2018, s. 219).

Ölçeğin Vatan ve Oruçlular Kahya (2018) tarafından yapılan uyarlama çalışmaları 275 üniversite öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir ve buna göre alt boyutlardaki Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı 0.49 ila 0.75 arasında değişmekte olup her bir alt boyut için katsayılar şu şekildedir: farkındalık alt boyutu için güvenilirlik katsayısı (α) .89, beden duyumları için .49, netlik için .64, anlama için .58, kabul için .57, tolerans için .75, yüzleşmeye hazırlanma için .65, öz-destek için .72 ve değişimleme alt boyutu için .65'tir. Ölçeğin tamamı için ise Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .89 olarak hesaplanmıştır.

3.4. Verilerin analizi

Araştırmaya dahil olan katılımcılardan elde edilen veriler, araştırmacı tarafından SPSS 29.00 programına aktararak veri analizi gerçekleştirilmiştir. Ölçme araçlarından alınan veriler doğrultusunda kullanılacak istatistiksel tekniği belirlemek amacıyla verilerin normallik dağılımına basıklık çarpıklık katsayıları ile bakılmıştır.

Tablo 2

Ölçeklerin normallik dağılım analizi

	n	Min.	Max.	X _{ort}	SS	Çarpıklık	Basıklık
Akademik erteleme ölçeği	525	21,00	95,00	58,28	13,71	-,183	-,131
Duygu düzenleme becerileri ölçeği	525	7,00	108,00	70,08	18,41	-,336	,100
Duygulara dikkat etme	525	,00	12,00	7,94	2,52	-,464	-,171
Duyguların bedensel algıları	525	,00	12,00	7,75	2,60	-,336	-,288
Duygular hakkında netlik	525	,00	12,00	8,10	2,70	-,485	-,321
Duyguları anlama	525	,00	12,00	8,37	2,58	-,566	-,050
Duyguları kabul	525	,00	12,00	7,34	2,74	-,279	-,366
Dayanıklılık: duyguları tolere etme ve duygulara katlanabilme	525	,00	12,00	7,02	2,77	-,210	-,343
İstenmeyen duygularla karşı karşıya gelmek için hazırlanma	525	,00	12,00	7,99	2,71	-,367	-,483

Öz destek	525	,00	12,00	7,97	2,75	-,494	-,144
Değişimleme	525	,00	12,00	7,56	2,54	-,411	,162

Elde edilen değerlere göre basıklık ve çarpıklık değerleri -1,5 ile +1,5 arasında değişim gösterdiği için veriler normal dağılmaktadır. Bu durumdan hareketle araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet, sınıf seviyesi ve algılanan akademik başarı durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için değişken sayısına bakılarak t-testi veya tek yönlü varyans analizinden (ANOVA) uygun olanlar kullanılmıştır. Aynı zamanda çalışmanın örneklem grubunda yer alan katılımcıların akademik erteleme düzeyi ile duygu düzenleme becerileri ölçeğinin toplam puanı ve alt ölçekleri arasındaki ilişkiyi değerlendirmek ve nasıl şekillendiğini belirlemek için Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısına bakılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Akademik erteleme ve duygu düzenleme becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığına dair bulgular

Lise öğrencilerinde akademik erteleme davranışı ile duygu düzenleme becerileri ölçeğinin toplam puanı ve alt ölçekleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla Akademik Erteleme Ölçeği ile Duygu Düzenleme Becerileri ölçeği ve alt boyutları arasında Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı analizi kullanılmış ve elde edilen bulgular Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3

Akademik erteleme ölçeği ve duygu düzenleme becerileri alt ölçekleri arasındaki korelasyon analizi

	Duygu düzenleme becerileri ölçeği	Duygulara dikkat etme	Duyguların bedensel algıları	Duygular hakkında netlik	Duyguları anlama	Duyguları kabul	Dayanıklılık: duyguları tolere etme ve duygulara katlanabilme	İstenmeyen duygularla karşı karşıya gelmek için hazırlanma	Öz destek	Değişimleme	Akademik erteleme
Duygu düzenleme becerileri ölçeği	1										
Duygulara dikkat etme	,779**	1									

Duyguların bedensel algıları	,760 **	,580 **	1								
Duygular hakkında netlik	,782 **	,594 **	,594 **	1							
Duyguları anlama	,789 **	,619 **	,596 **	,663* *	1						
Duyguları kabul	,787 **	,562 **	,551 **	,507* *	,523 **	1					
Dayanıklılık: duyguları tolere etme ve duygulara katlanabilme	,745 **	,519 **	,445 **	,478* *	,459 **	669* *	1				
İstenmeyen duygularla karşı karşıya gelmek için hazırlanma	,712 **	,445 **	,502 **	,488* *	,511 **	,524 **	,409 **	1			
Öz destek	,750 **	,472 **	,469 **	,517* *	,534 **	,479 **	,543 **	,527 **	1		
Değişimleme	,819 **	,633 **	,536 **	,576* *	,577 **	,614 **	,606 **	,511 **	,630	1	
Akademik erteleme	- ,188 **	- 189* *	- ,198 **	- ,207* *	- ,164 **	- ,046 **	- ,109 **	- ,021 **	- ,207 **	- ,166 **	1

*p< .05 , **p< .01

Elde edilen bulgulara göre Duygu Düzenleme Becerileri Ölçeği (DDBÖ) toplam puanı ile Akademik Erteleme Ölçeği toplam puanı arasındaki korelasyon sonuçlarına bakıldığında iki ölçek arasında negatif yönde anlamlı ve düşük bir ilişki bulunmuştur ($r_x=-,188$). Akademik erteleme ölçeği toplam puanı ile DDBÖ alt ölçekleri arasındaki ilişki incelendiğinde; DDBÖ-duygulara dikkat etme alt boyutu puanı ile akademik erteleme ölçeği toplam puanı

arasında negatif ilişki bulunmuştur ($r_x=-,189$), DDBÖ- duyguların bedensel algıları alt boyutu puanı ile akademik erteleme ölçeği toplam puanı arasında negatif ilişki bulunmuştur ($r_x=-, 198$), DDBÖ- duygular hakkında netlik alt boyutu puanı ile akademik erteleme ölçeği toplam puanı arasında negatif ilişki bulunmuştur ($r_x=-, 207$), DDBÖ- duyguları anlama alt boyutu puanı ile akademik erteleme ölçeği toplam puanı arasında negatif ilişki bulunmuştur ($r_x=-,164$), DDBÖ- duyguları kabul alt boyutu puanı ile akademik erteleme ölçeği toplam puanı arasında negatif ilişki bulunmuştur ($r_x=-, 046$), DDBÖ- dayanıklılık: duyguları tolere etme ve duygulara katlanabilme alt boyutu puanı ile akademik erteleme ölçeği toplam puanı arasında negatif ilişki bulunmuştur ($r_x=-, 109$), DDBÖ- istenmeyen duygularla karşı karşıya gelmek için hazırlanma alt boyutu puanı ile akademik erteleme ölçeği toplam puanı arasında negatif ilişki bulunmuştur ($r_x=-, 021$), DDBÖ- öz destek alt boyutu puanı ile akademik erteleme ölçeği toplam puanı arasında negatif ilişki bulunmuştur ($r_x=-, 207$), DDBÖ- değişimleme alt boyutu puanı ile akademik erteleme ölçeği toplam puanı arasında negatif ilişki bulunmuştur ($r_x=-, 166$).

4.2. Akademik erteleme davranışının cinsiyet, sınıf düzeyi ve algılanan başarı durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığına dair bulgular

Çalışmanın bu kısmında örneklem grubundan elde edilen verilere ilişkin betimsel istatistiklere yer verilmiş, kişisel bilgi formunda yer alan cinsiyet, sınıf düzeyi ve algılanan akademik başarının akademik erteleme ölçeğinden elde edilen puanlarla anlamlı biçimde farklılık gösterip göstermediğine bakılmıştır.

Tablo 4

Akademik erteleme ölçeği toplam puanının cinsiyet değişkenine göre incelenmesi

	Gruplar	n	$\bar{x}$	SS	t	p
Akademik Erteleme Ölçeği	Kız	316	58,32	13,61	,090	.928
	Erkek	209	58,21	13,89		

Tabloda görüldüğü gibi araştırmanın örneklem grubunu oluşturan katılımcıların cinsiyet değişkenine göre n sayıları, ölçme aracından aldıkları puanların aritmetik ortalaması,

standart sapmaları verilmiş ve bu katılımcıların akademik erteleme ölçeği toplam puanları arasındaki farklılık cinsiyet değişkenine bağlı olarak t testi ile incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre kız öğrencilerin akademik erteleme ölçeği puanları ortalaması 58,32; erkek öğrencilerin ise akademik erteleme ölçeği puanları ortalaması 58,21'dir. Bu iki grubun puanları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t_{(523)} = ,090$; $p = ,928$ $p > .05$).

Tablo 5

Akademik erteleme ölçeği toplam puanının sınıf düzeyi değişkenine göre incelenmesi

	Gruplar	n	$\bar{x}$	SS	F	p	Anlamlı fark
Akademik Erteleme Ölçeği	9.sınıf	199	58,17	3 521	,224	.880	-
	10.sınıf	174	57,98				
	11.sınıf	84	59,39				
	12.sınıf	68	57,98				
	Toplam	525	58,28				

Tabloda örneklem grubunun akademik erteleme ölçeği toplam puanı ile sınıf düzeyleri değişkenlerine ilişkin varyans analizi sonuçları bulunmaktadır. Grupların değişimleme puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. ($f_{(0,05;3-521)} = ,224$; $p = .880$; $p > 0,05$).

Tablo 6

Akademik erteleme ölçeği toplam puanının algılanan akademik başarı değişkenine göre incelenmesi

	Gruplar	n	$\bar{x}$	SS	F	p	Anlamlı fark
Akademik Erteleme Ölçeği	0-50	15	63,00	3 521	19,211	.000	0-50 ile 71-90;
	51-70	224	62,27				0-50 ile 91-100;
	71-90	244	56,16				51-70 ile 71-90;
	91-100	42	47,57				51-70 ile 91-100;
	Toplam	525	58,28				71-90 ile 91-100

Tabloda örneklem grubunun akademik erteleme ölçeği toplam puanı ile akademik başarı düzeyleri değişkenlerine ilişkin varyans analizi sonuçları bulunmaktadır. Grupların

akademik erteleme puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. ($f_{(0,05;3-521)}:19,211$; $p=.000$; $p<0,05$). Anlamlı farklılığın hangi değişkenler arasından kaynaklandığını belirlemek için yapılan LSD çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre 0-50 ile 71-90 ($p=.050$); 0-50 ile 91-100 ($p=.000$); 51-70 ile 71-90 ($p=.000$); 51-70 ile 91-100 ($p=.000$); 71-90 ile 91-100 ($p=.000$) arasında anlamlı farklılık görülmüştür.

4.3. Duygu düzenleme becerilerinin cinsiyet, sınıf düzeyi ve algılanan başarı durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığına dair bulgular

Çalışmanın bu kısmında örneklem grubundan elde edilen verilere ilişkin betimsel istatistiklere yer verilmiş, kişisel bilgi formunda yer alan cinsiyet, sınıf düzeyi ve algılanan akademik başarının duygu düzenleme becerileri ölçeğinin alt boyutlarından elde edilen puanlarla anlamlı biçimde farklılık gösterip göstermediğine bakılmıştır.

Tablo 7

Duygu düzenleme becerileri ölçeğinin ve alt ölçek puanlarının cinsiyet değişkenine göre incelenmesi

	Gruplar	n	$\bar{x}$	SS	t	p
Duygu düzenleme becerileri ölçeği	Kız	316	69,28	18,21	-1,231	,219
	Erkek	209	71,30	18,67		
Duygulara dikkat etme	Kız	316	7,73	2,48	-2,285	.023
	Erkek	209	8,24	2,55		
Duyguların bedensel algıları	Kız	316	7,80	2,53	,521	.603
	Erkek	209	7,67	2,72		
Duygular hakkında netlik	Kız	316	8,13	2,72	,325	.745
	Erkek	209	8,05	2,68		
Duyguları anlama	Kız	316	8,36	2,64	-,110	.913
	Erkek	209	8,39	2,49		

Duyguları kabul	Kız	316	7,06	2,79	-2,929	.004
	Erkek	209	7,77	2,62		
Dayanıklılık: duyguları tolere etme ve duygulara katlanabilme	Kız	316	6,68	2,76		
	Erkek	209	7,53	2,70	-3,457	.001
İstenmeyen duygularla karşı karşıya gelmek için hazırlanma	Kız	316	7,99	2,75	-,013	.990
	Erkek	209	8,00	2,66		
Öz destek	Kız	316	8,07	2,78	1,011	.312
	Erkek	209	7,82	2,70		
Değişimleme	Kız	316	7,41	2,45	-1,633	.103
	Erkek	209	7,78	2,67		

Tabloda görüldüğü gibi araştırmanın örneklem grubunu oluşturan katılımcıların cinsiyet değişkenine göre n sayıları, ölçme aracından aldıkları puanların aritmetik ortalaması, standart sapmaları verilmiş ve bu katılımcıların DDBÖ ve alt ölçeklerinin puanları arasındaki farklılık cinsiyet değişkenine bağlı olarak t testi ile incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre kız öğrencilerin DDBÖ toplam puanı ortalaması 69,28; erkek katılımcıların ise DDBÖ toplam puanı ortalaması 71,30'dur. Bu iki grubun puanları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t_{(523)} = -1,231$; $p = ,219$ $p > .05$). Elde edilen sonuçlara göre kız öğrencilerin duygulara dikkat etme puanları ortalaması 7,73; erkek katılımcıların ise duygulara dikkat etme puanları ortalaması 8,24'tür. Bu iki grubun puanları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t_{(523)} = -2,285$; $p = ,023$ $p < .05$). Kız öğrencilerin duyguların bedensel algıları puanları ortalaması 7,80; erkek öğrencilerin ise duyguların bedensel algıları puanları ortalaması 7,67'dir. Bu iki grubun puanları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t_{(523)} = ,521$; $p = ,603$ $p > .05$). Kız öğrencilerin duygular hakkında netlik puanları ortalaması 8,13; erkek öğrencilerin ise duygular hakkında netlik puanları ortalaması 8,05'tir. Bu iki grubun puanları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t_{(523)} = ,325$; $p = ,745$ $p > .05$). Kız öğrencilerin duyguları anlama puanları ortalaması 8,36; erkek öğrencilerin ise duyguları anlama puanları ortalaması 8,39'dur. Bu iki grubun puanları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t_{(523)} = -,110$; $p = ,913$ $p > .05$). Kız öğrencilerin duyguları kabul

puanları ortalaması 7,06; erkek öğrencilerin ise duyguları kabul puanları ortalaması 7,77'dir. Bu iki grubun puanları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t_{(523)} = -2,929$; $p = ,004$; $p < .05$). Kız öğrencilerin dayanıklılık: duyguları tolere etme ve duygulara katlanabilme puanları ortalaması 6,68; erkek öğrencilerin ise dayanıklılık: duyguları tolere etme ve duygulara katlanabilme puanları ortalaması 7,53'tür. Bu iki grubun puanları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t_{(523)} = -3,457$; $p = ,001$ $p < .05$). Kız öğrencilerin istenmeyen duygularla karşı karşıya gelmek için hazırlanma puanları ortalaması 7,99; erkek öğrencilerin ise istenmeyen duygularla karşı karşıya gelmek için hazırlanma puanları ortalaması 8,00'dır. Bu iki grubun puanları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t_{(523)} = -,013$; $p = ,990$ $p > .05$). Kız öğrencilerin öz destek puanları ortalaması 8,07; erkek öğrencilerin ise öz destek puanları ortalaması 7,82'dir. Bu iki grubun puanları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t_{(523)} = 1,011$; $p = ,312$ $p > .05$). Kız öğrencilerin değişimleme puanları ortalaması 7,41; erkek öğrencilerin ise değişimleme puanları ortalaması 7,78'dir. Bu iki grubun puanları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t_{(523)} = -1,633$; $p = ,103$ $p > .05$).

Tablo 8

Duygu düzenleme becerileri ölçeğinin toplam puanının sınıf düzeyi değişkenine göre incelenmesi

	Gruplar	n	$\bar{x}$	SS	F	p	Anlamlı fark
Duygu	9.sınıf	199	73,03	3 521	5,185	.002	9-10, 9-11, 10-11, 11-12
Düzenleme	10.sınıf	174	69,24				
Becerileri	11.sınıf	84	63,90				
Ölçeği	12.sınıf	68	71,25				
	Toplam	525	70,08				

Tabloda örneklem grubunun DDBÖ toplam puanı ile sınıf düzeyleri değişkenlerine ilişkin varyans analizi sonuçları bulunmaktadır. Grupların duygu düzenleme becerileri puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. ($f_{(0,05;3-521)}; 5,185$; $p = .002$; $p < 0,05$). Anlamlı farklılığın hangi değişkenler arasından kaynaklandığını belirlemek için yapılan LSD çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre 9.sınıf-10.sınıf ($p = .046$); 9.sınıf-11.sınıf ($p = .000$); 10.sınıf-11.sınıf ($p = .028$); 11.sınıf-12.sınıf ($p = .014$) arasında anlamlı farklılık görülmüştür.

Tablo 9

Duygu düzenleme becerileri ölçeğinin duygulara dikkat etme alt boyutunun sınıf düzeyi değişkenine göre incelenmesi

	Gruplar	n	$\bar{x}$	SS	F	p	Anlamli fark
Duygulara dikkat etme	9.sınıf	199	8,38	3 521	5,207	.002	9-10, 9-11, 10-11, 11-12
	10.sınıf	174	7,81				
	11.sınıf	84	7,13				
	12.sınıf	68	7,98				
	Toplam	525	7,94				

Tabloda örneklem grubunun DDBÖ duygulara dikkat etme alt boyutu ile sınıf düzeyleri değişkenine ilişkin varyans analizi sonuçları bulunmaktadır. Grupların duygulara dikkat etme puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. ($f_{(0,05;3-521)}:5,207$; $p=.002$; $p<0,05$). Anlamlı farklılığın hangi değişkenler arasından kaynaklandığını belirlemek için yapılan LSD çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre 9.sınıf-10.sınıf ($p=.027$); 9.sınıf-11.sınıf ($p=.000$); 10.sınıf-11.sınıf ($p=.041$); 11.sınıf-12.sınıf ($p=.036$) arasında anlamlı farklılık görülmüştür.

Tablo 10

Duygu düzenleme becerileri ölçeğinin duyguların bedensel algıları alt boyutunun sınıf düzeyi değişkenine göre incelenmesi

	Gruplar	n	$\bar{x}$	SS	F	p	Anlamli fark
Duyguların bedensel algıları	9.sınıf	199	8,20	3 521	4,172	.006	9-10, 9-11
	10.sınıf	174	7,41				
	11.sınıf	84	7,23				
	12.sınıf	68	7,92				
	Toplam	525	7,75				

Tabloda örneklem grubunun DDBÖ duyguların bedensel algıları alt boyutu ile sınıf düzeyleri değişkenine ilişkin varyans analizi sonuçları bulunmaktadır. Grupların duyguların bedensel algıları puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. ($f_{(0,05;3-521)}:4,172$; $p=.006$; $p<0,05$). Anlamlı farklılığın hangi değişkenler arasından kaynaklandığını belirlemek için yapılan LSD çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre 9.sınıf-10.sınıf ($p=.004$); 9.sınıf-11.sınıf ($p=.004$) arasında anlamlı farklılık görülmüştür.

Tablo 11

Duygu düzenleme becerileri ölçeğinin duygular hakkında netlik alt boyutunun sınıf düzeyi değişkenine göre incelenmesi

	Gruplar	n	$\bar{x}$	SS	F	p	Anlamlı fark
Duygular hakkında netlik	9.sınıf	199	8,27	3521	3,778	.011	9-11, 10-11, 11-12
	10.sınıf	174	8,09				
	11.sınıf	84	7,28				
	12.sınıf	68	8,64				
	Toplam	525	8,10				

Tabloda örneklem grubunun DDBÖ duygular hakkında netlik alt boyutu ile sınıf düzeyleri değişkenine ilişkin varyans analizi sonuçları bulunmaktadır. Grupların duygular hakkında netlik puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. ($f_{(0,05;3-521)}:3,778$; $p=.011$; $p<0,05$). Anlamlı farklılığın hangi değişkenler arasından kaynaklandığını belirlemek için yapılan LSD çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre 9.sınıf-10.sınıf ($p=.005$); 10.sınıf-11.sınıf ($p=.023$); 11.sınıf-12.sınıf ($p=.002$) arasında anlamlı farklılık görülmüştür.

Tablo 12

Duygu düzenleme becerileri ölçeğinin duyguları anlama alt boyutunun sınıf düzeyi değişkenine göre incelenmesi

	Gruplar	n	$\bar{x}$	SS	F	p	Anlamlı fark
Duyguları anlama	9.sınıf	199	8,82	3521	5,882	.001	9-10, 9-11, 10-11, 11-12
	10.sınıf	174	8,19				
	11.sınıf	84	7,50				
	12.sınıf	68	8,60				
	Toplam	525	8,37				

Tabloda örneklem grubunun DDBÖ duyguları anlama alt boyutu ile sınıf düzeyleri değişkenine ilişkin varyans analizi sonuçları bulunmaktadır. Grupların duyguları anlama puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. ($f_{(0,05;3-521)}:5,882$; $p=.001$; $p<0,05$). Anlamlı farklılığın hangi değişkenler arasından kaynaklandığını belirlemek için yapılan LSD çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre 9.sınıf-10.sınıf ($p=.017$); 9.sınıf-11.sınıf ($p=.000$); 10.sınıf-11.sınıf ($p=.040$); 11.sınıf-12.sınıf ($p=.008$) arasında anlamlı farklılık görülmüştür.

Tablo 13

Duygu düzenleme becerileri ölçeğinin duyguları kabul alt boyutunun sınıf düzeyi değişkenine göre incelenmesi

	Gruplar	n	$\bar{x}$	SS	F	p	Anlamlı fark
Duyguları kabul	9.sınıf	199	7,62	3521	1,375	.250	-
	10.sınıf	174	7,31				
	11.sınıf	84	7,02				
	12.sınıf	68	7,02				
	Toplam	525	7,34				

Tabloda örneklem grubunun DDBÖ duyguları kabul alt boyutu ile sınıf düzeyleri değişkenine ilişkin varyans analizi sonuçları bulunmaktadır. Grupların duyguları kabul puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. ($f_{(0,05;3-521)}:1,375$; $p=.250$; $p>0,05$).

Tablo 14

Duygu düzenleme becerileri ölçeğinin dayanıklılık: duyguları tolere etme ve duygulara katlanabilme alt boyutunun sınıf düzeyi değişkenine göre incelenmesi

	Gruplar	n	$\bar{x}$	SS	F	p	Anlamlı fark
Dayanıklılık: duyguları tolere etme ve duygulara katlanabilme	9.sınıf	199	7,17	3521	2,045	.107	-
	10.sınıf	174	7,20				
	11.sınıf	84	6,36				
	12.sınıf	68	6,94				
	Toplam	525	7,02				

Tabloda örneklem grubunun DDBÖ dayanıklılık: duyguları tolere etme ve duygulara katlanabilme alt boyutu ile sınıf düzeyleri değişkenine ilişkin varyans analizi sonuçları bulunmaktadır. Grupların dayanıklılık: duyguları tolere etme ve duygulara katlanabilme puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. ($f_{(0,05;3-521)}:2,045$; $p=.107$; $p>0,05$).

Tablo 15

Duygu düzenleme becerileri ölçeğinin istenmeyen duygularla karşı karşıya gelmek için hazırlanma alt boyutunun sınıf düzeyi değişkenine göre incelenmesi

	Gruplar	n	$\bar{x}$	SS	F	p	Anlamli fark
İstenmeyen duygularla karşı karşıya gelmek için hazırlanma	9.sınıf	199	8,30	3 521	4,750	.003	9-11, 10-11, 11-12
	10.sınıf	174	7,89				
	11.sınıf	84	7,10				
	12.sınıf	68	8,47				
	Toplam	525	7,99				

Tabloda örneklem grubunun DDBÖ istenmeyen duygularla karşı karşıya gelmek için hazırlanma alt boyutu ile sınıf düzeyleri değişkenine ilişkin varyans analizi sonuçları bulunmaktadır. Grupların istenmeyen duygularla karşı karşıya gelmek için hazırlanma puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. ($f_{(0,05;3-521)}:4,750$; $p=.003$; $p<0.05$). Anlamlı farklılığın hangi değişkenler arasından kaynaklandığını belirlemek için yapılan LSD çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre 9.sınıf-11.sınıf ($p=.001$); 10.sınıf-11.sınıf ($p=.029$); 11.sınıf-12.sınıf ($p=.002$) arasında anlamlı farklılık görülmüştür.

Tablo 16

Duygu düzenleme becerileri ölçeğinin öz destek alt boyutunun sınıf düzeyi değişkenine göre incelenmesi

	Gruplar	n	$\bar{x}$	SS	F	p	Anlamli fark
Öz destek	9.sınıf	199	8,37	3 521	3,465	.016	9-11
	10.sınıf	174	7,85				
	11.sınıf	84	7,26				
	12.sınıf	68	8,01				
	Toplam	525	7,97				

Tabloda örneklem grubunun DDBÖ öz destek alt boyutu ile sınıf düzeyleri değişkenlerine ilişkin varyans analizi sonuçları bulunmaktadır. Grupların öz destek puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. ($f_{(0,05;3-521)}:3,465$; $p=.016$; $p<0,05$). Anlamlı farklılığın hangi değişkenler arasından kaynaklandığını belirlemek için yapılan LSD çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre 9.sınıf-11.sınıf ($p=.002$) arasında anlamlı farklılık görülmüştür.

Tablo 17

Duygu düzenleme becerileri ölçeğinin değişimleme alt boyutunun sınıf düzeyi değişkenine göre incelenmesi

	Gruplar	n	$\bar{x}$	SS	F	p	Anlamlı fark
Değişimleme	9.sınıf	199	7,86	3 521	2,478	.061	-
	10.sınıf	174	7,46				
	11.sınıf	84	6,98				
	12.sınıf	68	7,63				
	Toplam	525	7,56				

Tabloda örneklem grubunun DDBÖ değişimleme alt boyutu ile sınıf düzeyleri değişkenlerine ilişkin varyans analizi sonuçları bulunmaktadır. Grupların değişimleme puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. ($f_{(0,05;3-521)}:2,478$; $p=.061$; $p>0,05$).

Tablo 18

Duygu düzenleme becerileri ölçeği toplam puanının algılanan akademik başarı değişkenine göre incelenmesi

	Gruplar	n	$\bar{x}$	SS	F	p	Anlamlı fark
Duygu düzenleme becerileri toplam puanı	0-50	15	61,53	3 521	10,380	.000	0-50 ile 91-100; 51-70 ile 91-100; 71-90 ile 91-100
	51-70	224	68,14				
	71-90	244	70,00				
	91-100	42	83,95				
	Toplam	525	70,08				

Tabloda örneklem grubunun DDBÖ toplam puanı ile akademik başarı düzeyleri değişkenlerine ilişkin varyans analizi sonuçları bulunmaktadır. Grupların duygu düzenleme becerileri ölçeği toplam puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. ($f_{(0,05;3-521)}:10,380$; $p=.000$; $p<0,05$). Anlamlı farklılığın hangi değişkenler arasından kaynaklandığını belirlemek için yapılan LSD çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre 0-50 ile 91-100 ($p=.000$); 51-70 ile 91-100 ($p=.000$); 71-90 ile 91-100 ($p=.000$) arasında anlamlı farklılık görülmüştür.

Tablo 19

Duygu düzenleme becerileri ölçeğinin duygulara dikkat etme alt boyutunun algılanan akademik başarı değişkenine göre incelenmesi

	Gruplar	n	$\bar{x}$	SS	F	p	Anlamlı fark
Duygulara dikkat etme	0-50	15	6,86	3 521	9,164	.000	0-50 ile 91-100;
	51-70	224	7,88				51-70 ile 91-100;
	71-90	244	7,74				71-90 ile 91-100
	91-100	42	9,76				
	Toplam	525	7,94				

Tabloda örneklem grubunun DDBÖ duygulara dikkat etme alt boyutu ile algılanan akademik başarı düzeyleri değişkenine ilişkin varyans analizi sonuçları bulunmaktadır. Grupların duyguları dikkat etme puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. ($f_{(0,05;3-521)};9,164$; $p=.000$; $p<0.05$). Anlamlı farklılığın hangi değişkenler arasından kaynaklandığını belirlemek için yapılan LSD çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre 0-50 ile 91-100 ($p=.000$); 51-70 ile 91-100 ($p=.000$); 71-90 ile 91-100 ($p=.000$) arasında anlamlı farklılık görülmüştür.

Tablo 20

Duygu düzenleme becerileri ölçeğinin duyguların bedensel algıları alt boyutunun algılanan akademik başarı değişkenine göre incelenmesi

	Gruplar	n	$\bar{x}$	SS	F	p	Anlamlı fark
Duyguların bedensel algıları	0-50	15	6,80	3 521	8,013	.000	0-50 ile 91-100;
	51-70	224	7,49				51-70 ile 91-100;
	71-90	244	7,75				71-90 ile 91-100
	91-100	42	9,50				
	Toplam	525	7,75				

Tabloda örneklem grubunun DDBÖ duyguların bedensel algıları alt boyutu ile algılanan akademik başarı düzeyleri değişkenine ilişkin varyans analizi sonuçları bulunmaktadır. Grupların duyguların bedensel algıları puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. ($f_{(0,05;3-521)};8,013$; $p=.000$; $p<0,05$). Anlamlı farklılığın hangi değişkenler arasından kaynaklandığını belirlemek için yapılan LSD çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre 0-50 ile 91-100 ($p=.000$); 51-70 ile 91-100 ($p=.000$); 71-90 ile 91-100 ($p=.000$) arasında anlamlı farklılık görülmüştür.

Tablo 21

Duygu düzenleme becerileri ölçeğinin duygular hakkında netlik alt boyutunun algılanan akademik başarı değişkenine göre incelenmesi

	Gruplar	n	$\bar{x}$	SS	F	p	Anlamli fark
Duygular hakkında netlik	0-50	15	7,33	3521	4,668	.003	0-50 ile 91-100;
	51-70	224	7,83				51-70 ile 91-100;
	71-90	244	8,17				71-90 ile 91-100
	91-100	42	9,42				
	Toplam	525	8,10				

Tabloda örneklem grubunun DDBÖ duygular hakkında netlik alt boyutu ile algılanan akademik başarı düzeyleri değişkenine ilişkin varyans analizi sonuçları bulunmaktadır. Grupların duygular hakkında netlik puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. ($f_{(0,05;3-521)};4,668$; $p=.003$; $p<0,05$). Anlamlı farklılığın hangi değişkenler arasından kaynaklandığını belirlemek için yapılan LSD çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre 0-50 ile 91-100 ($p=.010$); 51-70 ile 91-100 ($p=.000$); 71-90 ile 91-100 ($p=.005$) arasında anlamlı farklılık görülmüştür.

Tablo 22

Duygu düzenleme becerileri ölçeğinin duyguları anlama alt boyutunun algılanan akademik başarı değişkenine göre incelenmesi

	Gruplar	n	$\bar{x}$	SS	F	p	Anlamli fark
Duyguları anlama	0-50	15	7,40	3521	6,448	.000	0-50 ile 91-100;
	51-70	224	8,16				51-70 ile 91-100;
	71-90	244	8,36				71-90 ile 91-100
	91-100	42	9,92				
	Toplam	525	8,37				

Tabloda örneklem grubunun DDBÖ duygularını anlama alt boyutu ile algılanan akademik başarı düzeyleri değişkenine ilişkin varyans analizi sonuçları bulunmaktadır. Grupların duygularını anlama puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. ($f_{(0,05;3-521)};4,668$; $p=.003$; $p<0,05$). Anlamlı farklılığın hangi değişkenler arasından kaynaklandığını belirlemek için yapılan LSD çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre 0-50 ile 91-100 ($p=.001$); 51-70 ile 91-100 ($p=.000$); 71-90 ile 91-100 ($p=.000$) arasında anlamlı farklılık görülmüştür.

Tablo 23

Duygu düzenleme becerileri ölçeğinin duyguları kabul alt boyutunun algılanan akademik başarı değişkenine göre incelenmesi

	Gruplar	n	$\bar{x}$	SS	F	p	Anlamlı fark
Duyguları kabul	0-50	15	5,93	3 521	5,259	.001	0-50 ile 91-100;
	51-70	224	7,20				51-70 ile 91-100;
	71-90	244	7,32				71-90 ile 91-100
	91-100	42	8,73				
	Toplam	525	7,34				

Tabloda örneklem grubunun DDBÖ duyguları kabul alt boyutu ile algılanan akademik başarı düzeyleri değişkenine ilişkin varyans analizi sonuçları bulunmaktadır. Grupların duyguları kabul puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. ($f_{(0,05;3-521)}:4,668$; $p=.003$; $p<0,05$). Anlamlı farklılığın hangi değişkenler arasından kaynaklandığını belirlemek için yapılan LSD çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre 0-50 ile 91-100 ($p=.001$); 51-70 ile 91-100 ($p=.001$); 71-90 ile 91-100 ($p=.002$) arasında anlamlı farklılık görülmüştür.

Tablo 24

Duygu düzenleme becerileri ölçeğinin dayanıklılık: duyguları tolere etme ve duygulara katlanabilme alt boyutunun algılanan akademik başarı değişkenine göre incelenmesi

	Gruplar	n	$\bar{x}$	SS	F	p	Anlamlı fark
Dayanıklılık: duyguları tolere etme ve duygulara katlanabilme	0-50	15	6,33	3 521	6,309	.000	
	51-70	224	6,81				0-50 ile 91-100;
	71-90	244	6,97				51-70 ile 91-100;
	91-100	42	8,73				71-90 ile 91-100
	Toplam	525	7,02				

Tabloda örneklem grubunun DDBÖ dayanıklılık: duyguları tolere etme ve duygulara katlanabilme alt boyutu ile algılanan akademik başarı düzeyleri değişkenine ilişkin varyans analizi sonuçları bulunmaktadır. Grupların dayanıklılık: duyguları tolere etme ve duygulara katlanabilme puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. ($f_{(0,05;3-521)}:6,309$; $p=.000$; $p<0,05$). Anlamlı farklılığın hangi değişkenler arasından kaynaklandığını belirlemek için yapılan LSD çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre 0-50 ile 91-100 ($p=.004$); 51-70 ile 91-100 ($p=.000$); 71-90 ile 91-100 ($p=.000$) arasında anlamlı farklılık görülmüştür.

Tablo 25

Duygu düzenleme becerileri ölçeğinin istenmeyen duygularla karşı karşıya gelmek için hazırlanma alt boyutunun algılanan akademik başarı değişkenine göre incelenmesi

	Gruplar	n	$\bar{x}$	SS	F	p	Anlamli fark
İstenmeyen duygularla karşı karşıya gelmek için hazırlanma	0-50	15	7,13	3 521	4,762	.003	0-50 ile 91-100;
	51-70	224	7,73				51-70 ile 91-100;
	71-90	244	8,06				71-90 ile 91-100
	91-100	42	9,33				
	Toplam	525	7,99				

Tabloda örneklem grubunun DDBÖ istenmeyen duygularla karşı karşıya gelmek için hazırlanma alt boyutu ile akademik başarı düzeyleri değişkenine ilişkin varyans analizi sonuçları bulunmaktadır. Grupların istenmeyen duygularla karşı karşıya gelmek için hazırlanma puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. ($f_{(0,05;3-521)}:4,762$; $p=.003$; $p<0,05$). Anlamlı farklılığın hangi değişkenler arasından kaynaklandığını belirlemek için yapılan LSD çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre 0-50 ile 91-100 ($p=.007$); 51-70 ile 91-100 ($p=.000$); 71-90 ile 91-100 ($p=.005$) arasında anlamlı farklılık görülmüştür.

Tablo 26

Duygu düzenleme becerileri ölçeğinin öz destek alt boyutunun algılanan akademik başarı değişkenine göre incelenmesi

	Gruplar	n	$\bar{x}$	SS	F	p	Anlamli fark
Öz destek	0-50	15	7,40	3 521	5,682	.001	0-50 ile 91-100;
	51-70	224	7,70				51-70 ile 91-100;
	71-90	244	7,99				71-90 ile 91-100
	91-100	42	9,54				
	Toplam	525	7,97				

Tabloda örneklem grubunun DDBÖ öz destek alt boyutu ile algılanan akademik başarı düzeyleri değişkenine ilişkin varyans analizi sonuçları bulunmaktadır. Grupların öz destek puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. ($f_{(0,05;3-521)}:5,682$; $p=.001$; $p<0,05$). Anlamlı farklılığın hangi değişkenler arasından kaynaklandığını belirlemek için yapılan LSD çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre 0-50 ile 91-100 ($p=.009$); 51-70 ile 91-100 ($p=.000$); 71-90 ile 91-100 ($p=.001$) arasında anlamlı farklılık görülmüştür.

Tablo 27

Duygu düzenleme becerileri ölçeğinin değişimleme alt boyutunun algılanan akademik başarı değişkenine göre incelenmesi

	Gruplar	n	$\bar{x}$	SS	F	p	Anlamlı fark
Değişimleme	0-50	15	6,33	3 521	6,371	.000	0-50 ile 91-100;
	51-70	224	7,32				51-70 ile 91-100;
	71-90	244	7,61				71-90 ile 91-100
	91-100	42	8,97				
	Toplam	525	7,56				

Tabloda örneklem grubunun DDBÖ değişimleme alt boyutu ile algılanan akademik başarı düzeyleri değişkenine ilişkin varyans analizi sonuçları bulunmaktadır. Grupların değişimleme puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. ($f_{(0,05;3-521)}:6,371$; $p=.000$; $p<0,05$). Anlamlı farklılığın hangi değişkenler arasından kaynaklandığını belirlemek için yapılan LSD çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre 0-50 ile 91-100 ($p=.001$); 51-70 ile 91-100 ($p=.000$); 71-90 ile 91-100 ($p=.001$) arasında anlamlı farklılık görülmüştür.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve tartışma

5.1.1. Akademik erteleme ile duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin sonuç ve tartışması

Bu araştırma lise öğrencilerindeki akademik erteleme davranışı ile duygu düzenleme becerileri arasında yer alan ilişkinin nasıl şekillendiğini tespit etmek için yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar göz önüne alındığında, lise öğrencilerindeki akademik erteleme davranışı ile duygu düzenleme becerileri arasında düşük de olsa negatif yönde anlamlı bir sonuç elde edildiği görülmektedir. Buna göre bireyde duygu düzenleme becerileri arttıkça akademik erteleme davranışında azalma olduğu söylenebilir. Araştırma sonucunun, başka akademik çalışmalarla da uyumlu olduğu görülmüştür.

Eckert ve diğerleri (2016)'nin 172 üniversite öğrencisi ile yaptığı bir araştırmada duygu düzenleme becerileri eğitiminin olumsuz duyguları tolere etme ve değiştirebilme becerisini artırması sebebiyle ertelemeyi azalttığı bulunmuştur. Eğer bir kişi can sıkıntısı gibi olumsuz duygularla baş edemiyor ve kaçınmak için ertelemeye başvuruyorsa, görevden kaçınma tatsız duyguyu da ortadan kaldırdığından bu, bir çeşit negatif pekiştirici rolü görür. Oysa kişi duyguyla kalabilme, kendisinde benzer duyguları tetikleyen durumla yüzleşebilme, buna karşı durabilme ve duyguyu değiştirebilme becerisini geliştirirse, erteleme davranışını da azaltabileceği söylenebilir.

Rebetez ve diğerleri (2015)'nin yapmış olduğu çalışma da bizlere planlama eksikliği, acelecilik, işlevsel olmayan bilişsel ve duygu düzenleme stratejilerinin erteleme ile pozitif yönde ilişkili olduğunu dolayısıyla kişinin duygu düzenleme becerilerini işlevsiz kullanımının ertelemeyi artıran bir faktör olduğunu göstermektedir.

Ertelemeyi doğrudan işlevsiz bir duygu düzenleme hareketi, yanlış bir baş etme mekanizması ve istenmeyen duygunun işlevsiz düzenlenmesi olarak tanımlayan Schuenemann ve diğerleri (2022) de üniversite öğrencileriyle yaptıkları araştırmada, duygu

düzenleme beceri eğitiminin kişilerin duygu düzenleme becerilerini anlamlı düzeyde artırdığını, beceri gelişiminin de ertelemeyi anlamlı düzeyde azalttığını bulmuştur.

Ancak, bu araştırmada akademik erteleme ile duygu düzenleme becerileri arasındaki korelasyon katsayı $r=-,188$ olduğundan, determinasyon katsayısına bakıldığında akademik erteleme davranışı ile duygu düzenleme becerilerinin birbirini yalnızca %3 oranında açıkladığı görülmektedir. Dolayısıyla akademik erteleme ve duygu düzenleme becerileri arasında oldukça düşük bir ilişki bulunduğu söylenebilir. Akademik ertelemeye duygu düzenleme becerileri arasında anlamlı sonuçlar elde edilen diğer çalışmalar incelendiğinde üniversite öğrencileriyle yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmada ilişkinin anlamlı çıksa da düşük çıkmasının bir nedeni de örneklem grubunun lise olmasından kaynaklı olabileceği düşünülmektedir.

Akademik erteleme ile duygu düzenleme becerilerinin alt ölçekleriyle olan ilişkisine bakıldığında akademik ertelemenin; duygulara dikkat etme, duyguların bedensel algıları, duygular hakkında netlik, duyguları anlama, duyguları kabul, dayanıklılık: duyguları tolere etme ve duygulara katlanabilme, öz destek ve değişimleme olmak üzere tüm alt boyutları arasında negatif bir ilişki bulunmuştur. Ancak buradaki ilişkiler de düşük olarak değerlendirilebilir.

Bireylerin, akademik bir görev ile karşı karşıya geldiklerinde yaşadıkları olumsuz duyguları bilinçli şekilde fark edememeleri, bu duygunun onların bedeninde yarattığı etkileri görememeleri, bu duyguların ortaya çıkış sürecini ve tetikleyicilerin etki mekanizmasını anlayamamaları, olumsuz duyguyu kabul veya tolere edememeleri ve bu süreçte kendilerine yönelik etkili bir destek sağlayamamaları; bu akademik göreve yönelik ertelemeyi kaçınılmaz kılmaktadır.

5.1.2. Akademik erteleme davranışının cinsiyet, sınıf düzeyi ve algılanan başarı durumuna ilişkin bulgularının sonuç ve tartışması

Yapılan araştırmada akademik erteleme davranışında cinsiyete yönelik herhangi bir farklılaşma olmadığı görülmüştür. Alanyazın taradığında buradaki araştırma bulgusunu destekleyen araştırmalar (Klassen ve Kuzucu, 2009; Solomon ve Rothblum, 1984; Uzun Özer, 2009) olduğu görülmekte olup, akademik ertelemenin cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaştığını bulan çalışmalar da olmuştur. Akademik ertelemenin cinsiyete göre anlamlı

farklılık gösterdiğini tespit eden çalışmalar da erkek öğrencilerin, kız öğrencilere kıyasla daha sık erteleme davranışı sergilediği göstermektedir (Balkıs ve diğerleri, 2006; Cerit, 2019; Demir, 2018; Elhatip, 2018; Uzun Özer ve diğerleri, 2009).

Bu çalışmanın batıdaki bir ilin merkezi bir ilçesinde yapıldığı ve örneklem grubunu oluşturan katılımcıların toplumsal cinsiyet normları bakımından daha eşit bir çevreden olduğu göz önüne alındığında, akademik ertelemenin bundan kaynaklı olarak cinsiyete bağlı bir farklılık göstermediği düşünülmektedir.

Sınıf düzeyine ilişkin bir farklılaşma olup olmadığına bakıldığında, bu araştırma kapsamında sınıf düzeyinde anlamlı bir farklılık görülmemiştir, ayrıca alanyazında akademik ertelemenin sınıf düzeyine göre farklılaşmadığını bulan çalışmalar da bu sonucu destekler niteliktedir (Uzun Özer ve diğerleri, 2009). Aksini bulan çalışmalar da mevcuttur. Çetin (2016)'ın lise öğrencilerinin akademik erteleme davranışını incelemek için yaptığı çalışmada sınıf düzeyinde anlamlı düzeyde farklılık bulunmuş, 12. Sınıf öğrencileri ile 9. ve 10. sınıf öğrencilerinin arasındaki akademik erteleme davranışı anlamlı derecede farklılık göstermiştir. Buna göre 12. Sınıf öğrencilerinin kendilerinden daha alt sınıftaki öğrencilere kıyasla daha çok akademik erteleme davranışı sergiledikleri görülmektedir.

Çalışmanın yapıldığı okul sınavla alan veya akademik başarısı yüksek bir okul olmadığından, öğrencilerin akademik anlamda üniversiteye yönelik motivasyonları yüksek olmadığından ve bu durum okul geneli gözlemlenen bir durum olduğundan dolayı akademik ertelemenin sınıf düzeyine bağlı olarak değişmemesi olası görülmektedir.

Yapılan araştırma kapsamında öğrencilerin algılanan akademik başarı düzeylerini 0-50 puan, 51-70 puan, 71-90 puan, 91-100 puan arasında seçeneklerinden birini işaretleyecek şekilde belirtmeleri istenmiştir. Akademik ertelemenin algılanan akademik başarı düzeyine göre farklılaşma durumu incelendiğinde anlamlı düzeyde farklılaşma görülmüş, öğrencinin akademik başarı düzeyi arttıkça akademik erteleme düzeyinin azaldığı ya da akademik erteleme düzeyi arttıkça akademik başarının azaldığı bulunmuştur. Bununla birlikte en çok erteleme davranışı sergileyen grubun akademik başarısı en düşük olan grup olduğu görülmüştür.

Çakıcı (2003)'ya göre başarılı olmayı çok önemseyen ancak kendisi başarısız olan öğrencilerin kendilerine yönelik algıları olumsuz olacağından öz saygıları düşük olur ve öz saygısı düşük olan öğrenciler daha çok erteleme eğilimi gösterirler. Bu çerçevede kendini

olmak istediği noktada göremeyen öğrencilerin zaten başarıları düşük olması sebebiyle daha çok erteleme eğilimi gösterdiği düşünülebilir.

Alanyazın tarandığında akademik erteleme ile akademik başarı arasında anlamlı ilişkiler bulunmayan çalışmalar mevcut olsa da (Janssen, 2015), Çakıcı (2003) çalışmasında, kendini akademik açıdan başarısız gören, okul başarısından tatmin olmayan ve ders notları ortalaması iyi olamayan öğrencilerin daha sık akademik erteleme davranışı gösterdiğini bulmuştur.

Ekinci (2011), lise öğrencileri ile yaptığı çalışmada akademik erteleme ile akademik başarı arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulmuştur ve mevcut araştırmada okul ortalamasını düşük bildiren öğrencilerin akademik erteleme puanlarının yüksek çıktığı görülmektedir.

5.1.3. Duygu düzenleme becerilerinin cinsiyet, sınıf düzeyi ve algılanan başarı durumuna ilişkin bulgularının sonuç ve tartışması

Yapılan araştırma sonucuna göre duygu düzenleme becerileri ölçeği toplam puanına bakıldığında cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir. Ancak alt boyutlar incelendiğinde cinsiyete göre bazı boyutlarda anlamlı farklılaşmalar bulunmuştur. Anlamlı farklılık bulunan alt boyutlar; duygulara dikkat etme, duyguları kabul, dayanıklılık: duyguları hoşgörüyle karşılama ve katlanabilme alt boyutları olmuştur. Bu alt boyutlarda erkek öğrencilerin kız öğrencilere kıyasla daha yüksek puan ortalamasına sahip olduğu görülmüştür. Duygu düzenleme becerilerini cinsiyete göre değerlendiren yeterli miktarda çalışmaya ulaşılammış olsa da Demireğen ve Şener (2021)'in çalışmasında erkek öğrencilerin duygu düzenleme becerilerinin kız öğrencilere kıyasla anlamlı derecede yüksek çıktığı görülmüştür. Bu da araştırma sonucunu destekler nitelikteki bir veri olarak kabul edilebilir.

Araştırmaya başlarken duygu düzenleme becerilerinde cinsiyete göre farklılık beklenmiş olsa da araştırma sonuçları değerlendirildiğinde ölçeğin toplam puanına göre duygu düzenleme becerilerinde cinsiyete yönelik anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu da duygu düzenleme becerilerindeki farklılığın cinsiyetten ziyade ebeveynlik tutumu ve yetiştirilme tarzı ile ilgili olabileceğini düşündürmüştür. Erkek öğrencilerin duygulara dikkat etme, duyguları kabul, dayanıklılık: duyguları hoşgörüyle karşılama ve katlanabilme alt

boyutlarında kız öğrencilerden anlamlı derecede iyi olması, erkek öğrencilerin rasyonel yaklaşımıyla ilgili olabilir.

Öte yandan, Bytamar ve diğerleri, (2020)'nin duygu düzenleme güçlüğü ve akademik erteleme arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmasında, kadınlar duygusal farkındalık alt boyutunda anlamlı derecede erkeklerden yüksek puan alırken, dürtü kontrol zorluğu alt boyutunda erkeklerin kadınlara kıyasla anlamlı derecede yüksek puan aldığı görülmüştür.

Yapılan araştırmada duygu düzenleme becerileri ölçeği toplam puanının sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde, sınıf düzeylerine göre duygu düzenlemenin anlamlı derecede farklılaştığı, buna göre 9. ve 10. sınıflar arasında, 9. ve 11. sınıflar arasında, 10. ve 11. sınıflar arasında ve son olarak 11. ve 12. sınıflar arasında anlamlı farklılaşmalar olduğu görülmüştür. Duygu düzenleme becerileri alt ölçeklerinin sınıf düzeyine göre anlamlı farklılaşma durumuna bakıldığında, farklılık bulunan alt boyutlar; duygulara dikkat etme, duyguların bedensel algıları, duygular hakkında netlik, duyguları anlama, istenmeyen duygularla karşı karşıya gelmek için hazırlanma ve öz destek alt boyutları olmuştur.

Duygu düzenleme becerilerini sınıf düzeyine göre değerlendiren yeterli miktarda çalışmaya ulaşamamış olsa da Demireğen ve Şener (2021)'in çalışmasında duygu düzenlemenin sınıf düzeyine göre farklılaşma durumuna bakıldığında anlamlı bir farklılık görülmüş olup, 12. sınıfların 10. sınıflardan anlamlı derecede daha yüksek duygu düzenleme becerisine sahip olduğu bulunmuştur.

Bu çalışma kapsamında her sınıf düzeyi arasında duygu düzenleme becerilerinde anlamlı farklılık görülmesi, öğrencilerin ergenlik döneminde olması ve içinde bulundukları dönem itibarıyla bir yılda dahi oldukça sık değişim ve gelişim göstermeleri ve dolayısıyla duygusal anlamda da farklı dönemler deneyimlemeleri ile açıklanabilir.

Yapılan araştırma kapsamında öğrencilerin algılanan akademik başarı düzeylerini 0-50 puan, 51-70 puan, 71-90 puan, 91-100 puan arasında seçeneklerinden birini işaretleyecek şekilde belirtmeleri istenmiş ve buna göre hem duygu düzenleme becerileri ölçeği toplam puanına göre bakıldığında hem de duygu düzenleme becerileri ölçeğinin tüm alt ölçekleri ile algılanan akademik başarı düzeylerine bakıldığında anlamlı farklılık bulunmuştur. Aralarında anlamlı farklılık bulunan gruplara bakıldığında 0-50 puan alanlar ile 91-100 puan alanlar arasında, 51-70 puan alanlar ile 91-100 puan alanlar arasında, 71-90 puan alanlar ile 91-100 puan alanlar arasında duygu düzenleme becerileri toplam puanının farklılaştığı görülmüştür.

Öğrencilerin duygu düzenleme becerileri ölçeği toplam puan ortalamaları akademik başarılarına kıyasla incelendiğinde, akademik başarısı en düşük grubun aynı zamanda ölçek puan ortalaması en düşük grup olduğu görülmüştür. Bu durum, akademik başarı arttıkça duygu düzenleme becerileri ölçek puan ortalamasının da arttığı ya da duygu düzenleme becerileri arttıkça akademik başarının da arttığı şeklinde yorumlanabilir. Ancak, alanyazın tarandığında duygu düzenleme becerileri ile akademik başarıyı inceleyen çalışmalara rastlanamamıştır. Ancak bu çalışma kapsamında, öğrencilerin duygu düzenleme becerileri arttıkça daha az erteleme gösterdikleri ve bu şekilde akademik sorumluluklarını yerine getirmekte daha az zorlandıkları bunun bir sonucu olarak da derslerinde daha yüksek bir başarı gösterme eğiliminde oldukları düşünülmektedir.

5.2. Öneriler

5.2.1. Araştırma sonuçları için öneriler

Bu araştırma kapsamında, lise öğrencilerinde duygu düzenleme becerileri ile akademik erteleme davranışı arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bu bulgular doğrultusunda liselerde akademik erteleme ile baş etme sürecinde öğrenciyi desteklemek adına duygu düzenleme becerileri psikoeğitim programları okul rehberlik servisleri tarafından düzenlenebilir.

Akademik erteleme, artık ortaokullarda dahi çalışılan ve çoğu öğrencinin akademik hayatında deneyimleme riski yüksek bir davranış olduğundan, duygu düzenleme beceri eğitimlerinin ortaokuldan itibaren rehberlik servisi önleyici çalışmalarında yer alması, öğrencilerin erteleme ile baş etmesini kolaylaştırıcı bir faktör olabilir.

5.2.2. Gelecek araştırmalar için öneriler

Bu araştırma, Sakarya ili Serdivan ilçesinde yer alan bir Anadolu lisesinde eğitimde gören öğrenciler ile sınırlıdır. Dolayısıyla farklı iller, ilçeler daha önemlisi farklı başarı düzeylerindeki okullar örnekleme dahil edilerek örneklem genişletilebilir. Araştırma

değişkenlerine akademik güdülenme, bilişsel olgunluk düzeyi gibi farklı değişkenler dahil edilerek araştırmanın çerçevesi geliştirilebilir.

Bu çalışmada ölçekler aracılığıyla ilişkisel tarama yöntemi kullanılarak veriler analiz edilmiştir. Gelecek çalışmalarda aynı değişkenler daha farklı ölçeklerle ve daha farklı istatistiki analiz yöntemleri ile çalışılabilir ve daha kapsayıcı ve açıklayıcı sonuçlar elde edilebilir. Ayrıca, bu değişkenlerin nedenlerini inceleyen ve/veya yordayan faktörleri araştırarak çalışmalar gerçekleştirilebilir.

Duygu düzenleme becerileri psikoeğitim programının hem lise hem üniversite düzeyindeki öğrencilerin akademik erteleme davranışını nasıl etkilediğini inceleyen çalışmalar gerçekleştirilebilir ve bu psikoeğitim programının başka hangi değişkenlerde iyileşme sağladığı incelenebilir.

KAYNAKLAR

- Akdemir, A., & Gündüz, B. (2022). Duygu Düzenleme Becerileri Psikoeğitim Programının Ergenlerin Duygu Düzenleme Güçlüğü ve Reaktif-Proaktif Saldırganlıklarına Etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 47(209), 311-334. <https://doi.org/10.15390/EB.2022.9048>
- Aslan, B. (2022). *Üniversite öğrencilerinde akademik erteleme davranışı ve benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 710190).
- Balkıs, M., & Duru, E. (2016). Procrastination, self-regulation failure, academic life satisfaction, and affective well-being: underregulation or misregulation form. *European Journal of Psychology of Education*, 31(3), 439-459. <https://doi.org/10.1007/s10212-015-0266-5>
- Balkıs, M., Duru, E., Buluş, M., & Duru, S. (2006). Üniversite Öğrencilerinde Akademik Erteleme Eğiliminin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 2(7), 57-73. <https://bdf5a0aa044dcccce8704afa360dba814c775552.vetisonline.com/tr/download/article-file/57074>
- Behnagh, R. F., & Ferrari, J. R. (2022). Exploring 40 years on affective correlates to procrastination: a literature review of situational and dispositional types. *Current Psychology*, 41, 1097-1111. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-02653-z>
- Berking, M., & Whitley, B. (2018). *Duygulanım Düzenleme Eğitimi* (S. Vatan, Ed.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Beswick, G., Rothblum, E. D., & Mann, L. (2007). Psychological antecedents of student procrastination. *Australian Psychologist*, 23(2), 207-217. <https://doi.org/10.1080/00050068808255605>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bytamar, J. M., Saed, O., & Khakpoor, S. (2020). Emotion regulation difficulties and academic procrastination. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.524588>

- Bytamar, J. M., Zenoozian, S., Dadashi, M., Saed, O., Hemmat, A., & Mohammadi, G. (2017). Prevalence of academic procrastination and its association with metacognitive beliefs in zanjan university of medical sciences, Iran. *Journal of Medical Education Development*, 10(27), 84-97. <https://doi.org/10.29252/edcj.10.27.84>
- Cerit, H. (2019). *Lise Öğrencilerinin Stresle Başa Çıkma Tarzlarıyla Akademik Erteleme ve Genel Erteleme Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 566124).
- Chu, A. H. C., & 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>
- Çakıcı, D. Ç. (2003). *Lise ve üniversite öğrencilerinde genel erteleme ve akademik erteleme davranışının incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 205276).
- Çavdar, A. O. (2024). *Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Erteleme Davranışları ve Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 851511).
- Çetin, N. (2016). *Lise Öğrencilerinin Akademik Erteleme Davranışlarının İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 456330).
- Demir, M. F. (2018). *Lise son sınıf öğrencilerinin üst biliş becerileri ve akademik erteleme davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 510677).
- Demireğen, Z., & Şener, T. (2021). Ergenlik dönemindeki öğrencilerin duygu düzenleme becerileri ile akademik güdülenmeleri arasındaki ilişki. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(2), 593-618. <https://doi.org/10.26468/trakyasobed.797481>
- Eckert, M., Ebert, D. D., Lehr, D., Sieland, B., & Berking, M. (2016). Overcome procrastination: Enhancing emotion regulation skills reduce procrastination. *Learning and Individual Differences*, 52, 10-18. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.10.001>
- Ekinci, E. (2011). *Ortaöğretim öğrencilerinin akademik öz yeterlik düzeyleri ve akademik erteleme davranışlarının öğrenilmiş çaresizlik düzeylerini yordama gücü*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 296469).

- Elhatip, Y. E. (2018). *Lise Öğrencilerinin Bilgisayar Bağımlılık Düzeyleri ile Akademik Erteleme Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 527786).
- Ellis, A., & Knaus, W. J. (1977). *Overcoming procrastination*. New York: Institute for Rational Living.
- Farran, B. (2004). *Predictors of academic procrastination in college students*. (Ph. D. Theses). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (Tez No. 3125010).
- Grecco, P. R. (1984). *A cognitive-behavioral assessment of problematic academic procrastination: development of a procrastination self- statement inventory*. (Ph. D. Theses). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (Tez No. 8508678).
- Greenberg, L. S. (2020). *Duygusal Odaklı Terapi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Grunschel, C., Patrzek, J., & Fries, S. (2013). Exploring reasons and consequences of academic procrastination: an interview study. *European Journal of Psychology of Education*, 28(3), 841-861. <https://doi.org/10.1007/s10212-012-0143-4>
- Hailikari, T., Katajavuori, N., & Asikainen, H. (2021). Understanding procrastination: A case of a study skills course. *Social Psychology of Education*, 24, 589-606. <https://doi.org/10.1007/s11218-021-09621-2>
- Haycock, L. A., McCarthy, P., & Skay, C. L. (1998). Procrastination in college students: The role of self-efficacy and anxiety. *Journal of Counseling and Development*, 76(3), 317-324. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1998.tb02548.x>
- Hayes, S. C., Strosahl, K., Wilson, K. G., Bissett, R. T., Pistorello, J., Toarmino, D., McCurry, S. M. (2004). Measuring experiential avoidance: A preliminary test of a working model. *The Psychological Record*, 54(4), 553-578. <https://doi.org/10.1007/BF03395492>
- He, S. (2017). A Multivariate Investigation into academic procrastination of university students. *Open Journal of Social Sciences*, 05(10), 12-24. <https://doi.org/10.4236/jss.2017.510002>

- Irawan, A. N., & Widyastuti, W. (2022). The relationship between emotion regulation and academic procrastination in students of vocation high school. *Academia Open*, 6. <https://doi.org/10.21070/acopen.6.2022.2538>
- Janssen, J. (2015). *Academic Procrastination: Prevalence Among High School and Undergraduate Students and Relationship to Academic Achievement* (Ph. D. Theses). Georgia State University. <https://doi.org/10.57709/7132571>
- Kemeny, M. E., Foltz, C., Cavanagh, J. F., Cullen, M., Giese-Davis, J., Jennings, P., ... Ekman, P. (2012). Contemplative/emotion training reduces negative emotional behavior and promotes prosocial responses. *Emotion*, 12(2), 338-350. <https://doi.org/10.1037/a0026118>
- Klassen, R. M., & Kuzucu, E. (2009). Academic procrastination and motivation of adolescents in Turkey. *Educational Psychology*, 29(1), 69-81. <https://doi.org/10.1080/01443410802478622>
- Krause, K., & Freund, A. M. (2016). It's in the means: Process focus helps against procrastination in the academic context. *Motivation and Emotion*, 40(3), 422-437. <https://doi.org/10.1007/s11031-016-9541-2>
- LeDoux, J. E. (1996). *The emotional brain: The underpinnings of emotional life*. New York: Simon & Schuster.
- Lewis, M., Haviland-Jones, J., & Barrett, L. F. (2008). *Handbook of Emotions*. New York: The Guilford Press.
- Lieberman, M. D., Eisenberger, N. I., Crockett, M. J., Tom, S. M., Pfeifer, J. H., & Way, B. M. (2007). Putting feelings into words. *Psychological Science*, 18(5), 421-428. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2007.01916.x>
- Milgram, N., & Tenne, R. (2000). Personality correlates of decisional and task avoidant procrastination. *European Journal of Personality*, 14(2), 141-156. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-0984\(200003/04\)14:2<141::AID-PER369>3.0.CO;2-](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-0984(200003/04)14:2<141::AID-PER369>3.0.CO;2-)
- Mohammadi Bytamar, J., Saed, O., & Khakpoor, S. (2020). Emotion regulation difficulties and academic procrastination. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.524588>

- Orpen, C. (1998). The causes and consequences of academic procrastination: a research note. *Westminster Studies in Education*, 21(1), 73-75. <https://doi.org/10.1080/0140672980210107>
- Pychyl, T. A. (2016). *Prokrastineyişin*. İstanbul: Metropolis Yayıncılık.
- Rahimi, S. (2019). *Understanding Academic Procrastination: A Longitudinal Analysis of Procrastination and Emotions in Undergraduate and Graduate Students*. (Ph. D. Theses). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (Tez No. 28254487).
- Rebetez, M. M. L., Rochat, L., & Van der Linden, M. (2015). Cognitive, emotional, and motivational factors related to procrastination: A cluster analytic approach. *Personality and Individual Differences*, 76, 1-6. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.11.044>
- Rozental, A., & Carlbring, P. (2013). Internet-based cognitive behavior therapy for procrastination: study protocol for a randomized controlled trial. *JMIR Research Protocols*, 2(2), e46. <https://doi.org/10.2196/resprot.2801>
- Saddler, C. D., & Buley, J. (1999). Predictors of academic procrastination in college Students. *Psychological Reports*, 84(2), 686-688. <https://doi.org/10.2466/pr0.1999.84.2.686>
- Schuenemann, L., Scherenberg, V., von Salisch, M., & Eckert, M. (2022). “I’ll worry about it tomorrow” – fostering emotion regulation skills to overcome procrastination. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.780675>
- Sirois, F., & Pychyl, T. (2013). Procrastination and the priority of short-term mood regulation: consequences for future self. *Social and Personality Psychology Compass*, 7(2), 115-127. <https://doi.org/10.1111/spc3.12011>
- Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: frequency and cognitive behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31(4), 503-509. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.31.4.503>
- Southam-Gerow, M. A. (2014). *Çocuklarda ve Ergenlerde Duygusal Düzenleme*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65-94. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.133.1.65>
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: a theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2/3), 25. <https://doi.org/10.2307/1166137>
- Toker, B. (2014). *Bilişsel davranışçı kurama dayalı olarak geliştirilen akademik erteleme davranışıyla baş etme beceri eğitimi psikoeğitim grup yaşantısının üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarına etkisi.* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 399487).
- Tuckman, B. W. (1991). The development and concurrent validity of the procrastination scale. *Educational and Psychological Measurement*, 51(2), 473-480. <https://doi.org/10.1177/0013164491512022>
- 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://557b519e7e5b2d65116d62f559807164bca4ca81.vetisonline.com/IdealOnline/pdfViewer/index.xhtml?uId=8050&ioM=Paper&preview=true>
- Uzun Özer, B., Demir, A., & Ferrari, J. R. (2009). exploring academic procrastination among turkish students: possible gender differences in prevalence and reasons. *The Journal of Social Psychology*, 149(2), 241-257. <https://doi.org/10.3200/SOCP.149.2.241-257>
- Vatan, S. (2020). Duygu düzenleme eğitiminin duygu düzenleme becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 21(4), 396-402. <https://doi.org/10.5455/apd.68943>
- Vatan, S., & Oruçlular Kahya, Y. (2018). Duygu düzenleme becerileri ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 19(2), 192-201. <https://doi.org/10.5455/apd.260322>
- Zarei, L., & Khoshouei, M. S. (2023). Relationship of academic procrastination with metacognitive beliefs, emotion regulation and tolerance of ambiguity in university students. *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*, 22(3), 113-130. https://journal.irphe.ac.ir/article_702906_en.html

EKLER

Ek 1. Etik kurul onay belgesi



T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
REKTÖRLÜĞÜ
Etik Kurulu



Sayı : E-61923333-050.99-238111
Konu : 18/14 Elif AK YILDIZ

13.04.2023

Sayın Elif AK YILDIZ

İlgi : 30.03.2023 tarihli ve E----- 000-0 sayılı yazınız.

Üniversitemiz Eğitim Araştırmaları ve Yayın Etik Kurulu'nun 12.04.2023 tarihli ve 18 sayılı toplantısında alınan "14" nolu karar ile Elif AK YILDIZ'ın başvurusu **uygun** görülmüş ve karar örneği ekte sunulmuştur.

Bilgilerinizi rica ederim.

Prof. Dr. Canan
LAÇİN ŞİMŞEK
Eğitim Araştırmaları ve
Yayın Etik Kurulu
Başkanı V.

14. Elif AK YILDIZ'ın "Lise Öğrencilerinde Akademik Erteleme Davranışı ile DuyguDüzenleme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı çalışması görüşmeye açıldı.

Yapılan görüşmeler sonunda Elif AK YILDIZ'ın "Lise Öğrencilerinde Akademik Erteleme Davranışı ile Duygu Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı çalışmasının Etik açıdan **uygun** olduğuna oy birliği ile karar verildi.

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Doğrulama Kodu :BSLK0N2B8U Pin Kodu :00462

Belge Takip Adresi :

<https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=5783&eD=BSLK0N2B8U&eS=238111>

Adres:Esentepe Kampüsü 54187 Serdivan SAKARYA /
KEP Adresi:sakaryauniversitesi@hs01.kep.tr

Telefon No:0264 295 50 00 Faks No:0264 295 50 31

e-Posta:ozelkalem@sakarya.edu.tr Elektronik
Ağ:www.sakarya.edu.tr

Bilgi için: Hanife
Babacan

Unvanı: Birim Evrak
Sorumlusu



Ek 2. Bilgilendirilmiş onam formu

Akademik Erteleme ve Duygu Düzenleme  zerine Bir Araştırma

Sevgili gençler merhaba,

Ben okul rehber öğretmeniniz Elif Ak Yıldız. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans programı kapsamında “Akademik erteleme davranışı ile duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi” incelemek için yürüttüğüm tez çalışması için bana destek olmak üzeresiniz. Araştırma kapsamında sizden iki anket doldurmanız istenmektedir ve tahminen 10 dakika sürmesi beklenmektedir.

Bu çalışmaya katılmak tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çalışmanın amacına ulaşması için sizden beklenen, bütün soruları eksiksiz ve içtenlikle cevaplamanızdır. Bu formu okuyup onaylamanız, araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz anlamına gelecektir. Bu çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacaktır.

Yukarıda yer alan ve araştırmadan önce katılımcıya verilmesi gereken bilgileri okudum ve katılmam istenen çalışmanın kapsamını ve amacını, gönüllü olarak üzerime düşen sorumlulukları anladım. Çalışma hakkında yazılı veya sözlü açıklama aşağında adı belirtilen araştırmacı/araştırmacılar tarafından yapıldı. Kişisel bilgilerimin özenle korunacağı konusunda yeterli güven verildi. Bu koşullarda söz konusu araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve telkin olmaksızın katılmayı kabul ediyorum.

() Kabul ediyorum.

Ek 3. Kişisel Bilgi Formu

Katılımcının;

Cinsiyeti:

() Kız

() Erkek

Sınıf Düzeyi:

() 9

() 10

() 11

() 12

Algılanan Başarı Durumu (Çoğunlukla aldığınız notları düşünerek cevap veriniz):

() 0-50- Düşük

() 51-70- Orta

() 71- 90- İyi

() 91-100- Yüksek

Ek 4. Akademik Erteleme Ölçeği

AKADEMİK ERTELEME ÖLÇEĞİ (AEÖ)

Bu ölçeğin amacı sizin ders çalışma alışkanlıklarınızı belirlemektir. Aşağıda bazı ifadeler verilmiştir. Lütfen her ifadeyi dikkatle okuyup sizi ne kadar tanımladığını aşağıdaki ölçekten yararlanarak maddelerin yanındaki sayıların üzerine (X) işareti koyarak belirleyiniz.

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	Ödevlerimi/projelerimi genellikle son belirlenen tarihte yetiştiririm			① ② ③ ④ ⑤
3	Daha keyifli şeyler yapmak için ders çalışmayı erken bırakırım			① ② ③ ④ ⑤
4	Sınavlardan önce konuları tekrar etmeye zamanım kalır			① ② ③ ④ ⑤
5	Ne zaman dersin başına otursam aklıma yapmam gereken başka işler gelir			① ② ③ ④ ⑤
6	Önemli olsalar bile sınavlara çalışmayı gereksiz yere son güne bırakırım			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	Herhangi bir dersle ilgili verilen okumaları derse okumuş olarak gelirim			① ② ③ ④ ⑤
10	Ders çalışırken bir şey yapmak, birisiyle konuşmak, çay ya da kahve içmek vb. için sık sık ara veririm			① ② ③ ④ ⑤
11	Ödevlerimi/projelerimi zamanında teslim ederim			① ② ③ ④ ⑤
12	Tarihi önceden bildirilmiş olsa bile sınav günü yaklaştığında önceliği olmayan başka işlerle uğraştığım olur.			① ② ③ ④ ⑤
13	Kendime bir ders çalışma programı hazırlamışsam ona uyarım			① ② ③ ④ ⑤
14	Önemli derslere çalışmayı bile son güne bırakırım.			① ② ③ ④ ⑤
15	Çalışmayı son güne bıraktığım için başarısız olduğum derslerim olur.			① ② ③ ④ ⑤
16	Ödevlerimi/projelerimi zamanında yetiştiremem			① ② ③ ④ ⑤
17	Bir sınavdan önce sınavla 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 derslerimi çalışmayı son ana bırakan ancak bir daha ki sefere çalışmaya zamanında başlayacağım diyen bir öğrenciyim			① ② ③ ④ ⑤

Ek 5. Duygu Düzenleme Becerileri Ölçeği

DUYGU DÜZENLEME BECERİLERİ ÖLÇEĞİ (DDBÖ)

Değerli Katılımcı,

Aşağıda son bir hafta içerisinde yaşamış olabileceğiniz duygularla ilgili bazı ifadeler bulacaksınız. Lütfen, her bir ifadenin yanına size en uygun gelen cevabı işaretleyiniz. Lütfen ifadelerde çok zaman harcamayınız, aklınıza ilk gelen cevabı işaretleyiniz, aklınıza ilk gelen yanıt büyük olasılıkla en iyisidir.

Duygularla baş etme: Son bir hafta içerisinde...	Hiç	Nadiren	Bazen	Sık Sık	Neredeyse Her Zaman
1.)...Hissettiklerime bilinçli olarak dikkat edebildim.	0	1	2	3	4
2.)... Bilinçli olarak olumlu hisler ortaya çıkarabildim.	0	1	2	3	4
3.)... Duygusal tepkilerimi anladım.	0	1	2	3	4
4.)... Olumsuz hislerime tahammül edebildim.	0	1	2	3	4
5.)... Olumsuz hislerimi kabul edebildim.	0	1	2	3	4
6.)...Hislerimi adlandırayabildim.	0	1	2	3	4
7.)...Hissettiklerimle ilgili net bir fiziksel algıya sahiptim.	0	1	2	3	4
8.)... Olumsuz hislerle karşı karşıya kalacak bile olsam, ne yapmak istiyorsam onu yaptım.	0	1	2	3	4
9.)... Sıkıntılı durumlarda kendime güvence vermeye çalıştım.	0	1	2	3	4
10.)... Olumsuz hislerim üzerinde bir etki yaratabildim.	0	1	2	3	4
11.)...Hissettiklerimin ne anlama geldiklerini biliyordum.	0	1	2	3	4
12.)...Gerektiğinde olumsuz duygularıma odaklanabildim.	0	1	2	3	4
13.)... Herhangi bir anda hangi duyguyu hissettiğimi biliyordum.	0	1	2	3	4
14.)...Belli durumlardaki duygusal değişimlere karşı vücudumun gösterdiği değişiklikleri bilinçli olarak fark ettim.	0	1	2	3	4
15.)...Duygusal olarak sıkıntılı olan durumlarda kendimi neşelendirmeye çalıştım.	0	1	2	3	4
16.)...Olumsuz hislerime rağmen yapmak istediklerimi yaptım.	0	1	2	3	4
17.)...Olumsuz olsalar bile hissettiklerimle aram iyiydi.	0	1	2	3	4
18.)...Olumsuz hislerim yoğun olsalar bile onlara tahammül edebileceğimden emindim.	0	1	2	3	4
19.)...Hislerimi bilinçli olarak deneyimleyebildim.	0	1	2	3	4
20.)... Hissettiklerimin nedenlerinin farkındaydım.	0	1	2	3	4
21.)... Hissettiklerimi etkileyebileceğimin farkındaydım.	0	1	2	3	4
22.)... Bunu yaparken olumsuz hislerimi tetikleyebileceğini veya yoğunlaştırabileceğini düşünmeme rağmen benim için önemli olan amaçlarımı sürdürdüm.	0	1	2	3	4
23.)...Olumsuz hislerimi başımdan defetmeye çalışmadan deneyimleyebildim.	0	1	2	3	4
24.)...Fiziksel duyumsamalarım nasıl hissettiğimin iyi birer göstergesiydi.	0	1	2	3	4
25.)... Hangi duyguları yaşadığım konusunda nettim.	0	1	2	3	4
26.)...Olumsuz hislerimi tolere edebildim.	0	1	2	3	4
27.)...Duygusal olarak sıkıntılı durumlarda kendi kendimi destekledim.	0	1	2	3	4