

T.C.
ADİYAMAN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNDE AKADEMİK ERTELEMENİN
YORDAYICILARI OLARAK UMUTSUZLUK VE AKADEMİK
DAYANIKLILIK

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Nurullah TÜRKCAN

DANIŞMAN
Doç. Dr. Seval KIZILDAĞ ŞAHİN

ADİYAMAN, 2024

ÖZET

ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNDE AKADEMİK ERTELEMENİN YORDAYICILARI OLARAK UMUTSUZLUK VE AKADEMİK DAYANIKLILIK

Nurullah TÜRKCAN

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Adıyaman Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Haziran/2024, Sayfa: 102

Danışman: Doç. Dr. Seval KIZILDAĞ ŞAHİN

Akademik erteleme ortaöğretim öğrencileri arasında sıklıkla gözlemlenebilen ve öğrencilerin akademik yaşamlarını olumsuz etkileyen önemli konulardan biridir. Öğrencilerin umutsuzluk ve akademik dayanıklılık durumlarının da akademik ertelemeyi etkileyebileceği düşünülmektedir. Buradan hareketle, bu çalışmanın amacı, ortaöğretim öğrencilerinde umutsuzluk ve akademik dayanıklılığın akademik ertelemeyi yordayıp yordamadığının incelenmesidir. Araştırmanın çalışma grubunu, Kütahya ilinde yer alan çeşitli ortaöğretim kurumlarında 2023-2024 eğitim ve öğretim yılında öğrenim gören 337'si kadın (%53,9) ve 288'i erkek (%46,1) olmak üzere toplam 625 öğrenci oluşturmuştur. Çalışmaya 13-18 yaş aralığında, yaş ortalaması 15,52 $Ss=1,13$ olan öğrenciler katılmıştır. Bu çalışmada ortaöğretim öğrencilerinin akademik ertelemelerini ölçmek için Akademik Erteleme Ölçeği, umutsuzluk durumlarını ölçmek için Beck Umutsuzluk Ölçeği ve akademik dayanıklılıklarını ölçmek için ise Akademik Dayanıklılık Ölçeği kullanılmıştır. Aynı zamanda öğrencilerin demografik durumlarını ortaya koyabilmek için de "Demografik Bilgi Formu" kullanılmıştır. Araştırmanın verileri IBM SPSS 27.0 paket programı ile analiz edilmiştir. Araştırma verilerinin analizinde Pearson korelasyon analizi ve çoklu doğrusal regresyon analizi yöntemleri kullanılmıştır. Ortaöğretim öğrencilerinde umutsuzluk ve akademik dayanıklılık değişkenlerinin akademik ertelemeyi istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığı test edilmiştir. Bu çalışmada bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkene ait toplam varyansın %17,3'ünü açıkladığı; akademik dayanıklılığın akademik ertelemenin yordayıcısı olmadığı ancak umutsuzluğun anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmüştür. Elde edilen bulgular alanyazın çerçevesinde tartışılmış, ilgili araştırmacı ve uygulamacılara önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Akademik erteleme; Umutsuzluk; Akademik dayanıklılık; Ortaöğretim öğrencileri; Ergenler.

ABSTRACT

HOPELESSNESS AND ACADEMIC RESILIENCE AS PREDICTORS OF ACADEMIC PROCRASTINATION IN SECONDARY SCHOOL STUDENTS

Nurullah TÜRKCAN

Department of Educational Sciences

Adiyaman University, Graduate Education Institute, Jun/2024, Page: 102

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Seval KIZILDAĞ ŖAHİN

Academic procrastination is a prevalent issue among secondary school students, significantly impacting their academic performance. It is suggested that students' sentiments of hopelessness and their level of academic resilience play integral roles in the manifestation of academic procrastination. From this point, the present study aims to explore the predictive value of hopelessness and academic resilience in determining academic procrastination in secondary school students. The research sample comprised 625 students, 337 female (53,9%) and 288 male (46,1%), who attended diverse secondary educational institutions in Kütahya during the 2023-2024 academic year. The participants ranged in age from 13 to 18, with a mean age of 15,52 and a standard deviation of 1,13. In this research, the Academic Procrastination Scale was utilized to assess the academic procrastination tendencies among secondary school students. The Beck Hopelessness Scale was employed to evaluate their levels of hopelessness, while the Academic Resilience Scale served to measure their academic resilience. Concurrently, a "Demographic Information Form" was administered to obtain demographic data pertaining to the students. The data collected were analyzed using Pearson correlation analysis and multiple linear regression analysis methods with the aid of IBM SPSS 27.0 package program. The research data was analyzed using Pearson correlation analysis and multiple linear regression methods to determine the extent to which hopelessness and academic resilience variables predict academic procrastination among secondary school students in a statistically significant manner. The study findings indicate that the independent variables explained 17,3% of the variance in the dependent variable. Academic resilience did not emerge as a predictor of academic procrastination, while hopelessness exhibited significance as a predictor. The study's outcomes are discussed in light of the existing literature, with recommendations provided to relevant researchers and practitioners.

Keywords: Academic procrastination; Hopelessness; Academic resilience; Secondary school students; Adolescents.

ÖNSÖZ

Erteleme, rahatsız eden gerçeklerden kaçınmanın kolay bir yoludur. Kimi zaman arzularımız kimi zaman ilişkilerimiz kimi zamansa sorumluluklarımız için adım atmak bizlere zahmetli gelebilir. Geleceğin muhtemel güzellikleri, şimdinin karmaşasında üzerini örten gölgeler nedeniyle kaygı verici görünebilir. Böyle durumlarda yürüdüğümüz yolu aydınlatabilmek ve yapmamız gerekenlerle yüzleşebilmek, başarılı olacağımıza dair inancımızın verdiği kuvvetle mümkün olur.

Öğrenciler için okul yaşamı; sevgiyi, heyecanı, mutluluğu içerdiği gibi bazen de çeşitli zorlukların getirdiği stresi, kaygıyı ve üzüntüyü barındırır. Akademik zorluklarla karşı karşıya gelen öğrencilerden bazıları bu durumlara uyum sağlayarak üstesinden gelebilirken bazıları kendilerini yetersiz hissederek umutsuzluğa düşebilir. Umutsuz ve dirençsiz öğrenciler; okul başarıları ile ilgili olumsuz beklentileri ile yeteneklerine olan güvensizliklerinden dolayı sınavlarına, ödevlerine ve diğer okul görevlerine gereken özeni gösteremeyebilir. Yapması gereken sorumlulukların karşılığında elde edeceği ödülleri faydasız görerek erteleme davranışında bulunabilir. Bu nedenle; yüksek lisans tezimin akademik ertelemeyi etkileyen umutsuzluk ve akademik dayanıklılık kavramları ile ilgili olmasını tercih ettim. Yazmış olduğum tezin; eğitimin temel paydaşları olan öğrenciler, veliler, öğretmenler ve okul psikolojik danışmanları için anlamlı ve faydalı olmasını ümit ediyorum.

Yüksek lisans eğitimim süresince hem akademik gelişimime hem de tez sürecimin her aşamasına katkı sağlayan, kıymetli tez danışmanım sayın Doç. Dr. Seval KIZILDAĞ ŞAHİN'e teşekkür etmeyi borç bilirim. Aynı zamanda, tez savunma jürimde yer alarak anlamlı dönütleri ile farklı bakış açıları kazandıran sayın Dr. Öğr. Üyesi Mustafa SÜRÜCÜ'ye ve Doç. Dr. Özlem ULAŞ KILIÇ'a teşekkür ederim. Ders dönemi süresince verdikleri eğitimlerle akademik ve mesleki gelişimime katkı sağlayan değerli alan öğretmenlerime teşekkür ederim. Ayrıca, araştırma ölçeklerinin uygulama sürecine olan katkılarından dolayı Kütahya ilindeki ilgili liselerde yer alan öğrencilere, idarecilere, öğretmen ve psikolojik danışman arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Eğitim ve öğretim hayatım süresinde maddi ve manevi desteklerini sunan, haklarını asla ödeyemeyeceğim anneme ve babama; yaşamımın her anında yalnız olmadığımı hissettiren kardeşlerime teşekkür ederim.

Başarıyla tamamladığım bu süreçte; ilk günden son ana kadar desteğini ve güvenini yanımda hissettiğim canım eşim Sevda'ya ve birlikte geçireceğimiz daha fazla zamandan feragat ederek tez yazma sürecime katkı sağlayan güzel kızım Bilge'ye varlıkları için sonsuz teşekkür ediyorum.

Anı yaşayabilmek, iyimser kalabilmek ve zorluklara karşı güçlü olabilmek dileğiyle...

Nurullah TÜRKCAN

Haziran, 2024



....../....../2024

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmamın Adıyaman Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı”yla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

.....

(İmza)

Nurullah TÜRKCAN

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
BAŞLIK SAYFASI	i
JÜRİ VE ENSİTÜTÜ ONAYI	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
ÖNSÖZ	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ	vii
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar DİZİNİ	x
ŞEKİLLER DİZİNİ	xi
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	xii
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	6
1.2.1. Alt problemler	6
1.3. Sayıtlar	6
1.4. Araştırmanın Önemi	7
1.5. Sınırlılıklar	9
1.6. Tanımlar	9
2. İLGİLİ ALANYAZIN	11
2.1. Akademik Erteleme	11
2.1.1. Erteleme kavramı	11
2.1.2. Erteleme döngüsü	14
2.1.3. Erteleme türleri	17
2.1.4. Akademik erteleme	17
2.1.4.1. Akademik ertelemenin nedenleri	20
2.1.4.2. Akademik ertelemenin sonuçları	28
2.2. Umutsuzluk	30
2.2.1. Umut	30
2.2.2. Umutsuzluk	31
2.2.2.1. Umutsuzluğun nedenleri	35

2.2.2.2. Umutsuzluğun sonuçları	38
2.3. Akademik Dayanıklılık	40
2.3.1. Psikolojik dayanıklılık	41
2.3.2. Akademik dayanıklılık kavramı	42
2.3.2.1. Akademik dayanıklılığa yönelik riskler	45
2.3.2.2. Akademik dayanıklılık için koruyucu faktörler	47
3. YÖNTEM	49
3.1. Araştırma Deseni	49
3.2. Çalışma Grubu	49
3.3. Veri Toplama Araçları	51
3.3.1. Akademik erteleme ölçeği	51
3.3.2. Beck umutsuzluk ölçeği	52
3.3.3. Akademik dayanıklılık ölçeği	53
3.3.4. Demografik bilgi formu	53
3.4. Veri Toplama Süreci	54
3.5. Verilerin Analizi	54
4. BULGULAR	56
4.1. Ön Analizler	56
4.2. Çoklu Regresyon Analizi Sonucunda Elde Edilen Bulgular	61
5. TARTIŞMA	62
6. SONUÇ VE ÖNERİLER	67
6.1. Sonuçlar	67
6.2. Öneriler	67
6.2.1. Çalışmanın sınırlılıkları doğrultusunda öneriler	67
6.2.2. Çalışmanın sonuçları doğrultusunda öneriler	67
6.2.2.1. Okul psikolojik danışmanlarına yönelik öneriler	68
6.2.2.2. Ebeveynlere yönelik öneriler	68
6.2.2.3. Eğitimin diğer paydaşlarına yönelik öneriler	68
6.2.2.4. Gelecekteki araştırmacılara yönelik öneriler	69
KAYNAKÇA	70
EKLER	
ÖZGEÇMİŞ	

TABLÖLAR DİZİNİ

	Sayfa
Tablo 3.1. Çalışma grubunun demografik özellikleri	49
Tablo 4.1. Değişkenlere ilişkin çarpıklık ve basıklık değerleri	56
Tablo 4.2. Araştırma değişkenlerine ilişkin Pearson korelasyon katsayısı değerleri	58
Tablo 4.3. Yordayıcı değişkenler arası çoklu bağlantılılık problemine dair değerler	59
Tablo 4.4. Umutsuzluk ve akademik dayanıklılığın akademik erteleme üzerindeki etkilerine ilişkin çoklu regresyon bulguları	61

ŞEKİLLER DİZİNİ

	Sayfa
Şekil 2.1. Erteleme döngüsü	15
Şekil 2.2. Erteleme döngüsü	16
Şekil 2.3. Akademik ertelemeğin bilişsel davranışçı formülasyonu	23
Şekil 4.1. Akademik ertelemeye ait normal dağılım grafiği	57
Şekil 4.2. Akademik erteleme ve umutsuzluk arasındaki ilişkiye dair saçılım grafiği	57
Şekil 4.3. Akademik erteleme ve akademik dayanıklılık arasındaki ilişkiye dair saçılım grafiği	58
Şekil 4.4. Normal P-P grafiği	60
Şekil 4.5. Eş varyanslılığa dair grafik	60

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

ADÖ	: Akademik Dayanıklılık Ölçeği
AEÖ	: Akademik Erteleme Ölçeği
AKT	: Aktaran
APA	: American Psychological Association (Amerikan Psikoloji Birliği)
BUÖ	: Beck Umutsuzluk Ölçeği
TDK	: Türk Dil Kurumu
SPSS	: Statistical Package for Social Sciences (Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı)
VD	: Ve diğerleri
ZMT	: Zamansal Motivasyon Teorisi

1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Zaman yaşamın en temel faktörlerinden biridir. Zamanı iyi kullanmak, bireylerin yaşam kalitesini ve verimliliğini yükseltir (Arnold ve Pulich, 2004; Wang vd. 2011). Aksi takdirde sorumlulukların yerine getirilmemesi, kararların ertelenmesi gibi zamanın doğru yönetilmesini olumsuz etkileyecek durumlar üretkenliğin sekteye uğramasına neden olur (Lay ve Schouwenburg, 1993). Erteleme kavramı, görevleri yerine getirmeyi veya karar vermeyi gereğinden fazla geciktirmeye yönelik davranışsal bir eğilim olarak tanımlanmaktadır (Solomon ve Rothblum, 1984). Erteleme davranışında bulunan bireyler, bunu yapmak için geçerli bir nedenlerinin olmadığını anlamalarına rağmen bunu yapmak konusunda kendilerine engel olamamaktadırlar (Ellis ve Knaus:7). Bireyler, gönüllü olarak uzun vadede kendisi için faydalı olan sorumluluğunun yerine kısa vadede haz duyacağı etkinlikleri seçmektedirler (Steel, 2007). Bu davranışlarının sonucunda bireyler, niyetlerini zamanında yerine getirmekte güçlük çekerler ve hayal kırıklığına uğrayarak başarısızlık hissi yaşayabilirler (Seo, 2011). Erteleme davranışı; stres ve depresyon gibi duygudurum sorunlarına (Stead, Shanahan ve Neufeld, 2010), verimlilik ve motivasyon kaybına (Khodabakhshi vd. 2016), sosyal ilişkilerin bozulmasına (Ferrari, Harriott ve Zimmerman, 1998) ve akademik sorunlara (Balkıs, Duru ve Buluş, 2013) yol açabilir.

Ertelemenin akademik yaşamdaki karşılığını ifade eden akademik erteleme ise ödev, proje, sınavlara hazırlanma gibi eğitsel görevlerin yerine getirilmemesi veya son anlara bırakılmasıdır (Steel ve Klingsieck, 2016). Akademik erteleme davranışını sergileyen öğrenciler; bu durumdan rahatsızlık duymalarına, kaygılanmalarına ve ertelemeye karşı koyma arzularına rağmen görevlerini geciktirirler (Beswick, Rothblum ve Mann, 1988). Bu öğrencilerin niyetlerine ve davranışlarına yönelik sorunlar yaşadıkları görülmektedir (Schouwenburg, 1995). Bazı öğrenciler hem akademik görevlerini yerine getirmeyi hem de buna yönelik niyetlerini erteleyebiliyorken; bazıları niyetlerine rağmen eyleme geçemeyebilirler. Niyetine rağmen eyleme geçmeyen öğrencilerin, son teslim tarihi yaklaştıkça aşırıya kaçan bir gayret içerisine girerek geçen zamanı telafi etmek için çabaladıkları görülmektedir (Steel, Brothen ve Wambach, 2001).

Akademik erteleme tüm öğrencilere yönelik bir kavram olmakla birlikte ortaöğretim öğrencileri özelinde ayrı bir öneme sahiptir. Ortaöğretim öğrencileri; gelişim dönemi olarak genellikle kimlik karmaşasının, sosyal çatışmaların ve psikolojik sorunların yoğun olarak

yaşanabildiği ergenlik dönemi içerisinde yer almaktadır (Steiner ve Feldman, 2008: 20). Ergenlik, bireyin çocukluktan çıkıp yetişkinliğe hazırlandığı zorlayıcı bir geçiş süreci olarak kabul edilmektedir. Ergenlik dönemindeki öğrenciler, bir yandan gelişim dönemlerinin getirdiği kargaşa ile mücadele ederken diğer yandan kendilerini geleceğe hazırlamak ve akademik gelişimlerini tamamlamak durumunda kalırlar. Akademik erteleme, ortaöğretim öğrencilerinin akademik ilerleme sürecinde karşılaşılabilecekleri engellerden biri olduğundan, öğrencilerin okul performansı üzerinde olumsuz bir etki oluşturarak onları eğitim hedeflerinden uzaklaştırabilir (Steel, 2007). Erteleme yaparak görevlerini son günlere ve saatlere bırakan öğrenciler, yeterli zamanları kalmadığı için uykusuzluk ve konsantrasyon kaybı yaşayabilir, kazanımları eksik bir şekilde öğrenebilirler (Balkis ve Duru, 2009). Ödevlerini eksik ve özensiz teslim etmelerinden dolayı düşük notlar alabilirler ve nihayetinde akademik başarıları düşebilir (Patrzek vd. 2015).

Ortaöğretim öğrencilerinde akademik başarının azalması diğer gelişim alanlarını da olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Öğrenciler, düşük notları ve olumsuz sosyal değerlendirilmeye yönelik kaygıları nedeniyle ebeveynleri ve arkadaşları ile sorun yaşayabilirler (Ferrari, Harriott ve Zimmerman, 1998). Ayrıca akademik erteleme yapan öğrencilerde değersizlik, kaygı, stres, utanç gibi olumsuz duygular oluşabilmektedir (Ashraf, Malik ve Musharraf, 2019; Fee ve Tangney, 2000; Flett vd. 2012; Qian ve Fuqiang, 2018; Steel, 2007). Görüleceği üzere akademik erteleme, ortaöğretim öğrencileri için akademik sorunların yanında sosyal ve duygusal sorunları da tetikleyen bir davranıştır. Bunun yanı sıra ortaöğretim düzeyinde öğrencilerin akademik erteleme davranışında bulunmaları öğrenilmiş bir alışkanlığa dönüşerek sonraki akademik yaşamlarını da etkileyebilmektedir (Owens ve Newbegin, 1997). Dolayısıyla, akademik ertelemenin ortaöğretim öğrencileri açısından çeşitli gelişim risklerini barındıran ve dikkate alınması gereken bir davranış sorunu olduğu söylenebilir.

İlgili alanyazında akademik ertelemenin nedenleri ve doğası ile alakalı farklı kuramsal görüşler ve araştırmalar mevcuttur. Akademik görevleri geciktirmenin nedeni; psikanalitik kurama göre kaygı verici sorumluluğa karşı egonun savunma mekanizması iken; psikodinamik kurama göre çocukluk çağında karşılaşılan hatalı ebeveyn tutumları; davranışçı kurama göre ise daha çok haz duyulan faaliyetlerin tercih edilmesi ile ilişkilidir (Ferrari, Johnson ve McCown, 1995: 22-27). Bilişsel davranışçı kuram ise akademik ertelemenin bir dizi hatalı düşünceden kaynaklanabileceğini öne sürmüştür (Çelik ve Odacı, 2015). “Yüksek notlar alamazsam başkaları tarafından sevilmem.”, “Sınavı geçemezsem

geleceğim tehlikeye girer!" gibi katı ve dayanaksız bilişleri nedeniyle öğrenciler yüksek kaygı, korku, stres gibi duyguların etkisinde olabilir ve asıl görevlerine motive olamayarak geciktirme yapabilir (Ferrari, Johnson ve McCown, 1995: 35-36). Bununla birlikte, öğrencilerin akademik erteleme yapmalarına neden olabilecek diğer faktörlerden bazıları şunlardır: Başarısızlık korkusu (Solomon ve Rothblum, 1984), mükemmeliyetçilik (Flett ve Hewitt, 2002), öz düzenleme becerilerindeki yetersizlik (Wolters, 2003), akademik görevi yeterince faydalı görmeme (Steel ve König, 2006), hatalı öğretmen davranışları (Ackerman ve Gross, 2005; Schraw, Wadkins ve Olafson, 2007), kişilik özellikleri (Kağan, Çakır, İlhan ve Kandemir, 2010), duygu düzenleme sorunları (Sirois ve Pychyl, 2013), motivasyon düşüklüğü (Cavusoglu ve Karatas, 2015), zamanı etkili kullanamama (Shih, 2017), düşük benlik saygısı (Kınık ve Odacı, 2020), hatalı teknoloji kullanımı (Türel ve Dokumacı, 2022). Görüleceği üzere, öğrenciler birçok çevresel ve kişisel etkenden etkilenecek erteleme davranışında bulunabilmektedir. Bütün bu kuramsal görüşler ve araştırmalar ile birlikte Siaputra'ya (2010) göre erteleme kavramını açıklayan en iyi teori olarak kabul edilen Zamansal Motivasyon Teorisi'nin (ZMT), akademik ertelemenin de daha iyi anlaşılmasına yardımcı olabileceği düşünülmektedir.

ZMT'ye göre bireylerin erteleme davranışında bulunup bulunmayacakları, görevden algıladıkları fayda ile ilişkilidir (Steel ve König, 2006). Bireyler görevi başarabileceklerine olan beklentileri (özyeterlik) ve görevin değeri ne kadar yüksek olursa görevi o kadar faydalı olarak algılamakta ve dolayısıyla erteleme yapma ihtimalleri azalmaktadır (Steel, 2007). Ayrıca bireylerin erteleme davranışlarında, davranış sonucunda ulaşacağı ödüle olan zamansal uzaklık önemli görülmektedir. Bireyler için en kısa sürede ödül elde edilebilecek davranışlar, uzun bir süreç gerektirenlerden daha faydalı algılanmaktadır (Steel ve König, 2006). Dolayısıyla, ZMT'ye göre bireylerin erteleme yapmaması için görevi faydalı algılaması; görevi faydalı algılaması için ise göreve ilişkin algıladığı beklenti ve değer yüksek, görev sonrası elde edilebilecek ödülün gecikmesiz olması gerekmektedir. Bu çalışmada akademik erteleme kavramı ele alınırken daha çok ZMT'nin beklenti ve değer boyutları üzerinde durulmuştur.

ZMT'nin beklenti boyutuna göre özyeterlik düzeyi yüksek olan öğrencilerin, görevlerine ilişkin harcadıkları çabanın karşılığını alabileceklerine inandıkları takdirde daha az erteleme yapacakları söylenebilir. Alanyazında bireylerin gelecekte karşılaşılabileceklerine ve başarabileceklerine yönelik olumlu beklentileri umut (Stanghellini ve Slade, 2008), olumsuz beklentileri ise umutsuzluk (Melges ve Bowlby, 1969) olarak tanımlanmaktadır.

Umutsuzluk duygusuna sahip bireyler, isteklerinin gerçekleşmeyeceğine veya cezalandırılacaklarına yönelik bazı inançlar geliştirmektedir (Houston, 1995).

Umutsuzluk yaşayan bireylerin, gelecekle ilgili hatalı bilişlere sahip oldukları düşünülmektedir (Beck vd. 1974). “*Asla iyi bir hayatım olamayacak.*”, “*Benim başıma hep kötü olaylar gelir.*” gibi genelleştirdikleri gelecek beklentileri, umutsuzluğa düşen bireylerin duygularını olumsuz etkileyebilir (Abramson, Metalsky ve Alloy, 1989; Panzarella, Alloy ve Whitehouse, 2006). Bunun sonucunda bireylerin psikolojik dayanıklılıkları azalarak depresif belirtiler sergileme ihtimalleri artabilir (Henkel vd. 2002).

Akademik yaşamda öğrencilerin arzu ve hayallerinin gerçeğe dönmeyeceğine dair olumsuz beklentileri, akademik görevleri yerine getirmeye yönelik isteklerinin azalmasına yol açarak okul başarılarını düşürebilmektedir (Shiomi, 1995). Umutsuz öğrencilerin okula olan bağlılıklarının azaldığı (Pharris, Resnick ve Blum, 1997) hatta okulu yarıda bırakabildikleri görülmüştür (Jonker, 2006). Dolayısıyla umutsuzluğun, öğrencilerin duygudurumları ve okul motivasyonları üzerinde olumsuz etkilere neden olabileceği söylenebilir. Öğrencilerin akademik motivasyonlarının düşmesi, akademik görevlere olan ilgilerini azaltarak görevi faydasız algılamalarına ve erteleme davranışı sergilemelerine neden olabilir. Bir beklentinin veya hedefin olmadığı durumlarda öğrenciler, sıkıcı bulduğu akademik görevlerinin yerine o an için keyif alacağı etkinlikleri tercih edebilirler. Nitekim ilgili alan yazında, akademik erteleme ve umutsuzluk arasında pozitif yönde bir ilişki olduğuna dair çalışmalar mevcuttur (Akdamar ve Kızılkaya, 2022; Kumcağız, Ersanlı ve Alakuş, 2014; Odacı ve Kaya, 2019; Yıldız ve Yıldız, 2016). Bu doğrultuda umutsuzluğun öğrenci beklentileri üzerindeki olumsuz etkileri nedeniyle akademik erteleme davranışını arttırabileceği söylenebilir.

ZMT’nin değer kavramı ise “görevden kaçınma, başarıma ihtiyacı ve can sıkıntısına yönelik eğilim” olmak üzere üç farklı değişkenin erteleme ile ilişkilerini içermektedir (Steel, 2007). Görevden kaçınma bireyin hoşlanmadığı etkinliklerin yerine hoşlandığı veya arzu ettiği etkinlikleri tercih ederek erteleme davranışı sergilemesidir (Solomon ve Rothblum, 1984). Bunun yanında bireyler başarıma ihtiyacını karşılamayan ve can sıkıntısına yol açan görevleri keyifsiz bularak daha fazla erteleme eğilimindedir (Steel, 2007). Dolayısıyla bireylerin erteleme davranışında bulunmalarında görevin zorluğu veya sıkıcılığına karşın görevden algılanan değer yetersiz olması etkili olabilir.

Öğrenciler okul ve sosyal hayatlarında başarılarını tehdit edebilecek, motivasyonlarını ve cesaretlerini azaltabilecek, umutsuzluk yaratabilecek birçok risk durumuyla karşı karşıya

kalabilmektedir (Perez-Brena ve diğeri, 2019). Bu riskler bireysel (anksiyete, dil yeterliliği vb.), ailevi (aile içi çatışmalar, düşük sosyoekonomik düzey vb.), kurumsal (olumsuz okul iklimi) ve sosyal (etnik ayrımcılık, şiddet vb.) faktörlerden kaynaklanarak akademik sorunlara neden olabilmektedir (Hunsu vd. 2023). İlgili alan yazında yapılan çalışmalarda, bazı öğrencilerin akranları ile benzer olumsuz yaşantılara maruz kalmalarına rağmen olumlu tepkiler verebildikleri, uyum sağlayabildikleri ve akademik gelişim gösterebildikleri görülmüştür (Herrman ve diğeri, 2011). Öğrencilerin zorlayıcı akademik görevler karşısında uyum sağlayabilmelerine ve ilerleme kaydedebilmelerine yönelik bu kabiliyet, akademik dayanıklılık kavramı ile açıklanmaktadır (Wang, Haertel ve Walberg, 1993).

Akademik dayanıklılık gösterebilen öğrencilerin dezavantajlı koşulların olduğu ortamlarda diğer öğrencilere göre daha yüksek başarı göstermeleri beklenir (Martin ve Marsh, 2009). Bu öğrenciler, hedef odaklı ve rekabetçi davranışlar göstererek sorunlarla mücadele ederler (Waxman, Rivera ve Powers, 2012). Streslerini doğru yönetebilirler ve çevresindekilerle daha az çatışma yaşarlar (Hwang ve Shin, 2018). Martin ve Marsh'a (2006) göre akademik dayanıklılığa sahip öğrenciler kendilerine güven duymakta, akademik faaliyetlere katılım sağlamakta ve okul yaşamlarında mutlu hissetmektedirler.

Akademik dayanıklılığı açıklayan 5-C Modeline göre; güven (akademik görevlere yönelik algılanan özyeterlik), koordinasyon (davranışlarını planlama ve etkili hedefler belirleyebilme), kontrol (davranışlarını kontrol ederek planlarını uygulayabilme), soğukkanlılık (zorlayıcı akademik görevlerde düşük kaygı gösterme) ve bağlılık (planlarını hedeflerine ulaşana kadar kararlılıkla sürdürebilme, sebat etme) akademik dayanıklılıkla ilişkili olan beş temel faktördür (Martin ve Marsh, 2006). Akademik dayanıklılığı olan öğrencilerin çabalarına karşılık bulacaklarına inandıkları (Denissen, Zarrett ve Eccles, 2007), kendilerine uygun hedefler belirleyerek kararlılık içinde mücadele ettikleri (Locke ve Latham, 2002), davranışları ve yetenekleri üzerinde kontrol sahibi oldukları ve belirsizlikler karşısında soğukkanlılıklarını korudukları (Kapıkıran, 2020) bilinmektedir. Dolayısıyla, bu özelliklere sahip olan öğrencilerin akademik sorumluluklarını zamanında ve özenli bir şekilde yerine getirecekleri, zorlu ve keyifsiz görevlere karşı daha dirençli olacakları düşünülmektedir. Ayrıca akademik dayanıklılık düzeyi yüksek öğrencilerin, akademik ertelemeye neden olabilecek olan kaygı, başarısızlık korkusu, öz düzenleme sorunları, duygusal problemler, hatalı düşünce ve inançlar gibi olumsuz faktörlerden daha az etkilenmeleri beklenmektedir. Konu ile ilgili uluslararası alanyazında, akademik erteleme ve

akademik dayanıklılık arasında ilişki ile alakalı çok sayıda çalışmaya rastlanmıştır (Astutik ve Firdana, 2023; Cahyani, Kristiani ve Sabandi, 2023; Foroghi-Pordanjani ve Sharifi, 2021; Hossinlou ve Jadidi, 2020; Soltanizadeh, Mortazavian ve Latifi, 2023). Ulusal alan yazında ise herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır ancak akademik erteleme ile akademik dayanıklılığa yakın bir kavram olan psikolojik dayanıklılık arasında yapılan çalışmalarda negatif yönlü bir ilişki olduğu görülmüştür (Cenkseven-Önder, Yalnızca-Yıldırım ve Arslan, 2018; Işık, 2019; Öksüz ve Güven, 2014). Örneğin; Cenkseven-Önder, Yalnızca-Yıldırım ve Arslan (2018) yaptıkları çalışmada, akademik erteleme ile psikolojik dayanıklılık değişkenlerinin okul desteği ve mücadele azmi boyutları arasında anlamlı düzeyde bir ilişki olduğunu göstermişlerdir.

Buradan hareketle, yeteneklerine ve geleceğe dair olumlu beklentiler geliştiren ve zorlayıcı akademik görevler karşısında dayanıklılık gösterebilen öğrencilerin daha az erteleme davranışında bulunacakları söylenebilir. Bu çalışmanın umutsuzluğun ve akademik dayanıklılığın ortaöğretim öğrencilerinin akademik erteleme süreçlerini anlamlandırması noktasında alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın temel amacı “Ortaöğretim öğrencilerinde umutsuzluk ve akademik dayanıklılık değişkenlerinin akademik ertelemeyi istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığını” incelemektir.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1.2.1. Alt problemler

1. Umutsuzluk, ortaöğretim öğrencilerinin akademik erteleme düzeylerini anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?
2. Akademik dayanıklılık, ortaöğretim öğrencilerinin akademik erteleme düzeylerini anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?

1.3. Sayıtlar

Bu araştırmanın sayıtları aşağıdaki gibidir:

1. Araştırmanın katılımcıları olan ortaöğretim öğrencileri, araştırmacı tarafından uygulanan ölçekleri kendi gerçek durumlarını yansıtacak şekilde yanıtlamışlardır.

2. Araştırmanın uygulandığı örneklem, evreni temsil etmektedir.

1.4. Araştırmanın Önemi

Bireyler, yaşamlarını verimli bir şekilde sürdürebilmek ve içinde bulundukları topluma uyum sağlayabilmek için sürekli olarak gelişime ve değişime ihtiyaç duymaktadırlar. Günümüzde, bu gelişimin ve değişimin sağlanabilmesi için gerekli olan temel bilgiler, mesleki, sosyal ve toplumsal beceriler; eğitim öğretim süreçleri yoluyla bireylere aktarılmaktadır. Bireylerin eğitim ve öğretim süreçlerinde geçtiği aşamalardan biri olan ortaöğretim dönemi, gelişimsel olarak çocukluk ve yetişkinlik çağları arasında bir köprü görevi gören ergenlik çağını kapsamı bakımından önemlidir. Ergenlikte bireyler, gelişime ve değişime yönelik denemelerde bulunduğu, toplumsal normlara ve beklentilere uyum sağlamaya çalıştığı zorlayıcı yaşantılardan geçmektedir (Çelen, 2007: 9). Ergenler bu yaşantıların getirdiği duygusal, sosyal ve psikolojik karmaşa ile mücadele ederken akademik gelişimlerini de tamamlayarak kendilerini yükseköğretime hazırlamak durumundadırlar.

Ortaöğretim öğrencilerinde akademik gelişim, diğer gelişim alanları ile birbirini etkilemesi (Eskin vd. 2008; Undheim ve Sund, 2005) ve yükseköğretim sürecini belirleyici bir yapıda olması nedeniyle kritik bir öneme sahiptir. Bu dönemde akademik açıdan düşük performans gösteren öğrenciler; akademik geleceklerine dair güvenlerini kaybedebilmekte (Bayhan ve Dalgıç, 2012), stres ve kaygı nedeniyle duygusal problemler yaşayabilmekte (Anlayışlı ve Serin, 2019; Karaman, 2020), ebeveynleriyle çatışmalar yaşayabilmektedirler (Kapıkıran, 2016). Aynı zamanda öğrenciler, okul başarısızlıkları nedeniyle gelecekleri ile ilgili karamsarlığa kapılabilirler (Aydın, Erdoğan, Yurdakul ve Eker, 2013). Dolayısıyla, ortaöğretimde öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin yeterliliği, sağlıklı bir gelişim dönemi geçirerek kendilerini geleceğe hazırlamaları açısından önemlidir. Bu noktada akademik erteleme, ortaöğretim öğrencilerinin akademik gelişimlerinin zarar görmesine yol açabilen bir davranış sorunu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Türkiye’de 2022-2023 eğitim ve öğretim yılında ortaöğretim düzeyinde 6.789.681 öğrenci öğrenim görmüştür (Millî Eğitim Bakanlığı, 2023: 58). Türkiye’nin genel nüfusunun 85.372.377 (Türkiye İstatistik Kurumu, 2024) olduğu düşünüldüğünde, nüfusun %7,95’lik kesimini oluşturan ortaöğretim öğrencilerinin ülkenin gelecekteki kazanımları açısından önemli bir potansiyele sahip olduğu söylenebilir. Bu potansiyelden en doğru şekilde faydalanabilmek, eğitim-öğretim faaliyetlerinin verimli bir şekilde gerçekleştirilmesi ile mümkün olabilir. Akademik erteleme, Türkiye’deki ortaöğretim öğrencilerinin yarısından

fazlasının karşılaştığı yaygın bir sorundur (Uzun-Özer, 2009). Öğrencilerin akademik erteleme yaparak sınavlara hazırlanma, ödev ve benzeri akademik görevlerini son dakikalara bırakması ya da yapmaması yetersiz öğrenme ve düşük akademik performans ile sonuçlanabilmektedir (Çetin, 2016; Kim ve Seo, 2015; Oran, 2018). Bu doğrultuda akademik erteleme, akademik başarısızlık nedeniyle ortaya çıkan bütün sorunlara dolaylı yoldan neden olduğu söylenebilir. Ayrıca ortaöğretimde sergilenen akademik erteleme davranışı, öğrenilmiş bir davranış olması nedeniyle öğrencinin gelecekteki eğitim ve öğretim süreçlerini de olumsuz etkileyebilmektedir (Ferrari, Johnson ve McCown, 1995: 26-27; Owens ve Newbegin, 1997). Tüm bilgi ve sonuçlardan hareketle, akademik erteleme, ortaöğretim sürecinde öğrenci gelişimini bütünsel olarak etkileyen ve önleyici-müdahale edici ve geliştirici çalışmaların yapılmasını gerekli kılan davranış sorunu olduğu söylenebilir. Bu noktada okullarda rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri çerçevesinde akademik erteleme ile ilgili önleyici ve müdahaleye dönük çalışmaların gerçekleştirilmesine ihtiyaç vardır.

Davranış sorunlarının çözümünde sorunu tetikleyen nedenlerin tespit edilmesi ve ortadan kaldırılması, çözümün kalıcılığı açısından faydalı olabilir. Bu nedenle ortaöğretim kurumlarında akademik ertelemeye yönelik önleyici hizmetlerde bulunulabilmesi, erteleme yapan öğrencilere öz düzenleme becerilerinin kazandırılabilmesi için akademik erteleme nedenlerini ve yordayıcılarını açıklayan çalışmaların varlığı önemlidir. ZMT'ye göre bireylerin gelecekte yapabileceklerine ilişkin olumsuz beklentileri ve zorlayıcı-can sıkıcı görevlerin yerine keyif aldığı faaliyetlere yönelmeleri erteleme yapmalarına neden olmaktadır (Steel, 2007). Bu nedenle bu çalışmada, akademik ertelemeyi etkileyen unsurların daha iyi anlaşılmasına katkıda bulunmak amacıyla öğrencilerin gelecekle ilgili beklentilerini içeren umutsuzluk ve zorluklar karşısında sergiledikleri davranışları ifade eden akademik dayanıklılık değişkenlerinin yordayıcılığı incelenmiştir. Bu sayede, ortaöğretim öğrencilerinin akademik erteleme düzeyleri ile umutsuzluk ve akademik dayanıklılık düzeyleri arasındaki ilişkilerin daha iyi anlaşılmasına katkıda bulunulacaktır.

Bir diğer açıdan; son yıllarda yaşanan ve tüm dünyada etkisini gösteren COVID-19 pandemi sürecinin yanı sıra Türkiye'de yaşanan mevcut ekonomik sorunların ortaöğretim öğrencilerinde akademik erteleme, umutsuzluk ve akademik dayanıklılık değişkenleri ile ilgili yapılacak çalışmaların önemini arttırdığı söylenebilir. COVID-19 pandemi sürecinde yapılan araştırmalarda öğrencilerin umutsuzluk düzeylerinin arttığı (Özer, Topal ve Odacı, 2022), akademik dayanıklılık düzeyi yüksek öğrencilerin ise daha yüksek başarı (Amzil,

2023) ve ders katılımı (Adhawiyah, Rahayu ve Suhesty, 2021) gösterdikleri görülmüştür. Aynı zamanda ekonomik sorunlar hem umutsuzluk (Pillay ve Sargent, 1999) hem de akademik dayanıklılık (Kong, 2020) için risk faktörü oluşturmaktadır. Bu doğrultuda; Türkiye’de yaşayan öğrencilerin umutsuzluk ve akademik dayanıklılık açısından dezavantajlı konumda oldukları ve dolayısıyla akademik erteleme davranışı bakımından da risk grubunda oldukları söylenebilir.

Konu ile ilgili alanyazın incelendiğinde; ortaöğretim öğrencilerinde umutsuzluğun (Yılmaz, 2016) ve akademik dayanıklılığın (Astutik ve Firdana, 2023; Cahyani, Kristiani ve Sabandi, 2023; Hossinlou ve Jadidi, 2020) akademik ertelemeyi yordadığına dair çalışmalar bulunmaktadır. Buna rağmen; akademik erteleme, akademik dayanıklılık ve umutsuzluk kavramlarını birlikte ele alan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ayrıca, ortaöğretim örnekleminde akademik erteleme ile umutsuzluk arasındaki ilişkiye ait sınırlı sayıda çalışmaya rastlanırken; akademik dayanıklılık ile ilişkisini ele alan çalışmalar yurtdışı kaynaklıdır. Bu nedenle, yapılacak olan çalışmanın özellikle ilgili ulusal ve uluslararası alanyazına katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırmanın sınırlılıkları aşağıda verilmiştir.

1. Araştırma, Kütahya ilinde 2023-2024 eğitim ve öğretim yılında öğrenim gören ve bu çalışmaya katılan gönüllü ortaöğretim öğrencileri ile sınırlıdır.
2. Araştırmada akademik erteleme yordayıcıları, umutsuzluk ve akademik dayanıklılık değişkenleri ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Ertelleme: Bireyin herhangi bir görevi kendisi için sorunlara yol açacak kadar geciktirmesidir (Solomon ve Rothblum, 1984).

Akademik Ertelleme: Belirli bir akademik görevin (proje, etkinlik, ödev gibi) planlanan zamandan daha sonra gerçekleştirilmesi eğilimidir (Steel ve Klingsieck, 2016).

Umut: Anlamlı, gerçekçi ve kişiye özgü hedeflere, manevi değerlere, ilişkilere ulaşma yolunda girilen olumlu beklentilerdir (Stanghellini ve Slade, 2008).

Umutsuzluk: Bireylerin gelecekle ilgili olumlu düşüncelerini bir kenara bırakıp, başarısızlığa ve diğer olumsuz yaşantılara yönelik beklentileridir (Melges ve Bowlby, 1969).

Psikolojik Dayanıklılık: Tüm zorluklar ve engeller karşısında uyum sağlayabilme, ruh sağlığını koruyabilme ve kaybedilmiş ruh sağlığını yeniden kazanabilme yeteneğidir (Wald vd. 2006).

Akademik Dayanıklılık: Akademik dayanıklılık, öğrencilerin akademik yaşamlarındaki engelleri aşabilmesine ve yeniliklere uyum sağlayabilmesine dönük bir kabiliyettir (Wang, Haertal ve Walberg, 1993).



2. İLGİLİ ALANYAZIN

2.1. Akademik Erteleme

Öğrencilerin akademik yaşamlarında sıkça karşılaştıkları bir problem olan akademik erteleme konusunun anlaşılmasının öncesinde genel olarak erteleme kavramı hakkında bilgi sahibi olunması önemli görülmektedir.

2.1.1. Erteleme kavramı

Bireyler yaşamları boyunca birçok konuda sorumluluk üstlenmek ve bu sorumluluklarını yerine getirmek durumunda kalmaktadır. Bu sorumluluklar sonucunda elde edilecek ödül, bazı durumlarda belirli bir zaman koşulu ile sınırlanabilir. Bu noktada bireylerin zaman yönetimi becerileri ve verimlilikleri, görevlerinde ne derece başarılı olacakları konusunda etkili olabilir. Bireylerin hedeflerine ulaşma yolculuğunda zamanlarını daha iyi planlayabilmelerinin ve isteklerini elde edebilmelerinin karşısındaki engellerden birisi “erteleme” problemidir (Tan vd. 2008). Erteleme, herhangi bir sorumluluğun planlanan zamandan daha sonraya ötelenmesi veya geciktirilmesi anlamına gelmektedir (Milgram, Sroloff ve Rosenbaum, 1988). Erteleme; kişisel hedeflerin, iş görevlerinin veya diğer taahhütlerin belirlenen zaman çizelgesine uygun olarak gerçekleştirilememesi durumunda ortaya çıkabilir.

Erteleme kavramı, eski çağlarda bazen olumlu bazen ise olumsuz anlama gelebilecek şekillerde kullanılmıştır. Örneğin eski Mısırlılar; faydası olmayacak işlerde gereksiz efor sarf etmemek için ertelemeyi olumlu, tarlaları sürmek gibi önemli işleri erteleyerek zarara uğramayı olumsuz olarak nitelendirmiştir (Ferrari, Johnson ve McCown, 1995: 4). Erteleme, tarih boyunca var olan bir insan davranışı olsa da sanayi devriminin (1750’li yıllar ve sonrası) getirdiği yeni yaşam tarzlarıyla birlikte günümüzdeki olumsuz anlamına bürünmüştür (Steel, 2007). Bu konuda modern yaşamın bireylerin aynı anda birçok görevi istenilen sürede yetiştirmesine yönelik beklentisinin, erteleyen bireylerin verimliliklerinin düşmesine ve diğer bireyler tarafından olumsuz etiketlenmelerine neden olduğu söylenebilir.

Erteleme kelimesinin İngilizce kökeni (procrastination), Latince “pro” (ileri) ve “crastinate” (yarın) kelimelerinden gelmektedir (Knaus, 2002: 8). Cambridge Sözlüğü’nde (2024) “erteleme (procrastination)” kelimesi “*yapılması gereken bir şeyi, genellikle hoş olmadığı veya sıkıcı olduğu için geciktirme eylemi*” olarak tarif edilmiştir. Türk Dil Kurumu’na (TDK, 2024) göre ise “*ertelemek işi; tehir, tecil, talik.*” olarak ifade

edilmektedir. Tanımlardan hareketle erteleme, kelime anlamı olarak, bir sorumluluğun veya işin planlanan zamandan daha sonraya bırakılması eylemi olarak açıklanabilir.

İlgili alan yazında erteleme ile ilgili birçok tanım mevcuttur. Solomon ve Rothblum’a (1984) göre erteleme, bireyin herhangi bir görevi kendisi için sorun oluşturacak kadar geciktirmesidir. Bu durumda birkaç haftalık süreçte yapabilecek bir projeyi yetiştirmek için üç aylık bir süre varsa, ilk bir ay ilerleme kaydetmemiş olmak erteleme yapıldığı anlamına gelmemektedir ancak bu projeyi son birkaç güne sıkıştırmak erteleme olarak ifade edilmektedir. Çünkü bu süre, bireyin görevi yerine getirmesi için yeterli değildir ve bireyde projeyi zamanında bitirememeye baskısı oluşturabilir. Bu açıdan erteleme davranışı, bir zaman yönetimi sorunu olarak kabul edilebilir (Lay ve Schouwenburg, 1993; Sarıkaya-Aydın ve Koçak, 2016; Van Eerde, 2015). Knaus (2002: 8) ertelemeyi, *“bir işin yapılması gereken zamandan daha sonraya atılması”* olarak tanımlamıştır. Erteleyen birey, kendi davranışlarını organize etmekte zorlandığı için sorumluluğundan kaçınmaya yönelik davranış sergilemektedir (Tice ve Bratslavsky, 2000; Tuckman, 1991). Burada bahsedilen “eylemin yapılması gereken zaman” ibaresi kişiye özel farklılıklar içerebilir (Knaus, 2002: 11). Örneğin, bazı bireyler kız arkadaşıyla buluşmak için sınav hazırlığını ilerleyen saatlere/günlere erteleyebilirken bazıları bunu tercih etmeyebilir. Bu ayrım bireylerin içsel süreçleri, ihtiyaçları veya öncelikleri ile ilgili olabilir (Van Eerde, 2000). Bu tanıma göre ertelenen davranışlar, her birey için kendi zihinsel şemaları ölçüsünde değişebilir. Steel (2007), ertelemenin oluşabilecek kötü sonuçlara rağmen gönüllü olarak yapılan bir eylem olduğunu ifade etmiştir. Birey kendini zor duruma düşürmeye gönüllü olmuştur (Procee vd. 2013). Örneğin, bir öğrencinin üniversite sınavına, geçirmiş olduğu uzun süreli bir rahatsızlık nedeniyle son aylarda çalışmaya başlamış olması erteme kapsamına girmemektedir. Bir davranışın erteleme olarak kabul edilebilmesi için zorunluluk (hastalık, taşınma gibi) içeren durumların olmaması gerekir. Birey, ertelediği bir durumda aslında kendisi açısından daha öncelikli bir durumu yerine getirmektedir.

Ellis ve Knaus (1977: 7), erteleme alışkanlığı kazanmış bireylerin gereksiz yere bu davranışı sergilediklerinin farkında olarak kendilerine kızdıklarını ancak bir sonraki görevde tekrar erteleme davranışı gösterdiklerini belirtmişlerdir. Dolayısıyla, her bireyin hayatındaki bazı sorumluluklarını geciktirmesi normal kabul edilebilir ancak bu durumun süreklilik kazanması kişi için “erteleme problemi” yaşadığı anlamına gelebilir. Erteleme problemi yaşayan bireyin oluşan sonuçlardan rahatsızlık duyması, bu davranışını değiştirmek için kendi içinde kararlar alması ancak buna rağmen başarısız olması beklenir (Burka ve Yuen,

2008: 13). İvan A. Gonçarov'un (2018) Oblomov adlı romanında bu tanımı destekleyici bir olay örgüsü bulunmaktadır. Romanın baş kahramanı olan Oblomov, gerçekleştirmek istediği birçok arzusu olmasına rağmen çeşitli bahaneler ile harekete geçmemekte ve sürekli ileri tarihlere dönük planlar kurmaktadır. Arkadaşı Ştoltz'un tüm desteğine ve kendisinin de içinde bulunduğu durumdan memnuniyetsizlik duymasına rağmen o planları her seferinde ertelemeye devam etmektedir. Kişiliğinin bir parçası haline gelen bu davranışı nedeniyle hayal ettiği geleceğe hiç ulaşamamış ve kalkıştığı tüm mücadelelerde başarısız olmuş bir şekilde hayata gözlerini kapamıştır. Bu roman karakterinden hareketle; bireylerin gerçek hayatta sergilediği erteleme davranışlarının, Oblomov'un durumu kadar patolojik bir sorun haline dönüşmemiş olsa bile hafife alınmaması gereken bir durum olduğu söylenebilir.

Erteleme davranışı, her zaman başarısız bir sonuca ulaşmayabilir. Bazı bireyler, baskı altında çalışarak daha verimli olacaklarına inandıkları için kasıtlı olarak erteleme davranışı gösterirler ve gecikmeli başlamalarına rağmen görevlerini sonuca ulaştırabilirler. Bu durum, ilgili alan yazında "aktif erteleme" olarak tanımlanmıştır ve geç kaldıkça daha fazla kaygı göstererek çalışmalarını sonuca erdiremeyen bireyleri tanımlayan pasif ertelemeden farklıdır (Chun Chu ve Choi, 2005). Aktif erteleme sürecinin; erteleme kararının bilinçli verilmesi, görevin istenilen sürede tamamlanabilmesi, bireyin baskı altında çalışabilmesi ve gerçekleşen sonuçtan memnun olunması olarak dört boyutlu bir yapısı vardır (Choi ve Moran, 2009). Aktif ertelemenin, günlük sorumluluklarda ve iş performansı olarak bireye olumlu etkilerinin olduğu durumlar olsa da bu durumun akademik yaşamda karşılık bulmadığı düşünülmektedir. Kim ve Seo (2015) ise erteleme ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi inceledikleri meta-analiz çalışmasında ertelemenin genellikle öğrenci başarısını düşürdüğünü ve aktif erteleme kavramı kullanılacaksa bile bunun erteleme kavramından ayrı olarak değerlendirilmesi gerektiğini ortaya koymuştur. Pinxten vd. (2019) ise yaptıkları çalışmada aktif ertelemenin öğrencilerin okul başarıları üzerinde hiçbir faydasının olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu nedenle, özellikle akademik konularda yapılan ertelemenin olumsuz sonuçlara yol açma ihtimalinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

Erteleme davranışı duygusal, davranışsal ve bilişsel etkenlerle ilişki içerisindedir (Rothblum, Solomon ve Murakami, 1986). Örneğin tezini yazma görevini sürekli erteleyen bir yüksek lisans öğrencisi; tez yazmaya başlamak için bir sonraki haftanın kendisi için daha uygun olacağını düşünüyor, bu görevini yerine getirmek yerine daha eğlenceli gördüğü bir film izlemeye yöneliyor ve haftalardır başlayamamış olmanın farkındalığı ile kaygı duyuyor olabilir. Bu örnekte öğrencinin, öz düzenleme problemi yaşayarak asıl sorumluluğundan

farklı bir davranışa öncelik vermesi erteleme davranışsal boyutu ile ilgilidir (Senecal, Koestner ve Vallerand, 1995). Öğrencinin şimdi başlamanın uygun olmayacağına dair düşüncesi bilişsel (Zhang, Liu ve Feng, 2019), erteleme davranışı sonrasında duyulan kaygı vb. duygular ise duygusal (Haycock, McCarthy ve Skay, 1998) faktörlerle ilişkilidir. Milgram (1991), erteleme davranışının gerçekleşmesi için davranışın geciktirilmesi, ertelenen sorumluluğun birey için önem arz etmesi, göreve uygun olmayan veya yetersiz bir davranışın oluşması ve duygusal karmaşa olmak üzere dört ögenin gerçekleşmesi gerektiğini belirtmiştir (Akt. Ferrari, Johnson ve McCown, 1995: 11).

Erteleme davranışı, bireylerin karşısına hayatın birçok alanında çıkabilir ve olumsuz sonuçlar doğurabilir. Erteleme yetişkinlerin iş hayatında verimliliklerinin azalmasına, ilişkilerinin bozulmasına ve motivasyonlarının azalmasına neden olur (Khodabakhshi vd. 2016). Öğrencilerin akademik anlamda sorunlar yaşamasına ve ders başarılarının düşmesine ortam hazırlar (Balkis, Duru ve Bulus, 2013; Seo, 2011). Aynı zamanda stres, depresyon gibi çeşitli ruh sağlığı sorunlarına yol açabilir (Flett, Blankstein ve Martin, 1995; Stead, Shanahan ve Neufeld, 2010). Böylesi durumlar erteleme bireylerin hayatında sorunlara yol açtığını, ciddi ve kontrol altına alınması gereken bir durum olduğunu göstermektedir.

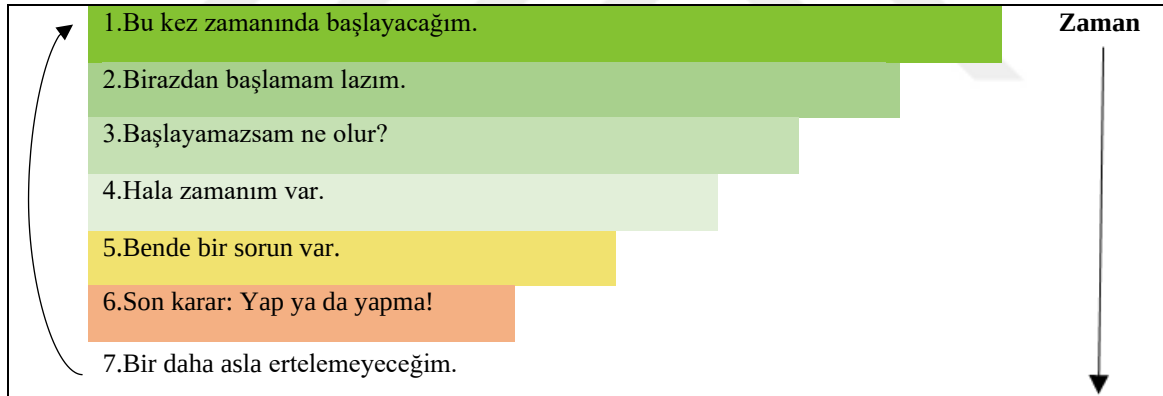
2.1.2. Erteleme döngüsü

İlgili alanyazın incelendiğinde, kronik erteleyicilerin düzenli olarak belirli aşamalardan geçtiği görülmüştür. Araştırmacılar bu durumu erteleme döngüsü olarak tanımlamıştır (Burka ve Yuen, 2008: 9; Ludwig ve Schicker, 2018: 122). Döngülerin gerçekleşme süresi kişiden kişiye değişmekle birlikte, erteleme yapan bireylerin duygu, düşünce ve davranış örüntülerini anlamlandırma açısından önemli olduğu söylenebilir. Erteleme bir döngü olarak ifade edilmesi, erteleme yapan bireylerin bu durumu bir alışkanlık haline getirerek tekrar tekrar ve benzer süreçlerden geçerek gerçekleştirmesinden kaynaklanmaktadır. Ellis ve Knaus (1977: 8), erteleyen bireylerin geçtiği on bir adımı açıklayarak ertelemecilerin verimsiz bir döngüde dolaştığını belirtmiştir. Bu adımlar aşağıdaki gibidir (Ellis ve Knaus, 1977: 7):

1. Görev çekici gelmese bile sonucunda yer alan ödülün cazibesi ile birey, görevi gerçekleştirmeye isteklidir.
2. Birey, görevi yapmaya karar verir.
3. Görevini geçerli bir nedeni olmadan geciktirir.
4. Geciktirmenin zararlarının farkına varır.

5. Farkındalığına rağmen geciktirmeye devam eder.
6. Birey, geciktirmeye devam ettiği için kendine kızar ya da bastırma, mantığa bürünme gibi savunma mekanizmaları yoluyla benliğini korumaya alır.
7. Geciktirmeye devam eder.
8. Görevini zaman baskısı altında kaldığı için acele bir şekilde gerçekleştirebilir, geç teslim edebilir veya yetiştiremeyebilir.
9. Oluşan sonuçlardan dolayı huzursuzluk ve/veya pişmanlık yaşar.
10. Kendisine bir sonraki sefere görevini zamanında yapacağını sözlerini verir.
11. Bir sonraki görevinde yeniden erteler.

Görüleceği üzere, erteleme davranışı içinde bulunan bireyler için bu süreç geri dönülmez bir yola dönmüş gibidir. Erteleme döngüsü zaman içerisinde yeni araştırmalar ile şekillenmeye devam etmiştir. Ertelemenin on bir adımına benzer bir şekilde, Burka ve Yuen'in (2008: 9) ifade ettiği erteleme döngüsü yazar tarafından düzenlenerek Şekil 2.1.'de gösterilmiştir.

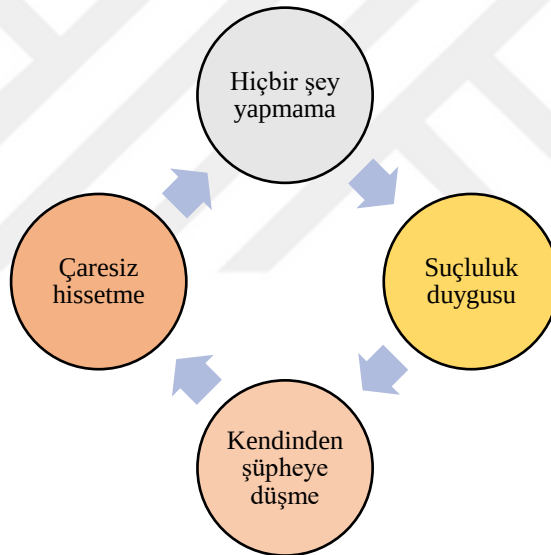


Şekil 2.1. Erteleme döngüsü (Kaynak: Burka ve Yuen, 2008: 9)

Döngünün ilk aşamasında birey zamanında başlamaya yönelik bir umut içerisinde. İkinci aşamada zamanında başlayamadığı için kaygı belirtileri göstermeye başlar. Üçüncü aşamada geciktiğinin farkındadır ve umudunu kaybetmiştir. Birey, daha erken başlamaya yönelik pişmanlıkları ile bu sürede başka işleri halletmiş olmanın memnuniyeti arasında kalabilir. Yaptığı diğer eğlenceli işlerden keyif alamadığını fark edebilir ve başkalarının bunu öğrenmesinden utanç duyabilir. Dördüncü aşamada yeniden toparlanarak görevini zamanında bitireceğine dair heveslenebilir. Beşinci aşamada hala ilerleme kaydedemediğini fark edebilir ve benliğine yönelik “Yeterince disiplinli değilim!” veya “Diğerleri benden

daha zeki olduğu için görevlerinin üstesinden gelebiliyor!” gibi olumsuz düşünceler geliştirebilir. Altıncı aşama artık karar verme zamanı demektir. Birey yapmak veya yapmamak arasında bir karar verir. Yapmamaya karar verirse bunun nedeni; kaygıya dayanamaz hale gelmesi ya da çaba harcadığına değmeyeceğine yönelik inanç geliştirmesi olabilir veya bunun aksine; sorumluluğun önem derecesi, zaman baskısının artması veya bir şekilde başlamış olmanın getirdiği motivasyon gibi faktörlerin etkisiyle görevini tamamlayabilir. Görevini zamanında teslim edebilmiş de olsa, yedinci aşamada bu stresi tekrar yaşamamak üzere kendine sözler verebilir. Buna rağmen, ertelemeci bireyler bir şekilde bu döngüye tekrar girmektedirler (Burka ve Yuen, 2008: 13).

İlgili alan yazında rastlanan bir başka erteleme döngüsü ise ertelemecilerin geçtiği duygusal süreçlerin tekrarlanmasını içermektedir (Ludwig ve Schicker, 2018: 123)



Şekil 2.2. Erteleme döngüsü (Kaynak: Ludwig ve Schicker, 2018: 123; Akt. Göral, 2020)

Şekil 2.2.’de de görüldüğü üzere birey, zamanını boşa geçirdiği için suçluluk hissetmektedir. Suçluluk duygusundan dolayı kendinden ve yeteneklerinden şüphe duymaya başlamıştır. Kendinden şüphe ettikçe çaresizlik duygusu artacak ve eylemsiz kalmaya devam edecektir (Ludwig ve Schicker, 2018: 122). Böylece erteleme döngüsüne giren bireyler, çıkılması zor bir labirente hapsolmuş gibidir. Erteleme, hayatın birçok alanında olduğu gibi akademik yaşamda da öğrenciler üzerinde etkili olmaktadır (Steel, 2007). Bir öğrencinin eğitim sürecinde yapacağı sıradan geciktirmeler, zaman içerisinde kronikleşerek öğrencide

davranışsal, bilişsel ve duygusal zorluklara yol açabilir. Öğrenciler, erteleme döngüsüne girerek akademik görevlerinde geri kalabilir.

2.1.3. Erteleme türleri

İlgili alan yazın incelendiğinde erteleme davranışı 4 sınıfa ayrılmıştır: Günlük (rutin işlerde) erteleme, kararsal erteleme, kompulsif erteleme ve akademik erteleme'dir (Uzun ve Demir, 2015):

Günlük erteleme, gündelik işlerin geciktirilmesinden kaynaklanan erteleme türüdür (Ferrari, Johnson ve McCown, 1995: 57; Lay, 1986). Kişinin, “her yemek yedikten sonra yıkaması gereken bulaşıkları günlerce biriktirmesi” buna örnek olarak verilebilir. Böylece kişi, önünde sonunda bulaşıkları yıkamak zorunda kalacak ve bu işlem çok fazla vaktini alacaktır.

Kararsal erteleme ise belirli bir karara ulaşmanın zor olduğu çatışmalı durumlarda yaşanan kararsızlık sonucu karar vermenin geciktirilmesidir (Ferrari, Crum ve Pardo, 2018). Örneğin bir borsa yatırımcısı, elindeki hisse senetlerini ne zaman satması gerektiği konusunda kararsızlık yaşadığı için eylemsiz kalarak uzun süre herhangi bir işlem yapmayabilir. Kişinin bu kararsal ertelemesinin olumlu mu yoksa olumsuz mu sonuçlanacağı hakkında bir çıkarımda bulunmak zordur (Janis ve Mann, 1977).

Bir diğer erteleme türü olan kompulsif erteleme; öz saygı problemi yaşayan bireyin, çevresi tarafından olumsuz değerlendirilme endişesiyle yapması gereken görevleri ve vermesi gereken kararları geciktirmesi olarak tanımlanabilir (Ferrari, 1991). Örneğin, eşiyile hiç anlaşılamadığı halde çevresel faktörlerle boşanma kararı almayı erteleyen bir bireyin yaşadığı durum kompulsif erteleme olarak açıklanabilir. Burada erteleyen kişi, boşanmayı erteleyerek çevresinden kendisine yönelik gelecek muhtemel olumsuz yargıların önüne geçmiştir.

Son olarak; akademik erteleme, akademik görevlerin geciktirilmesi ile ilişkilidir (Steel, 2007). Örneğin, dönem ödevini son günlere bırakan bir öğrenci akademik erteleme davranışı sergilemektedir. Bu çalışmanın ana konusunu oluşturan akademik erteleme kavramı, sonraki bölümde detaylı olarak incelenmiştir.

2.1.4. Akademik erteleme

Günümüzdeki modern eğitim sistemleri, ölçme ve değerlendirme süreçlerindeki zorluklar ve akademik başarıya yönelik rekabet; öğrencilerin akademik görevlerde sürekli

ve verimli olmalarını gerekli kılabilmektedir. Erteleme, yaşamın diğer alanlarında olduğu gibi eğitim ve öğretim faaliyetlerinde de verimliliğin önündeki engellerden biri olarak karşımıza çıkan bir sorundur (Kim ve Seo, 2015). Ertelemenin eğitim öğretim süreçlerinde karşılaşılan ve öğrencilerin sorumluluklarını geciktirmesine neden olan bu türü, akademik erteleme kavramıyla açıklanmaktadır (Senécal, Julien ve Guay, 2003).

Akademik erteleme, belirli bir akademik görevin (proje, etkinlik, ödev gibi) planlanan zamandan sonra gerçekleştirilmesi eğilimidir (Steel ve Klingsieck, 2016). Öğrenci, sorumluluklarını kasıtlı olarak ertelemekte ya da geciktirmektedir (Schraw, Wadkins ve Olafson, 2007). Akademik erteleme sergileyen öğrenciler bu durumdan rahatsız olmalarına, kaygı duymalarına ve dakik olma arzularına rağmen geciktirme davranışına devam ederler (Beswick, Rothblum ve Mann, 1988; Milgram ve Naaman, 1996). Öğrencide ertelediğinin farkındadır ancak bu sorunu çözmeye yönelik uygun bir çözüm bulamamaktadır. Sonuç olarak, öğrencilerin hem akademik başarıları hem de akademik üretkenlikleri risk altındadır (Ferne vd. 2017).

Akademik erteleme sorunu yaşayan öğrencilerde niyet ve davranış ile alakalı birtakım sorunlar vardır (Schouwenburg, 1995). Öğrenci, ders çalışma veya diğer akademik görevlere başlamaya yönelik niyetini ve davranışını aynı anda geciktirebilir. Bazen de ders çalışmaya niyetli olmasına rağmen bunu davranış haline getiremeyebilir. Her iki durumda da öğrenci, ders çalışmak yerine alternatif ve keyif aldığı bir davranışa yönelmektedir (Ferrari ve Scher, 2000). Niyet ve eylem arasında bağlantı sağlayamayan öğrencilerin, akademik görevin son teslim tarihi yaklaştıkça, sorumluluklarını yetiştirebilmek için aşırı bir çaba içine girdikleri görülmüştür (Steel, Brothen ve Wambach, 2001). Bu öğrenciler, gerçekte sürecin en başından itibaren aynı çaba ile çalıştıkları takdirde daha başarılı olacaklarını düşünmelerine rağmen bunu gerçekleştiremeyebilir. Ferrari, Johnson ve McCown'a (1995: 28) göre akademik erteleme yapan öğrenciler özellikle de zor veya zaman alıcı görevlere karşı direnç gösterme eğilimine sahiptir. Görevden kaçınma olarak tabir edilen bu davranış nedeniyle öğrenciler akademik sorumluluklarını ertelemektedir. Akademik erteleme bu açıdan bakıldığında bir kaçınma davranışı olarak ifade edilmektedir. Milgram, Marshevsky ve Sadeh (1995), ortaöğretim öğrencileri ile yaptığı çalışmada, akademik ertelemeyi davranışsal gecikme, gecikmeden kaynaklanan kişisel üzüntü, görevden kaçınma, görev yeteneği ve davranışsal gecikmeyi azaltma isteği olarak beş boyutta incelemiştir. Buna göre; öğrenciler erteleme davranışı sonrası üzülmekte, ertelemenin sonuçlarını kendi yetenekleri ile bağdaştırmakta ve ertelemeyi azaltmaya yönelik istek duymaktadır. Ayrıca öğrencilerin

hoşlarına gitmeyen akademik çalışmaları, daha çekici bulduklarına göre daha fazla erteledikleri görülmüştür (Milgram, Marshevsky ve Sadeh, 1995).

Akademik erteleme, öğrencilerin yaygın olarak karşılaştığı bir sorundur. Janssen (2015) lisans öğrencilerinin %79'unun, ortaöğretim öğrencilerinin ise %60'ının yüksek veya aşırı düzeyde akademik erteleme davranışında bulunduğunu belirtmiştir. Ebadi ve Shakoorzadeh (2015), Tahranlı ortaöğretim öğrencileri ile yaptıkları çalışmada öğrencilerin yarısından fazlasının erteleme sorunları yaşadığını bildirmiştir. Türkiye'de yapılan bir çalışmada ise ortaöğretim öğrencilerinin %54 oranında akademik erteleme yaptığı ifade edilmiştir (Uzun-Özer, 2009). Genel olarak çalışmalar, akademik görevleri ertelemenin ortaöğretim düzeyinde öğrencilerin çoğunluğunu kapsayan bir davranış olduğunu göstermektedir (Ferrari, Johnson ve McCown 1995: 39; Özer, Demir ve Ferrari, 2009; Steel ve Klingsieck, 2016). Bu nedenle; ortaöğretim öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının doğasını anlamaya ve sağaltıma yönelik çalışmaların, eğitim öğretim faaliyetlerinin genel verimliliğini de arttırmaya yardımcı olacağı söylenebilir.

Solomon ve Rothblum'a (1984) göre öğrenciler; en fazla dönem/proje ödevlerini, sonra sırasıyla sınavlara hazırlanmayı, haftalık ödevlerini, idari görevleri, devamsızlık ile ilgili sorumluluklarını ve diğer okul faaliyetlerini ertelemektedir. Uzun-Özer'e (2005) göre öğrenciler, genellikle sınav hazırlığı, dönem ödevleri ve haftalık okuma görevlerinde erteleme davranışında bulunmaktadır. Bir başka çalışmada ise ortaöğretim düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin sınavlara hazırlanmayı diğer akademik görevlere göre daha fazla geciktirme eğiliminde oldukları görülmüştür (Uzun-Özer, 2011). Bu doğrultuda öğrencilerin yıl sonu notlarını yüksek oranda etkileyebilecek görevleri erteledikleri ve genel akademik başarılarını riske attıkları söylenebilir.

İlgili alan yazında akademik erteleme ve cinsiyet arasındaki ilişkiye yönelik çalışmaların sonuçları farklılık göstermektedir. Erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha fazla erteleme davranışında bulundukları (Ebadi ve Shakoorzadeh, 2015; Özer, Demir ve Ferrari, 2009; Yılmaz, 2016), kız öğrencilerin daha ertelemeci oldukları (Solomon ve Rothblum, 1984; Washington, 2004) ve cinsiyet değişkeni ile akademik erteleme arasında herhangi bir ilişki olmadığını (Johnson ve Bloom 1995; Pychyl, Coplan ve Reid, 2002; Uzun Özer, 2009) gösteren çalışmalar mevcuttur. Sonuçlardaki bu farklılıkların sosyo-kültürel etkenler nedeniyle oluştuğu düşünülmektedir. Ayrıca; erkek öğrenciler genellikle risk alma ve otoriteye karşı gelme amacıyla erteleme yaparken, kız öğrencilerin akademik erteleme davranışlarının başarısızlık ve tembellik korkusu ile ilişkili olduğu düşünülmektedir (Uzun

Özer, Demir ve Ferrari, 2009). Görüleceği üzere, sosyo-kültürel etkenler kız ve erkek öğrencilerin erteleme nedenleri üzerinde de etkilidir. Farklı kültürler ve etnik topluluklar üzerinde yapılacak çalışmalarda kız ve erkek öğrencilerin erteleme nedenleri ve oranlarının değişiklik göstereceği söylenebilir.

Akademik erteleme ile yaş değişkeni incelendiğinde, yaşı yükseldikçe ebeveyn kontrolünden çıkan öğrencilerin, daha fazla akademik erteleme yapmaları beklenir (Janssen, 2015). Nitekim yapılan bazı araştırma bulguları bu beklentiye doğrulamaktadır (van Eerde ve Klingsieck, 2018; Owens ve Newbegin, 1997; Steel, 2007). Örneğin; Janssen (2015) lisans öğrencilerinin ortaöğretim öğrencilerine göre daha fazla erteleme yaptıklarını belirtmektedir. Bu durumun nedeni, ortaöğretim döneminde yapılan akademik ertelemenin, öğrenilmiş bir davranışa dönüşerek öğrencinin gelecekteki eğitim yaşantılarına etki etmesi olabilir (Owens ve Newbegin, 1997). Bu açıdan akademik erteleme, öğrenme ve alışkanlıklar yoluyla katılan bir davranış sorunu olabilir. Uzun Özer'in (2011) yaptığı çalışmada ise lisans öğrencileri, lisansüstü ve ortaöğretim öğrencilerine göre daha fazla erteleme eğilimi göstermiştir ve bu durum akademik ertelemenin yaşa bağlı yükseldiği görüşüyle ters düşmektedir. Özellikle ortaöğretim öğrencileri ile ilgili çalışmaların sınırlı sayıda olmasından dolayı, yaş ve akademik erteleme ile ilgili ilişkinin anlaşılması için daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulmaktadır (Janssen, 2015).

2.1.4.1. Akademik ertelemenin nedenleri

Akademik erteleme, birçok öğrencinin eğitim yaşantılarında yer bulan ve hedefledikleri başarıya ulaşmalarının engelleyicisi olan bir davranıştır (Kljajic ve Gaudreau, 2018). Akademik erteleme kavramının daha iyi anlaşılması açısından bu davranışın nedenlerinin bilinmesi önemlidir. Bu bölümde, akademik ertelemenin nedenlerine dair kuramsal görüşler ve muhtemel diğer faktörler incelenmiştir.

Aşağıda, erteleme kavramına yönelik bazı temel psikoloji kuramları çerçevesinde açıklamalar sunulmuştur. Ayrıca, kuramların akademik erteleme yaşayan bir öğrenciye yönelik bakış açılarına dair örneklendirmelerde bulunulmuştur.

Psikanalitik Kuram

Psikanalitik yaklaşıma göre insan davranışlarının temelinde bilinçdışı faktörler ve savunma mekanizmaları önemli bir paya sahiptir (Freud, 1936). Bireyin bir davranış, durum veya olay kaynaklı bilinçaltında hissettiği tehditler, çeşitli savunma mekanizmalarını

harekete geçirerek egoyu koruma altına almaktadır (Brenner, 1981). Erteleme davranışı sonucunda bireyin tamamlamadığı sorumluluğu ve beraberinde yaşadığı kaygı, ego tarafından tehdit olarak algılanabilir. Bu yaklaşıma göre erteleme davranışı, bireyin bilinçaltında egonun tehdit edici olarak algıladığı duruma karşı kaçınma göstererek savunma mekanizmalarını devreye sokmasından kaynaklanıyor olabilir (Ferrari, Johnson ve McCown 1995: 22).

Okul ödevlerini sürekli erteleyen, sınav hazırlıklarını son saatlere bırakan bir öğrenci özelinde düşünüldüğünde psikanalitik kuram; öğrencinin bu davranışını, “zaten başaramayacağını düşündüğü ve kaygı yaşadığı için bastırma yoluyla sorumluluğu yokmuş gibi davranması” veya “geçerli mazeretleri olduğuna yönelik kendine rahatlatıcı açıklamalar yaparak mantığa bürünmesi” vb. savunma mekanizmaları ile kendini korumaya alması olarak açıklayabilir. Öğrenci, başarı beklentileriyle başa çıkamadığında veya başarısızlık korkusuyla karşılaştığında, bilinçdışı olarak bu kaygılardan kaçınabilir.

Psikodinamik Kuram

Psikodinamik yaklaşıma göre bireylerin çocukluk çağında yaşadıkları olumlu ve olumsuz olaylar, bilişsel, duygusal ve davranışsal gelişimlerine yön verir (Guntrip, 2018: 195-205). Bu kurama göre, çocukluk döneminde ebeveynlerin baskıcı tutumlarına maruz kalmak yetişkinlik döneminde erteleme davranışına neden olabilir (Ferrari, Johnson ve McCown, 1995: 24). Baskıcı ebeveynler, çocuğun yapması gerekenler üzerinde kontrol sağlayarak özerk davranışlar göstermesine ve kendine ait planlamalar yaparak aktiviteler düzenlemesine imkân göstermeyebilir. Çocukluk yaşantılarının getirdiği bu yetersizlik inancı ve kaygılı duygu durum nedeniyle yetişkin birey, yapması gerekenleri organize etmekte zorlanarak erteleme davranışları gösterebilir (Missildine, 1963: 91-92).

Psikodinamik kurama göre erteleme davranışında bulunan öğrenci, ebeveynlerinden küçük yaşlardan itibaren gördüğü otoriter tutumlar nedeniyle öz yeterlik problemleri yaşadığı ve akademik sorunlar karşısında kaygı gösterdiği için çalışmalarını planlama ve başlatma konusunda sorun yaşıyor olabilir. Bu öğrencinin, hangi derse ne zaman ve ne şekilde çalışacağının dengesini kuramaması erteleme davranışını getirebilir.

Davranışçı Kuram

İnsan davranışının gözlenebilir ve ölçülebilir nedenlerine dikkat çeken davranışçılık kuramı, öğrenme süreçlerinin ödül ve ceza yoluyla pekiştiğini savunmuştur (Magnavita,

2016). Bireyler, erteleme davranışı öncesinde sorumluluğunu yerine getirmek veya getirmemek üzerine bir seçim yapmak durumundadır. Birey bu aşamada genellikle kendisi için uzun vadede daha büyük ödüller getirecek davranışın yerine daha az haz duyacağı ama ivedi bir şekilde ödül elde edeceği davranışı tercih eder (Ferrari, Johnson ve McCown, 1995: 26-27). Kolay ve eğlenceli farklı seçeneklerin varlığı, bireyin başarısızlıktan korkmasına ve görevden kaçınmasına neden olmaktadır (Solomon ve Rothblum, 1984).

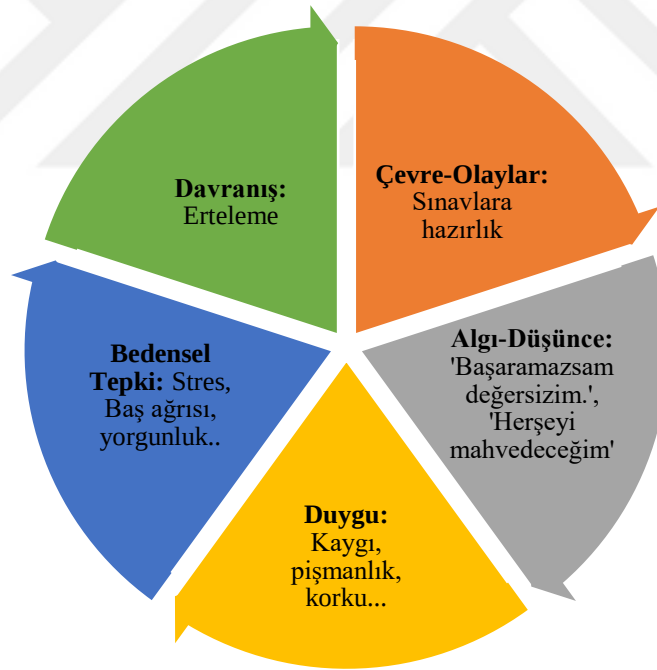
Erteleme davranışında bulunan bir öğrencinin, kendisi için kaygı uyandıran ve zorluklar içeren üniversite sınavlarına hazırlanma davranışının yerine daha basit ve haz duyduğu bir etkinlik olan bilgisayar oyunu oynama davranışını tercih ettiği varsayıldığında; bu öğrencinin bilgisayar oyununda kendisine göre elde edeceği ödüller (seviye atlama, arkadaşlar arasında popülerlik vb.), sınav sonuçlarının getireceği büyük ödülünden daha çabuk ve daha az emek harcayarak gerçekleşir. Davranışçı kurama göre; elde ettiği bu ödül sonrası öğrencinin davranışı pekişmekte ve akademik erteleme davranışı süreklilik kazanmaktadır. Dolayısıyla, davranışçı kurama göre akademik erteleme davranışının öğrenilen bir davranış olduğu söylenebilir.

Bilişsel Davranışçı Kuram

Bilişsel Davranışçı Kurama göre insanlar, karşılaştıkları olaylara düşünceleri doğrultusunda tepki gösterirler (Beck, 2011). Bireylerin düşünceleri sonrasında yaşadıkları duygular ve bedensel tepkileri, sergileyecekleri davranış üzerinde etkili olur (Türkçapar, 2021: 124). Bu nedenle bireylerin gerçekleştirdikleri olumsuz davranışların kökeninde hatalı bilişler vardır. Dolayısıyla bireylerin yaşamında birçok olumsuz etkiye neden olan erteleme davranışı da bilişsel sorunların bir göstergesidir. Ellis ve Knaus (1977: 15-24), erteleyen bireylerin düşüncelerinin yetersizlik, başarısızlık korkuları ve düşmanlık temalarından oluştuğunu öne sürmüştür. Erteleyen kişi, yetersizlik inancından dolayı “*Sorumluluğumu zamanında yerine getirmezssem, başkaları tarafından sevilmem.*”, “*Saygıdeğer bir insan olmak için mutlaka başarmalıyım.*” gibi hatalı inançlara sahip olabilir. Hatalı ve mantık dışı inançlar, erteleme davranışı üzerinde etkilidir (Balkis ve Duru, 2019; Çelik ve Odacı, 2015). Bunun yanında “*Projemi zamanında yetiştiremezsem, geleceğim tehlike altında!*” düşüncesinde olduğu gibi korkuları nedeniyle eylem aşamasında tedirginlik yaşayabilir. Bireyin geleceğe dönük bu korkuları, erteleme yapmasına ve oluşacak sonuçlardan dolayı daha fazla yetersizlik düşünceleri geliştirmesine neden olabilir (Bridges ve Roig, 1997). Bir diğer durumda birey, “*Bana yeteri kadar zam yapmayan patronum için neden bu kadar*

çabalayayım?” ifadesinde olduğu gibi başkalarına duyduğu düşmanca düşüncelerin esareti altında olabilir. Bireyin düşüncesi başkalarını cezalandırmak olsa da erteleme davranışının sonuçları kendisine zarar vermektedir (Ellis ve Knaus, 1977: 22-24).

Sınavlara hazırlanması gereken ve bu görevini erteleyen bir öğrencinin bilişsel davranışçı kurama göre formülasyonu (Şekil 2.3.) Türkçapar’ın (2024) bir sosyal medya platformunda paylaştığı video görselinden esinlenerek oluşturulmuştur. Şekil 2.3.’de görüleceği üzere; erteleyen öğrencilerin bilişlerinde mantık kurallarına uymayan düşünce ve inançlar (“Başaramazsam değersizim”, “Her şeyi mahvedeceğim.” vb.) bulunmaktadır. Bu bilişler nedeniyle kaygı, pişmanlık, korku gibi olumsuz duygular hissetmektedir (Ferrari, Johnson ve McCown, 1995: 35-36). Bu olumsuz duygular stres, baş ağrısı, yorgunluk vb. bedensel tepkilere neden olabilir (Sirois, 2016; Smoletz, 2019). Öğrenci, tüm bunların sonucunda ders çalışmayı ertelemekte ancak sınava hazırlanma gerekliliği ve isteği değişmediği için tüm bu döngüyü yeniden yaşamaktadır.



Şekil 2.3. Akademik erteleme döngüsünün bilişsel davranışçı formülasyonu

Kısa Süreli Ruh Hali Onarımı Teorisi

Erteleme kavramını açıklayan bir başka teori Kısa Süreli Ruh Hali Onarımı Teorisi’dir. Bu teori, bireylerin kullandığı “Duygu Düzenleme Stratejilerini” referans almaktadır. Duygu düzenleme, bireylerin karşılarına çıkan olaylara verdiği tepkiler açısından belirleyici

olabilir. Alsancak-Akbulut (2018), uyumsuz duygu düzenleme yöntemlerinin uyumsuz ruh hali ile ilişkili olduğunu belirtmektedir. Duygu düzenleme sürecindeki bireyler, otokontrolü kaybederek hedeflerine aykırı davranışlar sergileyebilirler (Tice ve Bratslavsky, 2000). Erteleme davranışında bulunan bireylerin doğru davranışı öz düzenleme süreçlerini yönetemeyerek geciktirdikleri söylenebilir. Kısa Süreli Ruh Hali Onarımı Teorisi'ne göre bireyler, duygu düzenleme süreçlerini doğru yönetemediği için, kendisini kısa bir zaman aralığında mutlu edecek davranışı ana sorumluluğunun önüne koymaktadırlar (Sirois ve Pychyl, 2013). Teoriye göre bir öğrencinin sosyal medyada gezindiği için ödevlerini yapmayı geciktirmesi, öğrenciye o an için sosyal medyanın ödev yapmaktan daha iyi hissettirmesidir. Bu geçici mutlu olma davranışı, bir süre sonra yerini kaygı vb. olumsuz duygulara bırakmaktadır.

Zamansal Motivasyon Teorisi (ZMT)

Ertelemenin nedenleri ile ilgili olan kuramsal görüşlerden birisi de Zamansal Motivasyon Teorisi (ZMT)'dir. ZMT, yapı olarak incelendiğinde kendinden önceki teorik görüşleri harmanlayan bir kapsam sunmakta olup bu bağlamda ertelemeyi açıklayan en iyi teori olduğu iddia edilmektedir (Siaputra, 2010). ZMT'ye göre erteleme; görev özellikleri (görevin zorluğu vb.), başarı beklentileri (öz yeterlik), değerler (başarı ihtiyacı vb.), etki (gecikmeye olan duyarlılık) kavramları ile ilişkilidir ve birey kendisi için en faydalı gördüğü eyleme yönelmektedir (Steel ve König, 2006). Bireyin öz yeterliliğinin yüksek olmasının ve göreve atfettiği değer, görevi yerine getirmesi için gerekli motivasyonu sağlamasına yardımcı olduğu düşünülmekle birlikte bireyin dürtüsel davranışları (düşük otokontrol gibi), özellikle görevin son teslim tarihinin uzak olduğu koşullarda erteleme yapmasına neden olabilir (Steel, 2007). Bu davranışa neden olan etken, bireyin görevin faydasına olan zamansal uzaklığıdır (Siaputra, 2010). Birey, kendisi için hazırlanan ödüle en kısa ve zahmetsiz yoldan ulaşmayı tercih etmektedir. ZMT'ye göre erteleme, aşağıdaki gibi formülize edilmektedir (Steel, 2007; Akt. Özdemir ve Akatay, 2022):

$$Fayda = \frac{Beklenti \times Değer}{Etki \times Gecikme}$$

Ertelemeye dair formül incelendiğinde, formüldeki “fayda” kavramının sorumlulukların ve tercihlerin en istenilen sonuçlarına karşılık geldiği söylenebilir (Steel, 2007). Birey, kendisi için en faydalı olanı seçmek amacıyla başarılı olma ihtimalini yüksek

gördüğü (beklenti) ve en çok değer verdiği davranışa odaklanır. Bir ödül ne kadar çabuk elde edilirse birey için o kadar faydalı algılanmaktadır. “Beklenti”, bireyin görevi sonuçlandırmaya yönelik özyeterlilik düzeyini, “değer” ise göreve atfettiği önemi ifade eder. Göreve ilişkin yeteneklerine inanan ve görevi değerleri ile uyumlu gören bireyin davranışı sonucunda algılayacağı fayda yükselecektir. Görevin değeri; hoşla gitmeyen görevlerden kaçınma, başarı ihtiyacı ve can sıkıntısı eğilimi ile ilgilidir (Steel, 2007). Bireylerin keyif aldığı, kısa zamanda ödüllendirilebileceği ve başarı ihtiyacını karşılayan görevleri daha faydalı bulduğu söylenebilir. Denklemin paydasında yer alan zamansal unsurlara göreyse; bireyin gecikmeye olan duyarlılığı arttıkça (etki), elde edeceği ödülün veya karşılaşacağı cezanın gecikme süresi uzadıkça fayda azalmaktadır. Gecikmeye olan duyarlılık (etki) bireyin gecikme sürecine hassasiyetini, gecikme ise ödülün elde edileceği zamanın uzamasını temsil etmektedir (Özdemir, 2022). Dikkat dağınıklığı, dürtüsellik ve öz denetim ile ilgili problemler bireyin gecikmeye olan duyarlılığını arttırmaktadır (Steel, 2007). Bu özelliklere sahip olan bireylerin, davranış ve ödül arasındaki zamansal uzaklıktan daha fazla etkilenecek motivasyon sorunları yaşama ve erteleme davranışında bulunma ihtimalleri artabilir. Davranış sonucunda elde edilecek olan ödüle ulaşma zamanı ne kadar uzaktaysa bireylerin erteleme ihtimalleri o kadar yükselebilir. Bu durum, bireylerin uzak teslim tarihine yönelik hedef belirlemeleri ve bu hedefe ulaşmaya yönelik niyetlerini eyleme dökebilmeleri ile ilişkilidir (Steel, 2007). Bu noktada son teslim tarihi yakın hedeflerin bireyler tarafından daha faydalı algılandığı, bunlar için daha hızlı harekete geçildiği ve bu hedefleri daha az ertelendikleri söylenebilir.

Örnek üzerinde incelenirse, öğretmenin dönem başında verdiği proje ödevini erteleyerek dönem sonuna yakın bir zamanda, kaygı içinde yerine getirmeye çalışan bir öğrenci düşünülebilir. Bu öğrencinin, dönem başında ödevini yapması halinde elde edeceği ödül (yüksek not) dönem sonunda gerçekleşecektir. Bunun yerine yaptığı “arkadaşları ile eğlenme”, “sosyal medyada gezinme” gibi keyif verici davranışlar ise kısa zamanda ulaşılabilir ödülleri nedeniyle daha cazip durumdadır. Dolayısıyla öğrenci, en yüksek fayda prensibi ile ödevini ertelemektedir. Dönem sonuna gelindiğinde ise elde edilecek ödülün verilmesi yakın bir tarihe denk gelmektedir. Bu nedenle öğrenci, diğer keyif verici faaliyetlerin yerine beklenti ve değerleri ile daha uyumlu olan ödev yapma davranışını tercih etmekte ve aşırı bir çaba içerisinde proje ödevini yetiştirmeye çalışmaktadır.

Akademik ertelemeye neden olabilecek diğer faktörler

İlgili alan yazındaki çalışmalarda, akademik ertelemeye neden olabileceği düşünülen başka kavramlar da yer almaktadır. Bu kavramlardan birisi zaman yönetimidir (Durmaz, Hüseyinli ve Güçlü, 2016). Zaman yönetimi; öğrencilerin akademik hedeflerine yönelik çalışmalarında zamana yönelik farkındalıklarını, planlama yapmalarını, önceliklerini belirleyip sıraya koymalarını ve zamanı etkin kullanıp kullanamadıklarına dair öz değerlendirme becerilerini içeren bir kavramdır (Claessens vd. 2007). Shih (2017), Tayvanlı ortaokul öğrencileri ile yaptığı çalışmada zaman yönetiminin akademik ertelemeyi anlamlı bir biçimde yordadığı sonucuna ulaşmıştır. Ocak ve Boyraz (2016) ise üniversite öğrencilerinin zaman yönetimi konusunda başarılı olanlarının daha az erteleme davranışında bulunduğunu tespit etmiştir. Çin’de yapılan bir başka çalışma da zaman yönetiminin akademik erteleme üzerinde negatif yönde bir etkiye sahip olduğu görülmüştür (Chen, Li ve Kim, 2021). Dolayısıyla, etkili zaman yönetimi becerilerinin öğrencilerin planlama becerilerine katkıda bulunarak, akademik erteleme problemleri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Başarısızlık korkusu, akademik ertelemenin muhtemel nedenlerinden bir başkasıdır. Solomon ve Rothblum (1984), akademik ertelemenin bileşenlerini belirlemeye yönelik çalışmalarında, öğrencilerin %49,4’ünün başarısızlık korkusu yaşadığını bildirmişlerdir. Cho ve Lee’ye (2022) göre öğrenciler, başarısızlıktan ve hata yapmaktan korktukları için erteleme davranışı gösterirler. Akademik ertelemeye neden olan başarısızlık korkusu, öğrencinin fiziksel ve ruhsal sağlığı için de risk oluşturabilmektedir (Sudirman vd. 2023). Öğrencilerin akademik başarı hedeflerine olan yolculuklarında olası başarısızlığın ve sağlık sorunlarının önüne geçebilmek için, öğrencide kaygı ve korku yaratan faktörlere yönelik önleyici tedbirlerin alınması gerekmektedir.

Akademik erteleme, öğrencilerin öz düzenleme ile ilgili yaşadığı sorunlardan da kaynaklanıyor olabilir. Wolters (2003) akademik görevlerini planlayabilen, öz düzenleme becerisine sahip öğrencilerin daha az erteleme yaptıklarını belirtmektedir. Steel (2007), ertelemeyi temel öz düzenleme başarısızlığı olarak nitelendirmiştir. Alan yazında öz düzenleme ve akademik erteleme kavramları sıkça ilişkilendirilmiştir (Grunschel vd. 2018; Kandemir 2014; Klassen, Krawchuk ve Rajani, 2008; San, Roslan ve Sabouripour, 2016). Kendi davranışlarının farkına varıp değerlendirmelerde bulunan, bu değerlendirmeler doğrultusunda planlar ve stratejiler geliştirebilen öğrencilerin öz düzenleme becerisine sahip oldukları için akademik görevlerini daha az geciktirecekleri söylenebilir.

Mükemmeliyetçilik, bireyin düşünce ve davranışlarında kusursuzu araması, hedeflerine aşırıya kaçan çerçeveler çizmesi olarak tanımlanmaktadır (Flett ve Hewitt, 2002). Akademik konularda mükemmele ulaşma arzusu ise bireyin performansını yetersiz görerek erteleme yapmasına neden olabilmektedir (Belgin, 2019). Konu ile ilgili araştırmalar, mükemmeliyetçilik ile akademik erteleme arasında olumlu yönde bir ilişki olduğunu göstermektedir (Burns vd. 2012; Çapan, 2010; Jadidi, Mohammadkhani ve Tajrishi, 2011).

Akademik erteleme, öğrencilerin akademik görevlere karşı motivasyon eksikliğinden kaynaklanabilir (Çavuşoğlu ve Karataş, 2015). Öğrencilerin sınavlarına hazırlanabilmeleri, proje vb. ödev ve sorumluluklarını zamanında yerine getirebilmeleri için bu davranışları sergilemeye istekli olmaları gerekir (Cerino, 2014; Klassen ve Kuzucu, 2009; Lee, 2005). Bu konuda öğrencilerin sorumlu oldukları eğitsel görevlere dönük motivasyonunu yükseltecek çalışmaların, akademik erteleme yapmalarına da engel olacağı söylenebilir.

Öğrencilerin akademik görevlerinde ertelemeye neden olabilecek bir diğer faktör, modern çağın sorunlarından biri olan hatalı teknoloji ve sosyal medya kullanımıdır (Kiamarsi ve Aryapooran, 2015; Türel ve Dokumaci, 2022). İnternetin ve diğer sosyal ağların kontrolsüz kullanımı, öğrencilerin zamanı etkili kullanabilmeleri konusunda risk oluşturabilir. Öğrenciler, internetteki dikkat dağıtıcı unsurlardan dolayı belirli bir göreve odaklanmakta güçlük çekebilirler. Bu durum, öğrencilerin daha anlık tatmin sağlayan etkinliklere yönelmelerine ve uzun vadeli hedeflerini ihmal etmelerine neden olabilir. Bu nedenle, okullarda öğrencilerin teknolojiyi doğru kullanmalarına destek olacak faaliyetlerde bulunulması önemlidir (Muslikah ve Andriyani, 2018; Nwosu vd. 2020).

Öz saygı eksikliği, akademik ertelemeye neden olabilecek psikolojik faktörlerden birisidir (Kandemir, 2014; Yang vd. 2023). Benlik saygısı düşük olan öğrencilerin akademik görevlerin sonuçlarına dair olumsuz beklentileri olabilir ve bu durum öğrencinin istekliliğini düşürerek geciktirme davranışına yol açabilir (Kınık ve Odacı, 2020). Bunun yanında öğrenci üzerindeki baskı ve stres (Ashraf, Malik ve Musharraf, 2019; Qian ve Fuqiang, 2018; Rahardjo, Juneman ve Setiani, 2013), öğrencinin kaygı düzeyi (Milgram ve Toubiana, 1999; Onwuegbuzie, 2004; Saplavska ve Jerkunkova, 2018) gibi duygusal faktörler de akademik erteleme davranışına neden olabilecek etkenlerdendir.

Araştırmacılar, çeşitli kişilik özelliklerinin de akademik ertelemeye katkıda bulunabileceğini bildirmiştir. Schouwenburg ve Lay (1995), beş büyük kişilik özelliği (dışa dönüklük, uyumluluk, sorumluluk, deneyime açıklık ve nevrozizm) ve erteleme arasındaki

ilişkileri incelediği çalışmasında, sorumluluk ve nevroitikliğin erteleme davranışı ile ilişkili olduğunu belirtmiştir. Kağan vd. (2010) göre, sorumluluk ve obsesif kompulsif kişilik özellikleri, akademik ertelemeyi yordamaktadır.

Bununla birlikte, öğrenciye ders veren öğretmenlerle ilgili bazı faktörler de akademik erteleme ile ilişkili olabilir. Ders öğretmenin; akademik görevle ilgili verdiği talimatların belirsizliği nedeniyle öğrenci tarafından yeterince anlaşılmaması, son teslim tarihi konusunda esnek davranması ve öğrencileri yeterince güdülendirmemesi gibi faktörler öğrencilerin geciktirmeleri üzerinde etkili olmaktadır (Ackerman ve Gross, 2005; Schraw, Wadkins ve Olafson, 2007).

Görüleceği üzere, akademik erteleme birçok faktörün etki edebileceği karmaşık bir olgudur. Kişisel, sosyal, akademik ve psikolojik birçok değişken akademik erteleme üzerinde etkili olabilmektedir. Öğrencilerin akademik erteleme davranışlarının nedenlerinin ve akademik ertelemenin yordayıcılarının daha iyi anlaşılabilmesi, buna uygun önleyici ve müdahaleye dönük çalışmalarının geliştirilebilmesi açısından önemlidir.

2.1.4.2. Akademik ertelemenin sonuçları

Akademik erteleme yapan öğrencilerin; ders çalışma, ödevleri tamamlama veya sınavlara hazırlanma gibi akademik görevlerini geciktirmesi, bazı olumsuz sonuçlara yol açmaktadır. Akademik erteleme, ortaöğretim öğrencilerinin akademik performansı ve genel refahı üzerinde çeşitli olumsuz etkilere neden olabilmektedir. Akademik ertelemenin en önemli sonuçlarından biri akademik performanstaki düşüştür (Steel, 2007). Her ne kadar akademik erteleme ile öğrenci başarısı arasında ilişki bulunamayan çalışmalar olsa da (Güngör, 2020) alanyazındaki çalışmaların geneline göre akademik erteleme, bütün öğretim kademelerinde öğrenci başarısını olumsuz yönde etkilemektedir (Azar, 2013; Goroshit, 2018; Hayat vd. 2020; Mostafa, 2018; Scher ve Osterman, 2002; You, 2014). Çalışmayı veya ödevlerini tamamlamayı erteleyen öğrenciler, materyali tam olarak anlamak için yeterli vakte sahip olamayacağı için yüzeysel düzeyde öğrenmeler edinebilir. Okul sınavlarına çalışmayı son günlere/saatlere bırakan öğrenciler, sınavdan önceki gün geç saatlere kadar uykusuz kalmakta, bu durum bilişsel sorunlar ve konsantrasyon kaybıyla birlikte daha düşük sınav performansına neden olmaktadır (Balkis ve Duru, 2009; Balkis, Duru ve Bulus, 2013). Sınavlara son saatlerde çalışılması, ödevlerin/projelerin eksik veya özensiz teslim edilmesi doğal olarak öğrencilerin ders başarısını olumsuz etkilemektedir (Kim ve Seo, 2015). Ayrıca akademik erteleme; öğrencilerin karşılarına çıkan fırsatları değerlendirememelerine,

gelecekteki eğitim ve kariyer fırsatlarına erişememelerine neden olabilmektedir (Fritzsche, Rapp Young ve Hickson, 2003; Grunschel, Patrzek ve Fries, 2013; Scher ve Ferrari, 2000).

Akademik ertelemenin bir diğer olumsuz sonucunun, öğrencilerin sosyal ilişkileri ile ilgili olduğu düşünülmektedir. Erteleme davranışı gösteren ergenlerin ebeveynleri ile olan ilişki memnuniyetleri düşüktür (Reinecke, Meier, Schemer ve Müller, 2018). Ferrari, Harriott ve Zimmerman'ın (1998) araştırmasına göre erteleyen öğrencilerin benliğini korumaya alması ve olası olumsuz sosyal değerlendirilmeye karşı geciktirme kalkanını kullanması nedeniyle ebeveynleri ve yakın arkadaşları ile olan ilişkileri zarar görmektedir. Yapılan bir başka çalışmada da öğrenciler, akademik ertelemenin sosyal ilişkilerinde sorunlara yol açtığını bildirmiştir (Grunschel vd. 2013). Ortaöğretim öğrencileri, grup çalışması gerektiren görevlerde yaptığı erteleme akranları ile sorun yaşayabilir, ödevlerini geç ve özensiz teslim etmesi nedeniyle öğretmenlerine karşı zor durumda kalabilir ve akademik başarısının düşmesi nedeniyle ebeveynleri ile çatışma yaşayabilir.

Akademik erteleme, öğrencilerin duygudurumu üzerinde de bir takım olumsuz etkilere sahip olabilir. Geçmiş araştırmalarda akademik erteleme davranışı; değersizlik, suçluluk, utanç, kaygı, sıkıntı, stres gibi olumsuz duygularla ilişkili bulunmuştur (Ashraf vd. 2019; Fee ve Tangney 2000; Flett vd. 2012; Qian ve Fuqiang 2018; Steel 2007). Erteleyen öğrenciler, duygularını dışa vurma konusunda diğer öğrencilere göre daha fazla sorun yaşamaktadır (Ferrari ve Díaz-Morales, 2014). Dolayısıyla erteleyen öğrencilerde duygusal problemlere dayalı psikolojik rahatsızlıklar görülebilmektedir. Saddler ve Sacks (1993), öğrencilerin akademik görevlerini ertelemelerinin sonucunda olumsuz öz değerlendirme yaptıklarını, çevredekilerin kendileri hakkındaki tepkilerini hatalı yorumladıklarını ve sonucunda kaygı ile birlikte depresif belirtiler gösterebildiklerini belirtmiştir. Bu durum, depresyon gibi önemli ruh sağlığı problemlerine neden olabilmektedir (Nazari vd. 2021). Çarpıcı bir örnek olarak, öğrencilerin akademik erteleme düzeyleri arttıkça intihar düşüncelerinin de yükseldiğini öngörmüştür (Cjuno vd. 2023). Ayrıca stres faktörlerin etkisi, bireyin fiziksel sağlığı üzerinde olumsuz etkiler oluşturabilir (Sirois, Melia-Gordon ve Pychyl 2003). Dolayısıyla akademik ertelemenin öğrenci sağlığı ve ruhsal durumu üzerinde olumsuz etkilere sahip olabileceği düşünülmektedir.

Ortaöğretim döneminde öğrenciler, ergenliğin getirdiği karmaşık yaşantılar eşliğinde kimlik gelişimlerini sürdürürler (Branje, 2020). Öğrencilerin akademik görevlerini ertelemelerinin sonucunda oluşabilecek akademik, sosyal ve duygusal sorunlar ile ergenlik döneminin getirdiği zorluklar bir araya geldiğinde öğrenciler için daha zorlayıcı yaşantılar

oluşabilir. Zorlayıcı yaşantılar ise psikolojik problemlerin önünü açarak öğrencilerde kalıcı ruhsal problemlere yol açabilir (Carragher ve diğerleri, 2016). Ayrıca; ortaöğretim düzeyinde akademik erteleme yapan öğrenciler, bu davranışlarını yükseköğretim yaşantılarında da sürdürmektedir (Owens ve Newbegin, 1997). Bu nedenle ortaöğretim öğrencilerinin akademik erteleme davranışları dikkate alınmalı ve gerekli önleyici çalışmalar planlanmalıdır.

2.2. Umutsuzluk

Bu çalışmada, ortaöğretim öğrencilerinde akademik ertelemeyi yordadığı varsayılan değişkenlerden biri umutsuzluktur. Zamansal Motivasyon Teorisi'ne göre akademik erteleme ile ilişkili olan faktörlerden birisi bireyin akademik görevi başarma yeteneğine ilişkin beklentileridir (Steel ve König, 2006). Ortaöğretim öğrencileri, akademik görevleri yapabileceklerine inandıkları, kabiliyetlerine güvendikleri ölçüde başarı elde edebilmektedirler (Koca ve Dadandı, 2019). Umutsuzluk, öğrencilerin geleceğe yönelik olumsuz inançlar geliştirmesine (Marchetti, 2019) ve özyeterlilik algılarının bozulmasına (Kezer, Oğurlu ve Akfırat, 2016) neden olabilir. Bu doğrultuda, öğrencilerin beklentilerinin azalmasına ve akademik göreve ilişkin algıladıkları faydanın azalmasına yol açabilir. Öğrencilerin akademik göreve ilişkin algıladığı faydanın azalması, görevi ertelemelerine neden olabilir (Steel, 2007). Bu doğrultuda umutsuzluk, akademik ertelemenin muhtemel yordayıcılarından biri olabilir. Konu ile ilgili alan yazında, umutsuzluğun akademik erteleme ile olumlu yönde ilişki içerisinde olduğunu gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Akdamar ve Kızılkaya, 2022; Odacı ve Kaya, 2019; Yıldız ve Yıldız, 2016).

Umutsuzluk kavramının daha iyi anlaşılması için öncelikle umut kavramı hakkında bilgi sahibi olunması gerektiği düşünülmektedir. Bu nedenle, aşağıdaki bölümde umut kavramı hakkında bilgi verilmiştir.

2.2.1. Umut

Gelecek tahmin edilemez durumları ve olayları barındırır. İnsanlar, belirsizliklerle şekillenen hayatlarında geleceğe ilişkin olumlu düşünceleri sayesinde ilerlemeye motive olurlar (Edey ve Jevne, 2003; Fischer ve Chalmers, 2008). Olumlu düşünceler, bireylere ön göremedikleri durumlar karşısında güç kaynağı olabilir. Bireylerin yarınları dair inancını yükselten itici güçlerden biri de umuttur (Moore, 2005). Umut, *“ummaktan doğan duygu; umu, ümit ve olması beklenen veya olacağı düşünülen şey”* olarak ifade edilmektedir

(TDK, 2024). Sözlük anlamından da anlaşılacağı üzere, bireyler umut ederek ileriye dönük beklentilere girmektedir. Schrank, Stanghellini ve Slade'e (2008) göre umut; anlamlı, gerçekçi ve kişiye özgü hedeflere, manevi değerlere, ilişkilere ulaşma yolunda girilen beklentilerdir. Bu tanıma göre bir beklentinin umut olarak nitelendirilebilmesi için "*akla uygun, anlamlı ve hedefe yönelik olması*" gerekir. Örneğin bir öğrencinin, kişisel olarak önemli gördüğü ve çalıştığı deneme sınavından yüksek puan alacağına ya da akademik gelişimine önem verdiği için gelecekte iyi bir doktor olacağına dair beklentileri umut kavramıyla açıklanabilir. Umut, pasif bir beklentiden ziyade aktif bir çabayı içermektedir (Fromm, 1995: 21-22). Umut, günlük yaşamımızın bir parçası olarak geleceğe ilişkin arzularımızı ve tahminlerimizi içermektedir (Day, 1969). Pozitif psikoloji alanında daha çok ele alınan umut (Colla vd. 2022), hedeflere doğru yapılan yolculukta olumlu beklentilerin kaynağı olarak görülmektedir (Snyder, 2000). Umutlu bireyler, amaçlarına ulaşacaklarına dair hislerini canlı tutarlar. Snyder (1989) umudu, amaca ulaşmaya yönelik istekliliği (agency) ve planlama yapma becerisini (pathway) içeren iki boyutlu bir kavram olarak ele almıştır. Planlama yapma becerisi kişinin hedeflerine yönelik istenilen davranışlarını şekillendirirken, amaca ulaşmaya yönelik isteklilik davranış için gerekli olan içsel gücü sağlamaktadır. Bu doğrultuda umudun hem bilişsel hem de davranışsal bileşenleri içeren bir olgu olduğu söylenebilir.

Umutlu bireylerin özerklikleri yüksektir (Wandeler, Baeriswyl ve Shavelson, 2011; Wandeler ve Bundick, 2011). Davranışlarını, hedeflerine yönelik atacakları adımları kendileri kontrol edebilirler. Ayrıca hedeflerine ulaşma ihtimalleri de umutsuz bireylere göre daha yüksektir (Feldman, Rand ve Kahle-Wroblewski, 2009). Olumlu düşünce tarzları, umutlu bireylerin karşılaştıkları engelleri aşmalarına ve alternatif çözümler üretmelerine yardımcı olabilir. Umutlu bireylerin geleceğe dair hedeflerine yönelik motivasyonları, bu hedeflere ulaşmak için çaba göstermelerine destek sağlar (Levi vd. 2014). Ayrıca zorlayıcı yaşam olaylarına ve çözümsüz gibi görünen sorunlara karşı dayanıklılıkları yüksektir (Duggal, Sacks-Zimmerman ve Liberta, 2016; Hidayat ve Nurhayati, 2019). Buradan hareketle, umudun bireylerin yaşamları boyunca yürüdükleri yolu aydınlatığı, bireylere engelleri aşmada destek olduğu ve zorluklar karşısında yardımcı bir güç görevi gördüğü söylenebilir.

2.2.2. Umutsuzluk

Yaşam, insanlara zaman zaman zorlu sınavlar hazırlayabilir. Beklenmedik zorluklar ve hayal kırıklıkları karşısında insanlar, mantıklı düşüncelerden uzaklaşarak ümit etme

davranışını sergileyemeyebilir (Beck, Kovacs ve Weissman, 1975). Bireylerin gelecekle ilgili olumlu düşüncelerini bir kenara bırakıp, başarısızlığa ve diğer olumsuz yaşantılara yönelik bu beklentileri umutsuzluk kavramıyla açıklanmaktadır (Melges ve Bowlby, 1969). Umutsuzluk yaşayan bireyler, gelecek hakkında endişeli düşüncelere kapılabilir. Arzularının gerçekleşmeyeceğine veya gelecekte cezalandırılacağına yönelik inanç geliştirebilirler (Houston, 1995). Hayattaki hedeflerine ulaşmaya yönelik motivasyonları kaybolmuştur (Hadley ve MacLeod, 2010). Bu nedenle hedefleri için çaba göstermeyi bırakabilirler. Beck vd. (1974), umutsuzluk yaşayan bireylerin bilişsel şemalarının gelecekle ilgili olumsuz ve hatalı düşüncelerden oluştuğunu ifade etmiştir. Umutsuz bireyler, genelleştirdikleri kötümser beklentilerin karşısında kendilerini çaresiz hissederler (Abramson, Metalsky ve Alloy, 1989; Panzarella, Alloy ve Whitehouse, 2006). Dolayısıyla umutsuzluğun, bireylerin gelecekle ilgili mantıklı düşünce sistemlerine zarar verdiği söylenebilir. Umutsuz bireyler; *“Asla istediğim başarıyı elde edemeyeceğim.”* genellemesinde olduğu gibi mantık dışı inançlar geliştirmektedir (Beck, 1964). Umutsuzluk yaşayan bireylerin, çevresel etkenlerin karşısındaki dayanıklılığının azalması ve depresif duygu durumları edinebilmesi olasıdır (Henkel vd. 2002).

Horney’e (1991: 143) göre umutsuzluk, nevrotik bireylerin başlarına gelen olaylara gereğinden fazla anlam yükleyerek olumsuz düşüncelere kapılması ve kendilerini duygusal bunalıma sürüklemesidir. Umutsuzluk içerisinde boğulan birey, hayal kırıklığı yaşadığında abartılı tepkiler gösterir, sorumluluklarını ciddiye almaz ve gelecekle ilgili olumsuz kehanetlerde bulunan bir ruhsal çöküntü içerisinde (Horney, 1991: 144-145). Bu tanıma göre umutsuzluk, bireylerin psikolojik özellikleri ile ilişkilidir. Olumsuz yaşam deneyimleri sonrasında bazı bireyler direnç gösterebiliyor ve iyi oluşlarını koruyabiliyorken nevrotik bireyler umutsuzluğa düşebilmektedir. Umutsuzluğun bir başka tanımı da bireyin hayata verdiği anlam ile ilgilidir. Yaşamlarında anlam bulamayan insanlar, geleceğe ilişkin hedeflerini oluşturmakta zorlanabilir. Herhangi bir zorlayıcı olayla karşılaşan, bu olay nedeniyle acı çeken bireylerin kendi yaşam süreçlerine uygun bir anlam bulamadıkları zaman umutsuzluğa düştükleri görülmektedir (Frankl, 1994: 35). Dolayısıyla umutsuzluk, yaşamın anlamının kaybolması olarak da tanımlanabilir. Yalom (2008: 128) umutsuzluğu, bireyin yaşadığı hayal kırıklıkları sonrasında yaşadığı derin memnuniyetsizlik olarak görmektedir. Bireyin hayallerinin gerçekleşmemesi, gelecekte de gerçekleşmeyeceğine dair yoğun inançlar geliştirmesine yol açabilir. Ayrıca umutsuz kişiler, hayatı boş ve anlamsız olarak algılamaktadır (Yalom, 2008: 125). Bireyin varoluş amaçlarına ve değerlerine ilişkin

kayıplar söz konusudur. Örneğin; çok istediği halde üniversite sınavında başarısız olan bir öğrenci, çevresindekilerin tepkileri sonrası hiçbir zaman başarılı olamayacağına dair inanç geliştirebilir ve yaşamın diğer alanlarında kendisine uygun bir anlam oluşturamayarak umutsuzluğa düşebilir. Marchetti (2019); olumsuz beklentilerin, önemli hedeflerden uzaklaşmanın ve çaresizlik duygusunun umutsuzluğun temel unsurları olduğunu belirtmiştir. Umutsuz bireylerin gelecek ile ilgili ön görülerinin azaldığı, hedeflerine yönelik motivasyonlarının kaybolduğu ve hayattaki problemlerini çözecek becerilere sahip olmadıkları düşünülmektedir.

Umutsuzluk, birçok toplumda oldukça yaygın olan ve bireylerin ruh sağlığı için risk oluşturan bir durumdur (Kocalevent vd. 2017). Haatainen vd. (2004), genel nüfusa yönelik yaptıkları bir araştırmada orta derecede umutsuzluk yaşayan bireylerin oranını %11 olarak belirlemiştir. Yapılan bir başka çalışmada katılımcıların %30,9'unun umutsuzluk yaşadığı ve sosyal sınıf, sağlık durumu, fiziksel yetersizlik vb. konularda dezavantajlı bireylerin umutsuzluk yaşamaya daha yatkın oldukları görülmüştür (Hamzaoğlu vd. 2010). Araştırmanın yapıldığı örneklemin içinde bulunduğu sosyal çevrede dezavantajlı durumlar (kötü parasal durum, yetersiz sağlık koşulları, olumsuz çalışma koşulları vb.) ne kadar fazla ise umutsuzluk yaşayan bireylerin yaygınlığı da yüksek olmaktadır (Haatainen vd. 2004). Bu nedenle umutsuzluk ile ilgili çalışmaların yapıldığı bölgeye göre sonuçlar önemli oranda değişim gösterebilmektedir. Örneğin; cinsel istismara uğrayanlar (Pharris, Resnick ve Blum, 1997), düşük sosyoekonomik koşullarda yaşayanlar (Pillay ve Sargent, 1999), yaşlılar (Stern, Dhanda ve Hazuda, 2001), Alzheimer hastaları (Harwood ve Sultzer, 2002), savaş travması yaşayanlar (Hasanovic vd. 2009), depresyon hastaları (Jeglic, Mercado ve Levenson, 2012), şiddet mağdurları (Bonomi vd. 2013), depremzedeler (Tanhan ve Kardaş, 2014), vitiligo hastaları (Hamidizadeh vd. 2020) gibi olumsuz koşullara sahip örneklemelerden elde edilen bulgular, yüksek umutsuzluk düzeylerine işaret etmektedir.

Bireyin gelecekle ilgili olumsuz kehanet ve çıkarımlarına yol açan umutsuzluk; akademik yaşamda bilişsel, davranışsal ve çevresel belirtilerle öğrencilerin karşısına çıkmaktadır (Gökalp ve Soykan, 2020). Örneğin; bir öğrencinin gelecekte başarısız olacağına dair düşünceleri bilişsel, bu nedenle dersleri için çaba göstermeyi bırakması davranışsal, akademik sorunları ile alakalı öğretmenlerinden ve ailesinden gördüğü desteğin yetersizliği çevresel anlamda umutsuzluk ile ilgili sorunlara işaret etmektedir. Ortaöğretim döneminde öğrenciler, akademik ve mesleki geleceklerine dair kendilerinin ve çevresindekilerin beklentilerini yönetmek durumundadır. Öğrenciler, bu beklentileri

gerçekleştirebilmek için eğitsel kazanımları öğrenmeye ve sınavlardan yüksek puanlar almaya çalışırlar. Geleceğe dair hayalleri ve arzuları vardır. Ancak bazı olumsuz durumların ve yaşantıların etkisiyle öğrenciler bu beklentileri yönetemeyebilirler. Gelecek hakkında endişelere kapılabilir ve umutlarını kaybedebilirler. Ortaöğretim öğrencilerinin umutsuzluk yaşıyıp yaşamamaları psikolojik durumları, yaşam şartları, okulun bulunduğu sosyal çevre gibi etmenlerden dolayı farklılıklar gösterebilir. Örneğin; Ceyhun ve Ceyhun'un (2003) yaptığı çalışmada, ortaöğretim öğrencilerinin umutsuzluk düzeylerinin oldukça yüksek olduğu görülmüştür. Bir başka çalışmada, ortaöğretim öğrencileri umutsuzluk ölçeğinden oldukça düşük puanlar almışlardır (Vindinlioğlu, 2010). Dokuzuncu sınıf öğrencileri ile yapılan bir başka çalışmada ise kırsal bölgelerde yaşayan ve düşük sosyoekonomik düzeye sahip öğrenciler daha yüksek umutsuzluk belirtmişlerdir (Özmen ve diğ. 2008). Bu nedenle öğrenciler arasındaki umutsuzluğun yaygınlığı koşullar özelinde değerlendirilmelidir.

Konu ile ilgili alanyazında ortaöğretim öğrencilerinin umutsuzluk düzeyleri çeşitli faktörler ile ilişkilendirilmiştir. Yapılan çalışmalara göre ortaöğretim öğrencilerinin umutsuzluk düzeyleri; algılanan fiziksel çekicilik (Page, 1992), aile içi istismar (Yenibaş, 2002), depresif belirtiler ve intihar düşüncesi (Chabrol ve Choquet, 2009; Thompson vd. 2005), suç işleme (Engür, 2008), akılcı olmayan inançlar (Göller, 2010), benlik saygısı ve algılanan sosyal destek (Savi-Çakar ve Karataş, 2012), iş bulmaya yönelik endişeler (Aydın vd. 2013), yaşam doyumu (Çapri, Gündüz ve Akbay, 2013), boyun eğici davranışlar ve algılanan anne baba tutumları (Altınsoy, 2016), madde kullanma eğilimi (Bülbül, 2016), akademik erteleme (Yılmaz, 2016), güvenli bağlanma (Kanak, Bilbay ve Balta, 2017), benlik imgesi ve atılganlık (İşgör, 2018), psikolojik sağlamlık (Gökçe ve Dilmaç, 2020) kavramları ile ilişkili bulunmuştur. Ortaöğretim öğrencilerinde umutsuzluk, çeşitli faktörlerle etkileşim içerisinde olan çok yönlü bir olgudur. Dolayısıyla umutsuzluğun; öğrencilerin akademik, kişisel, sosyal ve mesleki gelişim alanlarını etkileyen bütünsel etkilere sahip olduğu söylenebilir.

Eğitim hayatları içerisinde öğrenciler, tek bir derse yönelik veya genel düzeyde umutsuzluk yaşayabilmektedir (Altınsoy ve Karakaya-Özyer, 2018; Güneş ve Taştan-Akdağ, 2017; Tümkiye, Çelik ve Aybek, 2011; Yenilmez, 2010). Umutsuzluk yaşayan öğrencilerin okula olan aidiyetleri ve hedeflerine yönelik olumlu davranışları düşüş göstermektedir (Altınsoy ve Karakaya-Özyer, 2018). Ayrıca umutsuzluk yaşayan öğrencilerin kendilerini akademik açıdan başarısız buldukları görülmüştür (Shek ve Li, 2016). Alverson (2014), akademik açıdan umutsuz olan öğrencilerin daha düşük notlar

aldığını ve daha fazla devamsızlık yaptığını bildirmiştir. Dolayısıyla umutsuzluğun, öğrencilerin akademik başarılarını ve eğitim yaşantılarını olumsuz yönde etkileyen bir olgu olduğu söylenebilir.

2.2.2.1. Umutsuzluğun nedenleri

Umutsuzluğun nedenleri ile ilgili alanyazında farklı görüşler mevcuttur. Birçok psikolojik kavrama ilk açıklamalarını getiren psikanalitik kurama göre umutsuzluğun temel nedeni çocukluk yaşantılarına dayanmaktadır (Spitz ve Wolf, 1946). Umutsuzluk ile ilgili ilk ifadeler, bebeklikte yaşanan ayrılık kaygısı ile ortaya çıkmaktadır (Bowlby, 1960). Ayrılık durumuna başta ağlayarak tepki gösteren bebekler, ihtiyaçlarına erişememeye devam ettiği durumlarda zaman içerisinde tepkisiz kalmaya başlayabilir. Umutsuzluk duygusu yoğunlaşabilir ve bunu kişilik özelliği haline getirebilir (Akhtar ve O’Neil, 2018: 23-24). Ayrıca bebeklerin ve çocukların ebeveyn şefkatinden yoksunlukları; duygusal açıdan başarısız, sosyal açıdan ise güvensiz ve kaygılı bir gelişim göstererek umutsuzluk yaşamalarına neden olmaktadır (Trawick-Smith, 2013; Akt. Usta, 2020).

Umutsuzluğu açıklayan bir diğer bakış açısı bilişsel davranışçı teorisyenler tarafından sunulmuştur. Bilişsel davranışçı teoriye göre bilişler, bireylerin kendilerine, çevrelerine ve gelecekte beklentilerine yönelik düşünce ve inançları barındırır (Beck, 1979). Bilişsel yaklaşıma göre umutsuzluğun kaynağı, bireyin çarpıtılmış ve hatalı bilişsel sistemidir (Weishaar ve Beck, 1992). Bireyin gelecek hakkındaki gerçeklikten uzak bilişleri, olumsuz beklentileri doğurarak umutsuzluk yaşamasına neden olabilmektedir. Örneğin; akademik zekâ sorunu olmayan bir öğrencinin “*Asla başarılı olamayacağım.*” düşüncesi ile umutsuzluğa bürünmesi, gerçek kanıt olmayan ve hatalı bir inancı göstermektedir.

Umutsuzluğun nedenleri ile ilgili bir başka teorik görüş; umutsuzluk yaşayan bireylerin olumsuz yaşam olaylarından kendileri ve gelecek hakkındaki çıkarımları ile ilişkilidir (Abramson, Metalsky ve Alloy, 1989). Birey, yaşadığı olumsuz bir olayda genelleme yaparak kendisini gelecekte de olumsuz olayların beklediği sonucuna ulaşabilir ve böylece umutsuzluk tuzağına düşebilir. Örneğin; toplumsal ayrımcılığa maruz kalan bireyler, gelecekle ilgili karamsar beklentilere girerek umutsuzluk yaşayabilmektedir (Khdir ve Latifoğlu, 2021). Irkçı davranışlarla karşılaşan ergenlerin okula olan bağlılıklarının düşük, üzüntü ve umutsuzluklarının ise yüksek düzeyde olduğu görülmüştür (Krause vd. 2023). Buna benzer olumsuz yaşantılar sonucu öğrenciler, geleceğe dair umutlarını

kaybedebilir. Bundan sonraki yaşamları boyunca ayrımcılık yaşayacaklarını ve adaletsizlikler yaşayacaklarını düşünebilir.

Konu ile ilgili alanyazında, teorik görüşlerin haricinde umutsuzluğun bazı başka faktörlerden etkilendiği görülmektedir. Amerikan Psikoloji Birliği (APA, 1997) umutsuzluğa neden olan faktörleri; haz duyulan faaliyetlerden uzaklaşılması, fiziksel sağlıkla ilgili bozulmalar, stresli yaşam tarzı, geleceğe ilişkin olumsuz bilişler-beklentiler ve hedefleri gerçekleştirmeye yönelik isteksizlik olarak sıralamıştır (Akt. Usta, 2020). Hedeflere yönelik isteksizliğe ek olarak, bireylerin hayatlarında geleceğe dair hiçbir hedefinin olmaması da umutsuzluğa neden olabilmektedir. Yapılan çalışmalarda yaşam amaçlarının sayısının arttıkça umutsuzluğun azaldığı görülmüştür (Butt vd. 2020; García-Alandete vd. 2019). Bu durum bireylerin ilerlemeye dönük motivasyonlarını kaybetmeleri ile ilişkilidir.

Yapılan bazı araştırmalarda, umutsuzluğun biyolojik ve genetik faktörlerden de kaynaklanabileceğine dair sonuçlar bildirilmiştir. Duica, Dragulescu ve Pirlog'un (2020) yaptığı çalışmaya göre merkezi sinir sistemindeki noradrenalin ve HPA aksı (Hipotalamus-hipofiz-adrenal aks: stres karşısında salgılanan hormonlar ile ilişkili bir kavram) umutsuzluk üzerinde etkili olmaktadır. Waszczuk vd. (2016), yaş ortalaması 17 olan 2619 ikiz kardeş üzerinde yaptıkları araştırmada olumsuz atıf tarzı ve bazı genetik faktörlerin umutsuzluk üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca biyolojik saat ile ilişkili olan genlerin (CLOCK), bireylerde uyku sorunlarına neden olarak stresli yaşam tarzına ve umutsuzluğa yol açabildiği bulunmuştur (Benedetti vd. 2015). Dolayısıyla, bireylerin umutsuzluk düzeylerinde biyolojik ve genetik yatkınlıklarının da etkili olduğu söylenebilir.

Bireylerin sosyal çevresi ve ailesi ile olan ilişkileri de umutsuzluk düzeyleri üzerinde etkili olabilir. Ortaöğretim öğrencileri ile yapılan bir çalışmada, öğrencilerin algıladığı sosyal destek düzeylerinin umutsuzluk düzeyleri ile olumsuz bir ilişki içerisinde olduğu görülmüştür (Savi-Çakar ve Karataş, 2012). Bireylerin geleceğe umutla bakabilmeleri için sosyal çevreleri tarafından desteklendiklerine inanmaları önemlidir (Uz-Baş ve Kabasakal, 2013; Ünlüer, 2009). Üngüren (2007), ortaöğretim ve üniversite öğrencileri ile yaptığı çalışmada iyi arkadaşlık ilişkilerine sahip öğrencilerin geleceğe daha umutlu baktığı sonucuna ulaşmıştır. Bunun yanında; ebeveynlerinden yeteri düzeyde ilgi görmeyen ve kardeşleri ile kötü ilişkiler geliştiren ergenlerin diğerlerine göre daha fazla umutsuzluk geliştirdiği görülmüştür (Döner, 2018). Ebeveyni ile sağlıklı ilişkiler kurabilen çocukların umutsuzluk yaşama olasılıkları daha düşüktür (Han ve Shek, 2012). Ayrıca, ebeveynleri

baskıcı tutum sergileyen öğrencilerin umutsuzluk düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür (Vindinlioğlu, 2010). Görüleceği üzere olumlu sosyal çevre ve kaliteli aile ilişkileri, öğrencilerin umutsuzluk yaşamalarına karşı koruyucu bir görev üstlenebilir.

Umutsuzluğa neden olabilecek bir diğer durum ise bağımlılıktır. Yapılan çalışmalar tütün (Çaykara vd. 2019), alkol (Suominen vd. 1997), madde (Iliceto vd. 2010) ve teknoloji (Şimşek, Akca ve Şimşek, 2015) bağımlılığı yaşayan bireylerin umutsuzluk eğiliminde olduklarını göstermektedir. Ayrıca bağımlı bireylere yakınlığı olan kişilerin de umutsuzluk ve ruhsal sorunlar yaşama olasılığı yüksektir (Şenormancı vd. 2018). Bu açıdan, ortaöğretim öğrencilerinin umutsuzluk yaşamalarının önüne geçebilmek için bağımlılık riskinin en aza indirgenmesinin faydalı olacağı söylenebilir.

Umutsuzluğun nedenleri, yaş faktörüne bağlı olarak farklılık gösterebilmektedir. Çocuklarda umutsuzluk psikopatolojik sorunlar ile ilişkilendirilirken (Kashani, Reid ve Rosenberg, 1989); gençlerde gelecek ile ilgili endişeler (Arı ve Yılmaz, 2015), yetişkinlerde yaşam krizleri (Rosenberg, Rosenberg ve Farrell, 1999) ve yaşlılarda sağlık sorunları ve dışlanmışlık (Júnior vd. 2018) gibi faktörler umutsuzluğa neden olabilmektedir. Umutsuzluk, her yaş grubunda insanın yaşayabileceği bir durumdur.

İlgili alanyazındaki çalışmalar, cinsiyetin umutsuzluk üzerinde etkili olabileceğini göstermektedir. Bazı araştırmalar erkeklerin (Aktağ ve Alpay, 2015; Bolland vd. 2019; Uz-Baş ve Kabasakal, 2013) bazıları ise kadınların (Akova, Kiliç ve Özdemir, 2022; Rodríguez-Naranjo ve Caño, 2016; Tümkeya, 2005) geleceğe daha umutsuz baktığı yönünde sonuçlar bildirmiştir. Erkeklerin genellikle toplumsal beklentilerin ve baskının sonucu olarak umutsuzluğa kapıldığı düşünülmektedir (Aktağ ve Alpay, 2015; Şengül ve Güner, 2012). Erkeklerin, toplumun yüklediği rol gereği güçlü olmak ve ekonomik kazanç elde etmek üzerine üstlendikleri sorumluluklar, olumsuz sonuçlarla karşılaştıklarında hayal kırıklığı ve umutsuzluk yaşamalarına neden oluyor olabilir. Kadınlar ise daha çok duygusal sağlık sorunlarına olan yatkınlıkları nedeniyle umutsuzluk yaşayabilmektedir. Kadınların, umutsuzlukla yakından ilişkili bir duygudurum bozukluğu olan depresyonu yaşama ihtimali erkeklere göre anlamlı düzeyde daha fazladır (Toros vd. 2004). Bununla birlikte, cinsiyet ve umutsuzluk arasında bir ilişki kurulamayan rastlanmayan çalışmalar da mevcuttur (Doğan, 2014; Durak ve Palabiyikoğlu, 1994; Kocalevent vd. 2017).

Umutsuzluğu etkileyebilecek bir diğer faktör de bireylerin sosyoekonomik düzeyidir. Örneğin, Zafer'in (2019) üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmaya göre ailenin ekonomik durumunun umutsuzluk üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre,

ekonomik düzeyi yüksek aileler, geleceğe daha umutlu bakmaktadır. Ayrıca, gelecekte ümit edilen sosyoekonomik konuma dair inancın da umutsuzluk üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Küçük, Usta ve Torpuş'un (2019) sağlık hizmetleri meslek yüksekokulu öğrencileri ile yaptığı çalışmanın sonuçlarına göre iş bulma konusunda daha geniş imkanlar sunan bölümlerde okuyan öğrencilerin umutsuzluk düzeylerinin de düşük olduğu görülmüştür. Sosyoekonomik faktörler, öğrencilerin bugünü özelinde eşitsizlikler oluşturduğu gibi gelecek inançları üzerinde de etkili olabilmektedir.

Görüleceği üzere umutsuzluk; sosyal, bilişsel, biyolojik ve psikolojik birçok faktörden etkilenebilmektedir. Bireylerin yaşadığı umutsuzluğun, bu çalışmada belirtilenler haricinde birçok farklı nedeni olabilir. Umutsuzluk durumu, her ne sebeple oluşursa oluşsun; bireylerin yaşamında birçok olumsuz sonuca neden olabilmektedir.

2.2.2.2. Umutsuzluğun sonuçları

Umutsuzluk, bireyler üzerinde çok sayıda olumsuz etkiye neden olabilecek bir duygu durum sorunudur. Umutsuzluk, bireylerin genel yaşam kalitelerini azaltarak hayatlarında birçok sorunun oluşmasına ve gelişmesine zemin hazırlayabilir. Bireylerin ruhsal sağlığı, ilişkileri, performansı ve yaşam memnuniyeti üzerinde istenmeyen sonuçlara neden olabilir.

Sürekli olarak umutsuz hissetmek, bireyin ruh sağlığını olumsuz etkileyebilir ve bu durum, ciddi duygudurum bozukluklarına evrilebilir. Umutsuzluğun, bireylerin ruhsal sağlığı üzerinde bilinen en belirgin sonuçlarından biri depresyondur (Abramson, Metalsky ve Alloy, 1989; Beck vd. 1993; Dilbaz ve Seber, 1993). Olumsuz yaşam olayları sonrasında gelişen umutsuzluk, tek başına depresyonun gelişmesine veya tekrarlamasına neden olabilmektedir (Liu vd. 2015). Umutsuzluğun sonucunda gelişen ve üzüntü, psikomotor gerilik, uyku sorunları, enerji eksikliği, intihar davranışı veya düşünceleri, isteksizlik, aşırı düşünme ve kaygı gibi belirtilerle kategorize edilen bu durum “umutsuzluk depresyonu” olarak açıklanmaktadır (Abramson, Metalsky ve Alloy, 1989). Beck'e (1967) göre depresyon hastalarının büyük çoğunluğunun yaşadığı umutsuzluk, depresyonun önemli bir yordayıcısı olarak görünmektedir (Akt. Dilbaz ve Seber, 1993).

Umutsuzluk, çözüm bulunamadığı durumlarda intihar düşüncelerine yol açabilmektedir (Dilbaz ve Seber, 1993; Kuo, Gallo ve Eaton, 2004; Minkoff vd. 1973). Umutsuzluk, intihar niyetinin ciddiyetini gösteren en önemli belirtilerden biridir (Lima vd. 2021; Minkoff vd. 1973). Bireyin yaşadığı olaylar sonrası yaptığı olumsuz çıkarımlarla geleceği karanlık görmesi, yaşama verdiği anlam ile ilgili bozulmalara neden olabilir ve

intihar riski artabilir (Liu vd. 2015). Ayrıca ortaöğretim öğrencileri ile yapılan çalışmalar, intihar niyeti olan öğrencilerin aynı zamanda umutsuzluk yaşadıklarını belirtmektedir (Ceyhun ve Ceyhun, 2003; Özmen vd. 2008; Sayar vd. 2000). Bu nedenle, umutsuz bireylerin profesyonel yardım almalarının hayati önem arz ettiği söylenebilir.

Umutsuz bireyler kendilerine olan güvenlerini kaybedebilmekte ve özsaygı sorunları yaşayabilmektedir (Fanaj, Melonashi ve Shkëmbi, 2015; Karatas ve Cakar, 2011; Savi-Cakar ve Karatas, 2012). Umutsuzluk yaşayan ortaöğretim öğrencileri, kendi benliklerini olumsuz algılama eğiliminde olup kendilerine yönelik olumsuz değerlendirmelerde bulunmaktadır (Tüfekçiyaşar, 2018; Vindinlioğlu, 2010). Umutsuz bireylerin kendine yönelik olumsuz düşünceleri; kendi değerlerini sorgulamalarına, kendileri hakkında hatalı ve olumsuz çıkarımlarda bulunmalarına neden olabilmektedir.

Umutsuz bireyler, çevreleriyle olan bağlantılarını kaybetme eğilimine girebilmektedir. Umutsuzluk, öğrencilerin sosyal davranışlarını azaltarak yalnızlık ve izolasyon yaşamalarına neden olabilir (Harper, Eddington ve Silvia, 2020; Petras, Massat ve Essex, 2002; Zhang vd. 2018). Umutsuzluğun getirdiği izolasyon, öğrencilerin kendini ifade etme yeteneklerini etkileyebilir ve diğer insanlarla olan iletişim problemlerini arttırabilir (Uyanık-Balat vd. 2019). Umutsuz öğrencilerin sergileyebileceği iletişime yönelik kaçınma davranışları romantik ilişkilerinde, aile bağlarında ve arkadaşlıklarında çeşitli sorunlara yol açabilir (Miller, Roloff ve Reznik, 2014). Çevrelerine yönelik geliştirdikleri olumsuz düşünce kalıpları, çatışmalarını körükleyebilir. Umutsuz bireyler, sosyal hayatlarında karşılaştıkları problemlerin üstesinden gelme konusunda zorluk yaşayabilir (Oğuztürk vd. 2011). Sorunlarının asla çözülmeyeceğine yönelik inanç geliştirebilir. Zeyrek ve diğerlerinin (2009) çalışmasına göre umutsuz öğrenciler, diğer öğrencilere göre daha düşük problem çözme becerileri göstermektedir.

Umutsuzluğun getirdiği duygudurum, bireylerin yaşam kalitelerini etkileyerek umutsuzluğa sevk etmektedir (Abela ve Seligman, 2000; Lew vd. 2019; Viñas-Poch vd. 2004). Olumsuz deneyimlere odaklanan bakış açıları, bireylerin yaşam kalitesini olumsuz etkileyebilir. Umutsuzluk yaşayan bireyin yaşamın içindeki olumlu unsurları görmekte zorlanması, önceden keyif aldığı aktivitelerden zevk almasını engelleyebilir (Mystakidou vd. 2007). Umutsuz bireyler gelecekleri hakkında olumsuz düşüncelere kapılabilir ve bu durum, olumsuz beklentilere girmeleri ile birlikte daha yüksek düzeyde umutsuzlukla sonuçlanabilir (O'Connor, Connery ve Cheyne, 2000).

Umutsuzluk, bireylerin iş ve okul performansı üzerinde de olumsuz etkilere neden olabilir. Umutsuzluk yaşayan bireylerin sorumluluklarına yönelik motivasyonları azalmaktadır (Au, 1995). Bu nedenle umutsuzluk yaşayan öğrenciler, okul görevlerine karşı isteksizlik gösterebilmektedir (Shiomi, 1995). Akademik görevlere yönelik isteksizliğin ise öğrencilerin okula olan aidiyetlerini olumsuz etkilemesi beklenir. Pharris vd. (1997) yaptığı çalışmada, umutsuzluk ile okula aidiyet arasında olumsuz yönde bir ilişki bulmuştur. Öğrenciler, uzun süreli umutsuzluğa maruz kaldıkları durumlarda, başarısızlık ve okula yönelik olumsuz algılar geliştirerek okulu terk edebilmektedir (Jonker, 2006). Dolayısıyla umutsuzluğun öğrencilerin akademik yaşantıları üzerinde yıkıcı etkiler oluşturabileceği söylenebilir.

2.3. Akademik Dayanıklılık

Bu çalışmada, ortaöğretim öğrencilerinin akademik erteleme davranışları ile ilişkisi incelenen diğer bağımsız değişken akademik dayanıklılıktır. Akademik erteleme, öğrencilerin eğitim ve öğretim hayatları boyunca karşılaştığı sıkıntı ve zorluklardan bir tanesidir. Erteleme gibi akademik yaşama etki eden bütün zorlayıcı durumlar, öğrenciler için kaygı ve stres kaynağı haline gelebilmekte ve öğrencilerin akademik açıdan başarısız olmalarına neden olabilmektedir (White, 1982). Akademik dayanıklılık kavramı, öğrencilerin akademik yaşamları içerisinde yer alan psikolojik faktörlerden biri olarak, akademik zorluklarla nasıl başa çıktıklarını anlamamızı sağlayan bir yapıyı temsil etmektedir (Meneghel vd. 2019). Akademik zorluklarla baş edebilen ve dirençli bir yapıya sahip öğrencilerin ise akademik görevlerini daha az geciktirecekleri düşünülmektedir. Akademik dayanıklılık düzeyi yüksek öğrenciler, davranışları üzerinde kontrol sahibidir (Kapıkıran, 2020). Nitekim; konu ile ilgili çalışmalar, akademik dayanıklılık düzeyi yüksek olan öğrencilerin daha az akademik erteleme davranışında bulunduğunu göstermektedir (Astutik ve Firdana, 2023; Hossinlou ve Jadidi, 2020; Soltanizadeh, Mortazavian ve Latifi, 2023). Bu bölümde, ortaöğretim öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının bir yordayıcısı olan akademik dayanıklılık kavramı detaylı olarak incelenmiştir.

Akademik dayanıklılık kavramının temelleri, daha geniş ve kapsayıcı bir tanım olan “psikolojik dayanıklılık” araştırmalarına dayanmaktadır (Rutter, 1987). Bu nedenle, öncelikle psikolojik dayanıklılık kavramı açıklanacaktır:

2.3.1. Psikolojik dayanıklılık

İnsanların, yaşamları boyunca ilerleme kaydedebilmesi için karşılaştığı yeni durumlara uyum sağlayabilmesi ve kendi özelliklerini geliştirebilmesi gerekir. Bebeklikten itibaren yürüme, konuşma, iletişim kurma ve sonraki yaşlarında kazanacağı tüm beceriler gelişime ve uyuma yönelik davranışları sayesinde mümkün olur. İnsanlar, bu süreç içerisinde birçok zorlukla ve engelle karşılaşabilir. Bu zorluklar ve engeller nedeniyle kişisel gelişimleri aksayabilir, çeşitli psikolojik sorunlar yaşayabilir (Jaffee vd. 2007). Nitekim; bu gelişim ve uyum süreci her insan için aynı doğrultuda ilerlememekte, bazı insanlar karşılarına çıkan engellerin üstesinden kolaylıkla gelebilirken, bazıları zorlanmakta, bazıları ise başarısız olmaktadır (Rutter, 2012).

Psikolojik dayanıklılık kavramı, bireyin uyum sağlamasına ve gelişim göstermesine yönelik bütün zorlukların üstesinden gelebilme gücü olarak açıklanmaktadır (Masten, 2012). Psikolojik olarak dayanıklı olan bireyler; yüksek risklerin bulunduğu, stresli ve travmatik durumlardan sürdürülebilir ve olumlu sonuçlar çıkarabilmektedir (Werner, 1995). Bir başka ifadeyle psikolojik dayanıklılık; güçlüklerin karşısında uyum sağlayabilme, ruh sağlığını koruyabilme ve kaybedilmiş ruh sağlığını yeniden kazanabilme yeteneklerini içermektedir (Wald vd. 2006). Görüleceği üzere psikolojik dayanıklılık, bireyleri ruh sağlığını olumsuz etkileyebilecek durumlara karşı koruyan ve destekleyen bir yapıdır. Bunun yanında bireylerin psikolojik dayanıklılığı duruma göre değişkenlik gösterebilir (Herrman vd. 2011). Örneğin; yaşadığı doğal afetten diğer insanlar kadar olumsuz etkilenmeyen bir kişi, güvendiği bir arkadaşı ile ilişkisinin bozulması sonucu ruhsal sorunlar yaşayabilir. Bu doğrultuda psikolojik dayanıklılığın, öznel deneyimlerle ifade edilebilecek bir olgu olduğu söylenebilir. Psikolojik dayanıklılığın kişiye ve duruma göre değişebiliyor olması, bireysel (açıklık, dışa dönüklük, iyimserlik vb.), biyolojik (hormonlar, sinir sistemi vb.) ve çevresel (ebeveyn tutumları, akran desteği vb.) faktörlerin bir sonucu olarak düşünülmektedir (Herrman vd. 2011).

Bireylerin psikolojik dayanıklılıkları, çeşitli risklerin varlığı ve sahip oldukları koruyucu güçlerin yeterliliği ile orantılıdır (Sarkar ve Fletcher, 2014). Bireyin karşılaştığı zorlukların ve travmatik olayların derecesi psikolojik dayanıklılıklarına darbe vurabilirken, sahip olduğu olumlu özellikler ve imkanlar güçlü kalmasına yardımcı olabilir. Bireylerin maruz kaldığı olumsuz geçmiş yaşantılar (depresyon, sel, istismar, hastalıklar vb.), dezavantajlı koşullar (yoksulluk, eğitimsizlik, ayrımcılık vb.), aile yaşantıları (olumsuz ebeveyn tutumları, parçalanmış aile vb.) gibi birçok durum gelecekte ruhsal sorunlar

yaşayabilmelerine dönük risk oluşturmaktadır (Folke, 2016; Martin-Breen ve Anderies, 2011). Burada bahsedilen risk faktörlerine maruz kaldığı halde psikolojik sorun yaşamayan bireylerin bazı olumlu bireysel özelliklere ve çevresel ayrıcalıklara sahip olduğu düşünülmektedir. Bireysel olarak olumlu benlik saygısı (Öner, 2019; Söğütü vd. 2021), özerklik (Ernas, 2017), problem çözme becerileri (Durmuş ve Okanlı, 2018; Kaya ve Şarli, 2020), yüksek iç motivasyon (Uzunbacak, Erhan ve Karagöz, 2023; Yıldız ve Kardaş, 2021), iyimserlik (Ergün-Başak, 2012; Parmaksız, 2020) vb. faktörlerin psikolojik dayanıklılıkla ilişkili olduğu görülmüştür. Ayrıca beş faktör kişilik özellikleri (dışa dönüklük, uyumluluk, sorumluluk, deneyime açıklık ve nevrozizm) ile psikolojik dayanıklılık arasında anlamlı ilişkilere rastlanmıştır (Çetin, Yeloğlu ve Basım, 2015.; Soba, Şimşek ve Demir, 2019; Topçu, 2017). Çevresel olarak ise ebeveyn desteği ve tutumları (Demirsu, 2018; Karakoç, 2022; Tiet vd. 1998) ve bireylerin diğer insanlardan aldığı sosyal destek (Kircali, 2020; Terzi, 2008) psikolojik dayanıklılık üzerinde koruyucu bir güç olarak nitelendirilmektedir.

2.3.2. Akademik dayanıklılık kavramı

Okullar eğitim ve öğretim yoluyla öğrencileri geleceğe hazırlayan kurumlardır. Geleceğe hazırlık süreçlerinde öğrenciler pek çok zorlukla karşı karşıya kalabilir. Bu zorluklar akademik sorunlardan, akran, aile ve çevre ilişkilerinden ve kişisel sorunlardan kaynaklanabilir (Hunsu vd. 2023). Nitekim öğrencilerin karşılaştığı bu zorluklar, aşılabilir engeller olarak değil, büyüme, öğrenme ve gelişme için karşılaşılan fırsatlar olarak değerlendirilmelidir (Novotny, 2011). Eğitim - öğretim faaliyetlerinin hedefi sadece akademik konularda başarılı öğrenciler yetiştirmek değil, öğrenciye yaşam boyunca gerekli olan beceri, tutum ve davranışları öğretmek hem kendilerinin hem de toplumun mutluluğunu arttırmaktır (Milli Eğitim Temel Kanunu: 5102). Bu açıdan bakıldığında; akademik dayanıklılığın öğrencilerin zorluklarla yüzleşebilme, sorunları çözebilme ve yeni koşullara uyum sağlayabilme yeteneği olarak bireylerin kendi hedeflerine ulaşmalarına katkıda bulunurken, aynı zamanda toplumsal hedeflere ve sürdürülebilir kalkınmaya giden yolun başlangıç taşlarını oluşturduğu söylenebilir (Martin ve Marsh, 2006; Miller, Muñoz-Erickson ve Redman, 2011).

Öğrenciler için okulda başarılı olmak, gelecekteki hedeflerine ulaşabilmek açısından önemlidir. Öğrenciler bir yandan daha iyi notlar için mücadele verirken diğer yandan başarılarını olumsuz etkileyebilecek olay ve durumlarla karşı karşıya kalabilmektedir (Jiang, Yuen ve Horta, 2020). Alanyazında akademik yılmazlık olarak da ifade edilen akademik

dayanıklılık kavramı, öğrencilerin okul yaşamlarında karşılaştıkları her türlü zorlukla baş edebilmeleri için gerekli olan gücü ifade etmektedir (Alva, 1991). Wang, Haertel ve Walberg, (1993) akademik dayanıklılığı; öğrencilerin akademik yaşamlarındaki engelleri aşabilmesine ve yeniliklere uyum sağlayabilmesine dönük bir kabiliyet olarak tanımlamıştır. Bu kabiliyete sahip olan öğrencilerin başarılı olma olasılıklarının artması söz konusudur (Martin ve Marsh, 2006). Erken çalışmalarda yapılan akademik dayanıklılık tanımları yalnızca eğitim ile bağdaştırılmış ve bazı öğrencilerin yüksek risk grubunda olmasına rağmen birbirine zıt yönde başarı düzeyleri gösterdiği görülmüştür (Borman ve Rachuba, 2000). Akademik dayanıklılık kavramına tanım odaklı bir bakış açısı gösteren bu çalışmaların, belirli dezavantajlı gruplardaki dayanıklı öğrencileri belirlemek ve olası olumsuzluklara önlem almak için daha etkili olduğu düşünülmektedir (Rudd, Meissel ve Meyer, 2021). Akademik dayanıklılığa dair diğer bakış açısı eğitimsel süreçlere odaklanmaktadır. Süreç odaklı yaklaşıma göre akademik dayanıklılık, öğrencilerin başarılı olma olasılığını azaltan risk faktörleri ile dayanıklılığa katkıda bulunan koruyucu faktörler arasındaki etkileşimi barındıran dinamik bir yapıyı temsil etmektedir (Rudd, Meissel ve Meyer, 2021). Bir başka görüşe göre ise akademik dayanıklılık, akademik zorluklara direnmeyi sağlayan psikolojik özellikleri, duygusal ve davranışsal tepkileri barındıran özellikler bütünü olarak açıklanmaktadır. Bu özellikler sebat etmeyi (azimli olmak, hedeflere bağlılık), yansıtıcı ve uyarlanabilir yardım aramayı (farklı yöntemler deneme, güçlü ve zayıf yönleri üzerine düşünme vb.), olumsuz duygulanımı (kaygı, umutsuzluk vb.) ve duygusal tepkileri (kaçınma vb.) içeren çok boyutlu bir yapı içerisinde (Cengiz ve Peker, 2022).

Sosyoekonomik düzeyi düşük bir çevre, ebeveyn kaybı yaşama, şiddet ve istismar gibi dezavantajlı koşullar, akademik performans üzerinde olumsuz etkiler oluşturabiliyor olsa da akademik dayanıklılık, öğrencilerin bu tür engellere rağmen başarı gösterebilmesine yardımcı olmaktadır (Martin ve Marsh, 2009; Masten ve Coatsworth, 1998). Akademik dayanıklılığı yüksek öğrenciler, yaşantılarını olumlu tarafları ile anlamlandırarak gerçekçi beklentiler geliştirirler ve hedeflerine odaklanırlar (Wang, Haertel ve Walberg, 1993: 6). Bu öğrenciler, davranışlarını hedeflerine göre düzenleyerek zorlukların etkisinden kurtulabilmektedirler (McTigue, Washburn ve Liew, 2009). Akademik konularda rekabetçi ve görev odaklı davranırlar (Waxman, Rivera ve Powers, 2012). Akademik açıdan dayanıklı öğrenciler; okullarında mutlu olan, özsaygısı yüksek ve akademik faaliyetlere katılım gösteren öğrencilerdir (Martin ve Marsh, 2006). Sorunlarla baş etme ve stres anında olumlu

duygularını düzenleyebilme becerilerine sahiptirler (Meneghel vd. 2019). Hwang ve Shin'e (2018) göre bu öğrenciler; daha iyi kişiler arası ilişkilere, yüksek notlara ve iyi bir rol modele sahip olmakla beraber daha az çatışma ve stres göstermektedirler. Bu doğrultuda akademik dayanıklılık düzeyi yüksek olan öğrencilerin sadece akademik olarak değil sosyal ilişkiler açısından da daha başarılı oldukları söylenebilir.

Martin ve Marsh (2006), Avusturyalı ergenler ile yaptıkları çalışmalarında akademik dayanıklılığın yordayıcıları olarak güven (akademik görevlere yönelik algılanan özyeterlik), koordinasyon (davranışlarını planlama ve etkili hedefler belirleyebilme), kontrol (davranışlarını kontrol ederek planlarını uygulayabilme), soğukkanlılık (zorlayıcı akademik görevlerde düşük kaygı gösterme) ve bağlılık (planlarını hedeflerine ulaşana kadar kararlılıkla sürdürebilme, sebat etme) olmak üzere 5 faktör (5-C modeli) belirlemişlerdir. Bir öğrencinin akademik açıdan dayanıklı olabilmesi için çabalarının karşılığında başarılı olacağına inanması (güven) gerekmektedir (Denissen, Zarrett ve Eccles, 2007). Aynı zamanda bir hedef belirleyebilmeli (koordinasyon) ve hedefine ulaşmak için kararlılık gösterebilmelidir (Locke ve Latham, 2002). Akademik dayanıklılığa sahip öğrenciler, yetenekleri ve davranışları üzerinde kontrol geliştirebilirler. Birçok konuda doğru özelliklere ve davranışlara sahip olmalarına rağmen kaygı nedeniyle başarılı olamayan öğrenciler olsa da akademik açıdan dayanıklı öğrenciler, endişe uyandıran durumlarda soğukkanlılık gösterebilirler (Hayat, Choupani ve Dehsorkhi, 2021; Kapıkıran, 2020; Putwain vd. 2013). Aynı zamanda tüm bu özellikleri duruma özgü olarak değil sürekli bir biçimde sergileyebilirler (Martin ve Marsh, 2006).

Akademik dayanıklılık ile ilgili çalışmalar genelde risk grubundaki öğrencilerle yapılmış olsa da esasında tüm öğrencilerin akademik açıdan dayanıklı olmaları önemlidir (Martin ve Marsh, 2009). Akademik başarıya yönelik çevresel baskılar, azalan son teslim tarihleri, sınavlar gibi zorlayıcı koşullar her öğrenci için endişe yaratabilir ve düşük performansa neden olabilir. Martin ve Marsh (2008), gündelik okul problemlerine dönük dayanıklılığı içeren bu durumu “akademik canlılık (academic buoyancy)” kavramı ile adlandırmışlardır. Akademik yaşamdaki günlük mücadeleleri ve mutluluğu dikkate alan akademik canlılık, dayanıklılığın pozitif psikolojiyi içeren yönünü temsil etmektedir (Martin ve Marsh, 2008).

Akademik dayanıklılık ile ilgili çalışmalar incelendiğinde akademik başarıya dönük risklerin tüm öğrenciler için var olma ihtimali olduğu görülmektedir. Öğrencilerin bu risklere karşı olumlu, başarılı sonuçlar sergileyebilmesi noktasında koruyucu faktörlerin

varlığı önem kazanmaktadır (Hunsu vd. 2023). Bu nedenle sonraki bölümlerde akademik dayanıklılığa ilişkin risk faktörleri ve koruyucu faktörler hakkında bilgi verilmiştir.

2.3.2.1. Akademik dayanıklılığa yönelik riskler

Akademik yaşam, öğrenciler için fırsatlar sunmakla birlikte çeşitli riskleri de içinde bulundurabilmektedir. Risk kavramı, ilk akla gelen anlamıyla olumsuz sonuçlarla karşılaşma ihtimalini çağrıştırmaktadır (Fraser, Galinsky ve Richman, 1999). Akademik riskler ise öğrencilerin akademik başarılarının önünde engel oluşturabilecek faktörler olarak tanımlanabilir. Öğrenciler, riskli yaşantılara maruz kaldıkları zaman akademik görevlere yönelik cesaretini kaybedebilir, umutsuzluk yaşayabilir, motivasyon düşüklüğü ve başarısızlık gösterebilirler (Perez-Brena vd. 2019). Okula veya derslere yönelik devamsızlık, öğretmenlerine ve akademik görevlerine yönelik ilgisizlik sergileyebilirler (Finn ve Rock, 1997). Akademik dayanıklılığa dair risk faktörleri bireysel sorunlar, aile, okul ortamı ve sosyal çevre başlıklarından kaynaklanmak üzere dört farklı grupta incelenebilir (Hunsu vd. 2023).

Öğrencilerin akademik dayanıklılıklarını olumsuz yönde etkileyecek bireysel faktörlerden bazıları; yaşadığı kaygı, stres, depresyon gibi duygudurum sorunlarıdır (Ahmed ve Julius, 2015; Lyu vd. 2022). Pozitif psikolojiye göre keyifli duygusal ve davranışsal deneyimler, bireylerin zorluklara karşı direnç oluşturmalarına yardımcı olmaktadır (Lyu vd. 2022). Öğrencilerin yaşadığı duygusal ve davranışsal dalgalanmalar, engellere karşı mücadele güçlerini düşürerek akademik dayanıklılıkları için risk oluşturabilir. Bunun dışında öğrencilerin derslere ve okul faaliyetlerine katılım göstermemeleri ve bağlantısız kalmaları akademik sorunlarla baş edememelerine neden olmaktadır (Skinner ve Pitzer, 2012; Skinner, Pitzer ve Steele, 2016). Okulda aktif katılım gösteren öğrencilerin akademik çalışmalara yönelik istekliliklerinin artarak daha başarılı olacakları düşünülebilir. Öğrencilerin, zorlandığı durumlarda uygun başa çıkma becerilerini kullanamaması, dayanıklılığı etkileyen bir diğer faktördür (Chua vd. 2023). Ayrıca, özellikle çok kültürlü okullarda öğrencilerin dil becerilerinin yetersiz olması da akademik dayanıklılık gösterebilmeleri açısından engel oluşturmaktadır (Gabrielli, Longobardi ve Strozza, 2022).

Bazı ailevi faktörler, öğrencilerin akademik dayanıklılıkları için risk oluşturabilmektedir. Akademik başarısızlık yaşayan öğrenciler, genellikle bu durumu riskli aile yaşantılarına bağlamaktadır (Seban ve Perdeci, 2016). Ailelerin çocuklarını akademik başarıya motive etmeleri, eğitim süreçlerindeki destekleri ve sürece katılımları akademik

dayanıklılık açısından önemlidir (Rojas, 2015). Öğrenciler, ailelerinden gördüğü destek sayesinde yalnız olmadıklarını hissedebilir ve zorluklar karşısında direnç gösterebilir. Ancak; aile içi çatışmalar ve ebeveynlerinin ilgisizliği (Silas-Casillas, 2008), parçalanmış aile (Kim, Kim ve Yeo, 2016; Mulholland vd. 1991; Widyastuti, 2017), ebeveyn kaybı (Silcox, 2021) gibi nedenlerden dolayı öğrenciler, yeterli ailevi desteği görememekte ve akademik dayanıklılık gösterememektedir. Aile desteğinin varlığı ile birlikte öğrencinin içinde bulunduğu ortam da akademik dayanıklılık üzerinde etkili olabilir. Düşük sosyoekonomik koşullar (Kong, 2020), şiddet içeren aile ortamı (Hughes, Graham-Bermann ve Gruber, 2001) vb. olumsuz durum ve yaşantılar öğrencilerin akademik direncinin zayıflamasına neden olabilmektedir. Ayrıca; aile içi olumlu iletişim, çocukların eğitimini ve sosyalleşmesini desteklemesi açısından dayanıklılığa katkı sağlamaktadır (Jowkar, Kohoulat ve Zakeri, 2011; Qamar ve Akhter, 2019). Dolayısıyla; ebeveyn ve kardeşleri ile iletişim eksikliği yaşayan çocuklar, akademik konularda da yeterli desteği göremediği için zorluk yaşayabilmektedir.

Olumsuz okul iklimi, öğrencilerin akademik dayanıklılıklarına yönelik risk faktörlerinden bir diğeridir (Aldridge vd. 2016; Cohen, 2013; Escalante-Mateos vd. 2021). Okul ortamında öğretmenlerin desteği, okula ve akranlara duyulan bağlılık, kuralların açıklığı, farklılıklara saygı ve öğrencilerin yardıma ihtiyaçları olduğunda gördükleri destek akademik dirençlerini arttırarak performanslarına katkıda bulunmaktadır (Aldridge vd. 2016). Ayrıca akranlarla olan ilişkiler, öğretmenlerin motivasyonu ve öğrencileri motive etme yetenekleri akademik dayanıklılık ile ilişkili görülmektedir (Escalante Mateos vd. 2021). Bu nedenle olumlu okul iklimi oluşturma öğrencilerin dayanıklı olmaları ve daha yüksek akademik başarı göstermeleri için gerekli olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin akademik dayanıklılığı üzerinde risk oluşturan bir başka etken grubu olumsuz çevresel koşullardır (Hunsu vd. 2023). Ayrımcılığın yaygın olduğu çevrelerde, öğrenciler arası ırk ve etnik kökene yönelik çatışmaların yaşandığı okullarda öğrenim gören ve azınlık durumunda olan öğrenciler, akademik başarısızlık tehlikesi ile karşı karşıya kalmaktadır (Braddock vd. 1991; Elias ve Haynes, 2008; Finn ve Rock, 1997). Bulunduğu bölgede azınlık konumunda olan toplulukların fırsat eşitsizliği nedeniyle akademik sorunlara karşı düşük düzeyde direnç gösterdikleri düşünülmektedir (Wooley ve Bowen, 2007). Bunun dışında okulda ve sosyal çevresinde şiddet gören çocukların da düşük dayanıklılık riski ile karşı karşıya oldukları görülmüştür (Distiller vd. 2007; Kennedy, 2007; Solberg vd. 2007).

Tüm bunlardan hareketle; öğrencilerin akademik başarılarının çeşitli risk faktörleri nedeniyle azalabileceği, gelişimlerinin sekteye uğrayabileceği söylenebilir. Akademik dayanıklılık, bir öğrencinin tüm bu olumsuz faktörlere rağmen başarılı olabilmesidir (Borman ve Rachuba, 2000). Dolayısıyla, ortada bir risk faktörü olmadan başarılı olan ve olumlu uyum gösteren bir öğrencinin dayanıklılık gösterdiği söylenememektedir (Masten, 2001).

2.3.2.2. Akademik dayanıklılık için koruyucu faktörler

Dayanıklılık ile ilgili çalışmalar, benzer zorlayıcı ve stresli yaşantılar geçiren bireylerin nasıl farklı uyum düzeyleri gösterdikleri üzerine yoğunlaşmıştır (Herrman vd. 2011). Aynı okula giden, aynı sınıfta eğitim gören, benzer geçmiş deneyimlere, aile ortamına ve zekaya sahip olan öğrencilerin akademik performanslarındaki farklılaşmaların nedenleri, akademik dayanıklılık araştırmacıları için merak konusu olmuştur. İlgili alanyazın incelendiğinde dayanıklı öğrencilerin; benzer risklere rağmen zorluklara ve yeni koşullara karşı diğer öğrencilerden daha başarılı baş etme ve adaptasyon becerileri göstermelerinin bir takım koruyucu faktörlerle ilişkili olduğu görülmüştür (Banatao, 2011; Gafoor ve Kottalil, 2011). Koruyucu faktörler; öğrencinin yetenekleri ve inançlarını içeren içsel, ders içi ve ders dışı etkinliklere katılımı içeren dışsal ve bazı kurumsal faktörler olmak üzere dört farklı grupta incelenebilir (Hunsu vd. 2023).

Hunsu ve diğerlerine (2023) göre akademik dayanıklılığa katkıda bulunan öğrenci yetenekleri; özerklik, bilişsel yetenek, çaba ve sebat, başa çıkma becerisi ve duygusal zekâ olarak belirlenmiştir. Bir öğrencinin akademik görevlere yönelik dikkatini ve davranışlarını kontrol edebilmesi, düzenleyebilmesi akademik performansına olumlu yansımaktadır (Reeve, Cheon ve Yu, 2020; Wong, 2008). Azimli kişilik yapısına sahip ve akademik hedeflerine sebat gösteren öğrenciler, akademik açıdan daha yüksek dayanıklılık göstermektedir (Martin ve Marsh, 2006; Roney, 2019; Thorsen, Yang-Hansen ve Johansson, 2021). Baş etme becerileri açısından donanımlı olan öğrenciler, zorluklar karşısında daha fazla direnç göstermektedir (Fullerton, Zhang ve Kleitman, 2021; Tamannaeifar ve Shahmirzaei, 2019; Tope-Banjoko vd. 2020). Bilişsel esnekliğine ve yeteneklerine güvenen öğrencilerin zorluklar karşısında daha kolay uyum sağlamaları beklenir (Acevedo, 2010; Rahmati, Yamini ve Mahdian, 2021; Türkcan ve Yıldız, 2024). Ayrıca, duyguları anlayabilme ve ifade edebilme yeteneği olarak duygusal zekanın akademik dayanıklılık

açısından koruyucu olduğu düşünülmektedir (Ononye vd. 2022; Tarverdizadeh, Saberi ve Pasha-Sharifi 2017; Trigueros, Padilla, Aguilar-Parra, Rocamora vd. 2020).

İnançlar ise öğrencinin kendine olan inancını, geleceğe yönelik umudunu ve iyimserliğini, akademik görevlere yönelik istekliliğini, hedeflerini ve değerlerini barındırır (Hunsu vd. 2023). Öğrenciler, akademik başarıya ulaşmak için kendi yeteneklerine güvenmelidir (Cassidy, 2015; Rachmawati vd. 2021). Başarılı olacağına, hedeflerine ulaşacağına dair umut göstermeli, geleceğe iyimser bakmalıdır (Gómez-Molinero vd. 2018; Morales, 2008; Saadat vd. 2019). Hedefleri için çaba göstermeye motive olmalı, değerleri doğrultusunda hareket etmelidir (Jowkar vd. 2011; Liu ve Platow, 2020; Trigueros, Padilla, Aguilar-Parra, Mercader vd. 2020). Öğrencilerin bu inançlar sayesinde, akademik görevleri ile bağ kurarak engellerle daha kolay mücadele edeceği söylenebilir.

Öğrencilerin ders içi ve ders dışı etkinliklere katılım göstermesi, akademik dayanıklılıkları üzerinde olumlu bir etki oluşturmaktadır (Hunsu vd. 2023). Braddock ve diğerlerine (1991) göre öğrencilerin okul içindeki spor faaliyetlerine katılımı, öğrencilerin yükseköğretime devam etme isteklerini arttırmaktadır. Young'a (2017) göre ders dışında akademik becerilerini geliştirmeye yönelik programlara katılım gösteren öğrenciler daha yüksek başarı göstermektedir. Ayrıca akademik etkinliklere katılım gösteren öğrencilerin eğitsel anlamda daha dirençli oldukları görülmüştür (Rajan, Harifa ve Pienyu, 2017).

Son olarak, öğrencinin olumlu okul iklimine sahip olması ve zorluk yaşadığında destek görmesi, akademik dayanıklılık açısından koruyucu olan kurumsal faktörler olarak değerlendirilmektedir (Hunsu vd. 2023). Öğrencilerin kendilerini güvende ve huzurlu hissedeceği bir okulda akademik başarıya daha kolay odaklanmaları, okula olan bağlılıklarını artırmaları ve dayanıklılık becerileri gösterebilmeleri beklenmektedir (Cohen, 2013; Woodford, Kulick ve Atteberry, 2015; Yavrutürk, İlhan ve Baytemir, 2020). Ayrıca; akademik yaşamlarında akranları, öğretmenleri ve ailesi tarafından desteklenen öğrencilerin daha dayanıklı oldukları ilgili alan yazında yer bulmaktadır (Fang, Chan ve Kalogeropoulos, 2020; Permatasari, Ashari ve Ismail, 2021; Romano vd. 2021).

3. YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve veri analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Deseni

Bu çalışmada; ortaöğretim öğrencilerinin akademik erteleme, umutsuzluk ve akademik dayanıklılık düzeyleri arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla ilişkisel tarama deseni kullanılmıştır. İlişkisel tarama deseni, birden fazla değişken arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla kullanılır (Heppner, Wampold ve Kivlinghan, 2013: 272). Çalışmada; umutsuzluk ve akademik dayanıklılık bağımsız değişkenler, akademik erteleme ise bağımlı değişken olarak regresyon analizi yöntemiyle incelenmiştir.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Kütahya ilindeki devlete bağlı beş farklı ortaöğretim kurumunda 2023-2024 yılı öğretim yılında öğrenim görmekte olan öğrenciler oluşturmuştur. Katılımcıların belirlenmesinde uygun (elverişlilik) örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun örnekleme, evreni temsil eden öğelerin tamamını tespit etmenin mümkün olmadığı durumlarda kullanılır (Özen ve Gül, 2010). Uygun örnekleme yönteminde araştırmacı, yakın ve erişilebilir örnekleme ulaşarak çalışmasını hızlandırır (Kılıç, 2013).

Çalışmaya, yaş ortalaması 15,52 (Ss = 1,13) olan 337'si kadın (%53,9) 288'i erkek (%46,1) olmak üzere toplam 625 öğrenci katılmıştır. Katılımcıların demografik bilgilerine dair frekans ve yüzdelik değerleri Tablo 3.1'de verilmiştir.

Tablo 3.1. *Çalışma grubunun demografik özellikleri*

Değişken		N	%
Cinsiyet	Kadın	337	53,9
	Erkek	288	46,1
Sınıf düzeyi	9. sınıf	172	27,5
	10. sınıf	148	23,7
	11. sınıf	151	24,2
	12. sınıf	154	24,6
Geçen seneki akademik not ortalaması (100'lük sisteme göre)	1-50	24	3,8
	50-70	264	42,2
	70-85	248	39,7
	85-100	89	14,2

Tablo 3.1. (Devam) *Çalışma grubunun demografik özellikleri*

Yaşamının çoğunu geçirdiği yer	Köy-kasaba	100	16
	İlçe merkezi	48	7,7
	İl merkezi	477	76,3
Anne	Sağ	623	99,7
	Vefat etmiş	2	0,3
Baba	Sağ	611	97,8
	Vefat etmiş	14	2,2
Anne ve Baba Evlilik Durumu	Birlikte	555	88,8
	Boşanmış	63	10,1
	Belirtmeyen	7	1,1
Anne Eğitim Durumu	Okur yazar değil	14	2,2
	Okur yazar	7	1,1
	İlkokul	266	42,6
	Ortaokul	159	25,4
	Lise	142	22,7
	Üniversite (Lisans/Ön lisans)	30	4,8
	Yüksek Lisans (Doktora)	4	0,6
	Belirtmeyen	3	0,5
Baba Eğitim Durumu	Okur yazar değil	5	0,8
	Okur yazar	5	0,8
	İlkokul	156	25
	Ortaokul	159	25,4
	Lise	234	37,4
	Üniversite (Lisans/Ön lisans)	56	9
	Yüksek Lisans (Doktora)	6	1
	Belirtmeyen	4	0,6
Kardeş Sayısı	Tek çocuk	1	0,2
	1-4 kardeş	601	96,2
	5 ve üzeri kardeşi olan	23	3,7
Ailenin aylık ortalama geliri	Asgari ücret ve altı	84	13,4
	Asgari ücret ve asgari ücretin iki katı arasında	247	39,5
	Asgari ücretin iki katı ve asgari ücretin üç katı arasında	189	30,2
	Asgari ücretin üç katından fazla	105	16,8

Tablo 3.1'e göre çalışmaya 172 (%27,5) 9. sınıf, 148 (%23,7) 10. sınıf, 151 (%24,2) 11. sınıf, 154 (%24,6) 12. sınıf öğrencisi katılım göstermiştir. Geçen seneki not ortalamasını öğrencilerin 24'ü (%3,8) 1-50 aralığında, 264'ü (%42,2) 50-70 aralığında, 248'i (%39,7) 70-85 aralığında ve 89'u (%14,2) 85-100 aralığında bildirmiştir. Öğrencilerin 477'si (%76,3) yaşamının çoğunu il merkezinde, 48'i (%7,7) ilçe merkezinde, 100'ü (%16) ise köy veya kasabada geçirmiştir. Annesi hayatta olmayan 2 (%0,3), babası hayatta olmayan 14 (%2,2) öğrenci bulunmaktadır. Anne ve baba evlilik durumları incelendiğinde 555 (%88,8) öğrencinin ebeveynleri birlikteyken 63'ünün (%10,1) boşandığı, 7 (%1,1) öğrencinin ise bu konuda bir bildirimde bulunmadığı görülmektedir. Anne eğitim durumu olarak 14 (%2,2) öğrenci okur yazar değil, 7'si (%1,1) okur yazar, 266'sı (%42,6) ilkokul, 159'u (%25,4)

ortaokul, 142'si (%22,7) lise, 30'u (%4,8) ön lisans veya lisans, 4'ü (%0,6) yüksek lisans veya doktora seçeneğini işaretlemiş, 3 öğrenci (%0,5) ise bildirimde bulunmamıştır. Baba eğitim durumları incelendiğinde ise 5 (%0,8) öğrenci okur yazar değil, 5'i (%0,8) okur yazar, 156'sı (%25) ilkokul, 159'u (%25,4) ortaokul, 234'ü (%37,4) lise, 56'sı (%9) ön lisans veya lisans, 6'sı (%1) yüksek lisans veya doktora seçeneğini işaretlemiş, 4 öğrenci ise (%0,6) baba eğitim durumuna ilişkin herhangi bir bildirimde bulunmamıştır. Katılımcıların anne ve babalarının eğitim durumları karşılaştırıldığında; annelerin 179'u (%28,6) babaların ise 300'ü (%48) lise ve üzeri seviyede öğrenim görmüşlerdir. Ailelerinin gelir durumu incelendiğinde öğrencilerden 84'ü (%13,4) asgari ücret ve altında, 247'si (%39,5) asgari ücret ve asgari ücretin iki katı arasında, 189'u (%30,2) asgari ücretin iki katı ve asgari ücretin üç katı arasında, 105'i (%16,8) asgari ücretin üç katından fazla yanıtını vermiştir. Araştırma verilerinin toplandığı 2024 yılının ocak ayında net asgari ücret 17002 TL iken dört kişilik bir ailenin açlık sınırı 15048 TL, yoksulluk sınırı 49019 TL'dir (Türkiye İşçi Sendikaları Konfederasyonu, 2024). Genel olarak katılımcıların anne ve baba eğitim durumları, gelir düzeyleri ve Türkiye'nin ekonomik verileri göz önünde bulundurulduğunda, çalışmanın sosyoekonomik açıdan dezavantajlı bir örnekleme ele aldığı söylenebilir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri elde etmek amacıyla Akademik Erteleme Ölçeği (Çakıcı, 2003); Beck Umutsuzluk Ölçeği (Beck ve ark., 1974; Türkçeye uyarlayan Durak ve Palabıyıkoglu, 1994), Akademik Dayanıklılık Ölçeği (Martin ve Marsh, 2006; Türkçeye uyarlayan Kapıkıran, 2012) ve araştırmacı tarafından hazırlanan Demografik Bilgi Formu kullanılmıştır.

3.3.1. Akademik erteleme ölçeği (AEÖ)

Akademik erteleme ölçeği, Çakıcı (2003) tarafından ortaöğretim ve lisans öğrencilerinin akademik sorumluluklarını erteleme düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. 12'si olumsuz, 7'si olumlu olmak üzere 19 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, 5'li Likert tipinde derecelendirilmektedir. “Beni hiç yansıtmıyor” yanıtı 1, “beni çok az yansıtmıyor” yanıtı 2, “beni biraz yansıtmıyor” yanıtı 3, “beni çoğunlukla yansıtmıyor” yanıtı 4, “beni tamamen yansıtmıyor” yanıtı 5 puan olacak şekilde değerlendirilmektedir. Ölçekte yer alan 1., 4., 7., 9., 11., 13. ve 17. maddeler ters puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek en

düşük puan 19, en yüksek puan 95'tir. Alınan puanların yüksekliği “öğrencilerin daha fazla akademik erteleme yaptıkları” anlamına gelmektedir (Çakıcı, 2003).

Ölçeğe ait orijinal çalışmada geçerlilik durumunu incelemek amacıyla açımlayıcı faktör analizi (AFA) gerçekleştirilmiştir. AFA sonucunda AEÖ'nün toplam varyansın % 41,88'ini açıklayan “erteleme” ve %7,18'ini açıklayan “düzenli ders çalışma alışkanlığı” olarak iki alt boyuttan oluşmakla birlikte tek boyutlu olarak da kullanılabileceği belirtilmiştir (Çakıcı, 2003).

Ölçeğin Cronbach alfa değeri; “erteleme” alt boyutu için 0,89, “düzenli ders çalışma” alt boyutu için 0,84, toplam güvenirlik katsayısı ise 0,92 olarak bulunmuştur. Ölçeğin, Sperman Brown iki yarım test güvenirliği 0,85 olarak bulunmuştur. Test-tekrar test korelasyon katsayısı 0,89, test-tekrar test güvenirlik katsayısı ise “erteleme” faktörü için 0,80; “düzenli ders çalışma” faktörü için 0,82 olarak hesaplanmıştır. AEÖ, 65 lise öğrencisine on yedi gün ara ile uygulanmış ve test-tekrar korelasyon katsayısı 0,89 olarak bulunmuştur. Ölçeğin test-tekrar test güvenirlik katsayısı birinci faktör için 0,80, ikinci faktör için 0,82 olarak hesaplanmıştır (Çakıcı, 2003). AEÖ'nün bu çalışma için hesaplanan Cronbach Alfa katsayısı 0,85'tir.

3.3.2. Beck umutsuzluk ölçeği (BUÖ)

Beck ve diğerlerinin (1974) bireylerin umutsuzluk düzeylerini ölçmek amacıyla geliştirdiği Beck umutsuzluk ölçeğinin Türkçe geçerlik ve güvenirlik çalışmaları, ilk olarak Seber ve diğerleri (1993) tarafından, daha sonrasında ise Durak ve Palabıyıkoglu (1994) tarafından gerçekleştirilmiştir. 20 maddeden oluşan bu ölçekteki sorulara verilen her “Evet” cevabı için 1, her “Hayır” cevabı için 0 puan verilmektedir. Ölçekteki 1., 3., 5., 6., 8., 10., 13., 15. ve 19. maddeler ters puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek puanlar 0 ve 20 aralığında değişmekle birlikte yüksek puanlar, umutsuzluk düzeyinin yüksekliğine işaret etmektedir.

Yapılan AFA sonuçlarına göre ölçek üç faktörlü bir yapıya sahiptir. “gelecek ile ilgili duygular ve beklentiler (1., 3., 7., 11. ve 18. maddeler)” faktörü toplam varyansın %27,9'unu, “motivasyon kaybı (2., 4., 9., 12., 14., 16., 17. ve 20. maddeler)” faktörü %8,1'ini ve “umut (5., 6., 8., 10., 13., 15. ve 19. maddeler)” faktörü ise %6,6'sını açıklamaktadır (Durak ve Palabıyıkoglu, 1994).

Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı Seber vd. (1993) tarafından 0,86 olarak bulunmuştur. Durak ve Palabıyıkoglu (1994) fiziksel ve ruhsal hastalık tanısı olan daha geniş

bir örneklem üzerinde alt boyutların güvenirlik katsayılarını araştırmış, “gelecek ile ilgili duygular ve beklentiler” faktörünün Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0,78, “motivasyon kaybı” faktörü için 0,72 ve “umut” faktörü için 0,72 bulmuştur. (Durak ve Palabıyıkoglu, 1994). Umutsuzluk ölçeği’nin, bu çalışmadaki Cronbach Alpha katsayısı 0,88 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada alt boyutlara ilişkin Cronbach Alpha değerleri ise “Gelecekle ilgili duygular” boyutu için 0,73, “Motivasyon kaybı” boyutu için 0,74 ve “Umut” boyutu için 0,71 olarak bulunmuştur.

3.3.3. Akademik dayanıklılık ölçeği (ADÖ)

Akademik dayanıklılık ölçeği, Martin ve Marsh (2006) tarafından ortaöğretim öğrencilerinin akademik konulardaki gerilim, sıkıntı ve baskılarla başa çıkabilme düzeylerini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Akademik dayanıklılık ölçeği’nin Türkçe’ye uyarlama çalışmaları Kapıkıran (2012) tarafından yapılmıştır. Akademik dayanıklılık ölçeği, “Bana hiç uymuyor.” ile “Bana tamamen uyuyor.” ifadeleri arasında derecelendirmeyi gerektiren 7’li Likert türünden bir ölçektir. Ölçekte ters puanlanan madde bulunmamaktadır. Ölçekten alınan yüksek puanlar, öğrencinin akademik dayanıklılığın yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı değeri 0,89 olarak bulunmuştur (Kapıkıran, 2012).

Ölçeğin İngilizce dilinden Türkçeye çevirisi, araştırmacı ile birlikte her iki dile de hâkim bir psikolojik danışma ve rehberlik öğretim üyesi tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin Türkçe formunun yapısının uygunluğunu test etmek amacıyla hem açımlayıcı (AFA) hem de doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. AFA sonucunda ölçeğin tek boyutlu olup altı maddeden oluştuğu ve faktör yükünün 0,70 ile 0,83 arasında değiştiği bulunmuştur. Ölçeğin bu yapısının uygunluğunu test etmek amacıyla yapılan DFA sonucunda ölçeğin tüm uyum değerleri iyi düzeyde olduğu saptanmıştır (Kapıkıran, 2012).

Ölçeğin güvenirliği için hesaplanan Cronbach Alfa katsayısı 0,89, üç hafta arayla yapılan test tekrar test güvenirliği $r = 0,82$ olarak bulunmuştur. Ölçeğin madde toplam korelasyonu, 0,59 ile 0,78 arasında değişmektedir (Kapıkıran, 2012). Bu çalışmada ölçeğin Cronbach Alfa değeri 0,70 olarak hesaplanmıştır.

3.3.4. Demografik bilgi formu

Araştırmacı tarafından katılımcıların “cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, akademik not ortalaması, kardeş sayısı, yaşamlarının çoğunun geçirildiği yer, anne-baba hayatta olma,

ebeveyn medeni durumu, ebeveyn eğitim durumu ve aylık ortalama gelir düzeyi” bilgilerini belirlemek amacıyla oluşturulmuştur.

3.4. Veri Toplama Süreci

Araştırma öncesinde, araştırmada kullanılan BUÖ ve ADÖ’nün kullanım izinleri ölçek geliştiren/uyarlayan ilgili kişilerden eposta yolu ile alınmıştır (Ek-1). AEÖ, açık erişim olarak kullanıcılara sunulan bir ölçek olduğu ve ölçek sahibine eposta ile ulaşım sağlanamadığı için bu yolla bir izin alınmamıştır. Araştırmanın gerçekleştirilebilmesi için Kütahya Rehberlik ve Araştırma Merkezi ile iletişime geçilerek araştırmanın yapılacağı çevreye göre nispeten dezavantajlı koşullara sahip okullar belirlenmiştir. Sonrasında Adıyaman Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu’na başvuruda bulunularak araştırma için etik onay alınmıştır (Ek-2). Araştırmanın belirlenen ortaöğretim kurumlarında gerçekleştirilebilmesi için Adıyaman Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü aracılığı ile Kütahya İl Milli Eğitim Müdürlüğü’ne başvuruda bulunulmuş ve gerekli izinler alınmıştır (Ek-3, Sayı: E- 53490996-604.01.01-94099155, Tarih:08.01.2024). Araştırmaya katılan öğrencilerin veli onamları (Ek-4) ve gönüllülük beyanları (Ek-5) alınmıştır. Öğrencilere ölçeklerle ilgili gerekli açıklamalar uygulama esnasında yapılmıştır. Ardından Demografik Bilgi Formu ve ölçekler, ortaöğretim öğrencilerine yüz yüze uygulanmıştır. Uygulama, ortalama 30 dakika içinde tamamlanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırma sonucu elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılmış ve verilerin analizinde IBM SPSS Statistics 27 paket programı kullanılmıştır. Analiz sürecine geçilmeden önce verileri analize uygun hale getirmek amacıyla gerekli olan düzenlemeler (ters kodlamaların düzenlenmesi, ölçek toplam puanlarının alınması gibi) yapılmıştır. Ardından kayıp veri olup olmadığına bakılmıştır ancak inceleme sonucunda kayıp veriye rastlanmamıştır.

Analiz yöntemi olarak çoklu doğrusal regresyon analizi seçilmiştir. Çoklu regresyon, yordayıcı değişkenlerden bir ya da daha fazlasının bağımlı değişken üzerindeki ayrı ve toplu etkilerini inceleyen bir istatistiksel yöntemdir (Wampold ve Freund, 1987). Çoklu regresyonun gerçekleştirilebilmesi için bağımlı değişkenin kesin olarak bağımsız değişkenlerin ise tercihen en az eşit aralıklı ve sürekli ölçeklerden oluşması gerekir (Büyüköztürk, 2019: 98). Bu araştırmanın bağımlı ve yordayıcı (bağımsız) değişkenlerine

ait puanlar eşit oranlı ve sürekli ölçekler ile toplandığı için çoklu regresyon analizi için uygundur. Bununla birlikte; bağımlı değişkenin normal dağılıma sahip olması, yordayıcı değişkenler ile bağımlı değişkenler arasında doğrusal bir ilişkinin olması, yordayıcı değişkenler arasında çoklu bağlantılılık probleminin olmaması ve değişkenlere ait uç değerlerin olmaması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2019: 99-100). Ayrıca tahminlere ait hataların normal dağılmış olması, eş varyanslılık (homoskedastiklik) olması ve hataların birbirinden bağımsız olması önerilmektedir (Field, 2009: 220-221). Bu şartların sağlanabilirliği ön analizler ile değerlendirilmiştir ve verilerin analizler için uygun olduğu tespit edilmiştir.



4. BULGULAR

Bu bölümde öncelikle çoklu doğrusal regresyon analizinin gerçekleştirilmesi için gerekli olan koşullar ön analizler ile incelenmiştir. Ardından çalışmanın ana problemine ve alt problemlerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

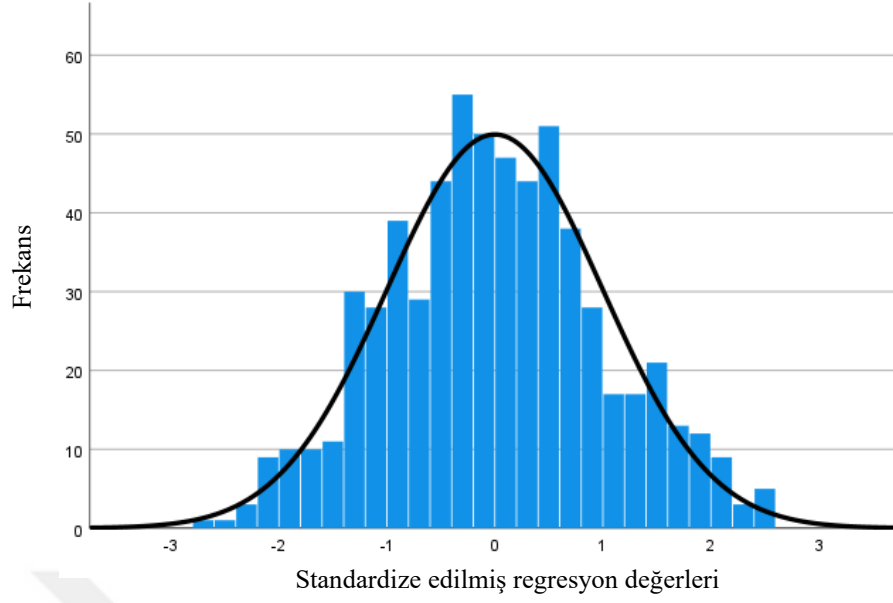
4.1. Ön Analizler

Çoklu doğrusal regresyon analizinin uygulanabilmesinin şartlarından biri olan değişkenlerin normal dağılıma sahip olup olmadıklarını belirlemek amacıyla çarpıklık ve basıklık değerleri hesaplanmıştır (Tablo 4.1).

Tablo 4.1. *Değişkenlere ilişkin çarpıklık ve basıklık değerleri*

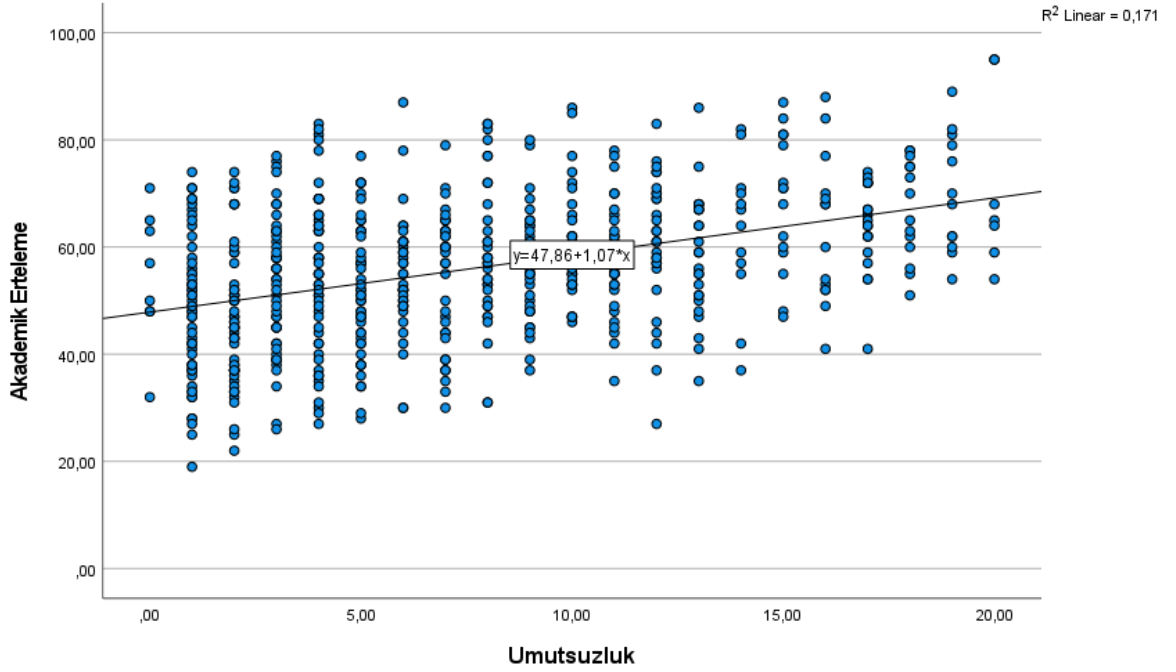
Ölçek	N	Çarpıklık	Basıklık
Akademik Erteleme	625	-,017	-,236
Umutsuzluk	625	,545	-,664
Akademik Dayanıklılık	625	-,079	-,255

Bir değişkenin çarpıklık, ve basıklık değerlerinin sıfır olması tamamen normal dağılıma sahip olduğu anlamına gelmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Genel olarak -1 ile +1 arasında olan çarpıklık ve basıklık katsayıları değişkenin normal dağılıma sahip olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2019: 40). Bu çalışmada kullanılan değişkenlerin çarpıklık değerleri -,079 ile +,545 arasında, basıklık değerleri ise -,236 ile -,664 arasında değişmektedir. Bu doğrultuda araştırma değişkenlerinin normal dağılıma sahip oldukları söylenebilir. Bu çalışmanın bağımlı değişkeni olan akademik ertelemeye ait normal dağılım grafiği Şekil 4.1’de verilmiştir.

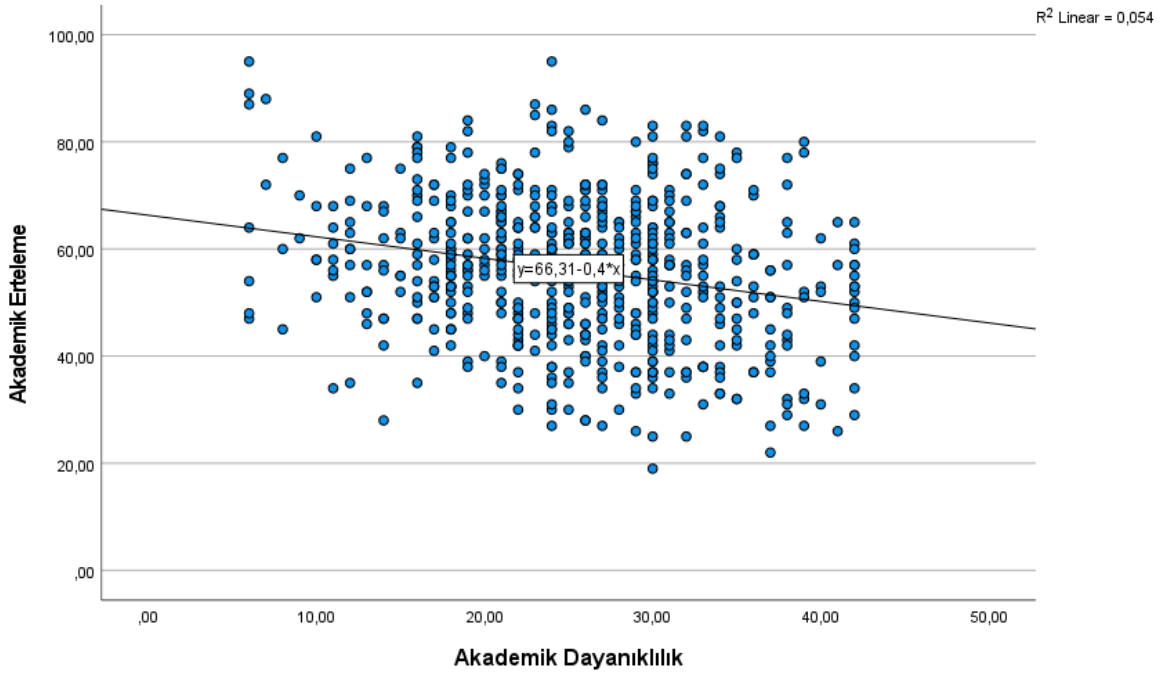


Şekil 4.1. Akademik ertelemeye ait normal dağılım grafiği

Bir sonraki aşamada yordayıcı değişkenler ile bağımlı değişken arasında doğrusal bir ilişki olup olmadığı saçılım grafiği ile incelenmiş ve verilerin düz bir çizgi etrafında dengeli bir şekilde dağılmış olması nedeniyle doğrusal bir ilişki olduğu görülmüştür (Şekil 4.2., Şekil 4.3.).



Şekil 4.2. Akademik erteleme ve umutsuzluk arasındaki ilişkiye dair saçılım grafiği



Şekil 4.3. Akademik erteleme ve akademik dayanıklılık arasındaki ilişkiye dair saçılım grafiği

Çalışmada yer alan değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemek ve çoklu regresyon analizinin gerçekleştirilebilmesi için bir diğer ön şart olan çoklu bağlantılılık probleminin incelenebilmesi amacıyla Pearson korelasyon analizi gerçekleştirilmiştir. Akademik erteleme, umutsuzluk ve akademik dayanıklılık değişkenleri arasındaki ilişkilere dair sonuçlar Tablo 4.2’de verilmiştir.

Tablo 4.2. Araştırma değişkenlerine ilişkin pearson korelasyon katsayısı değerleri

Değişken	1	2	3
1. Akademik Erteleme	1		
2. Umutsuzluk	,41*	1	
3. Akademik Dayanıklılık	-,23*	-,41*	1

N=625, *p= 0.

Tablo 4.2’de görüldüğü üzere akademik erteleme değişkeni ile umutsuzluk ($r=,41$, $p=0$) değişkeni arasında pozitif yönlü orta düzeyde; akademik erteleme değişkeni ile akademik dayanıklılık ($r=-,23$, $p=0$) değişkeni arasında negatif yönlü düşük düzeyde ve umutsuzluk değişkeni ile akademik dayanıklılık ($r=-,41$, $p=0$) değişkeni arasında negatif yönlü orta düzeyde ilişkiler bulunmaktadır. Çoklu doğrusal regresyon analizinde yordayıcı değişkenler arası ,80’den yüksek bir ilişki düzeyi çoklu bağlantılılık problemi olduğu anlamına gelmektedir (Büyüköztürk, 2009: 100). Tablo 4.2’de görüleceği üzere akademik

dayanıklılık ve umutsuzluk değişkenleri arasındaki ilişki $-,41$ düzeyindedir. Bu durum çalışmanın yordayıcı değişkenleri arasında çoklu bağlantılılık problemi olmadığını göstermektedir.

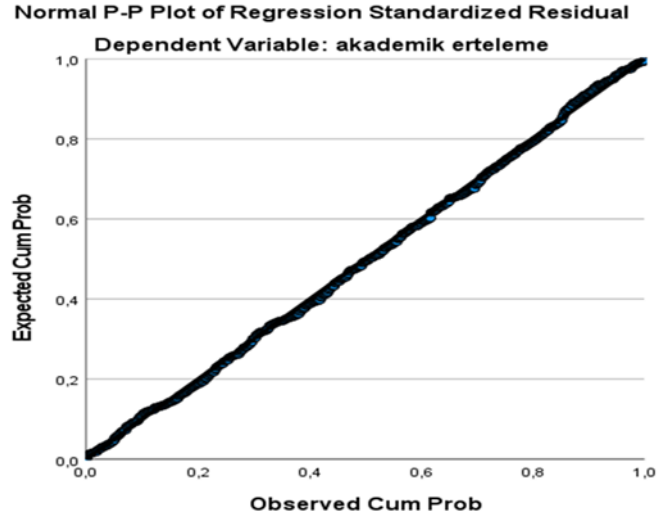
Ayrıca yordayıcı değişkenler arasında çoklu bağlantılılık problemi olup olmadığı ile alakalı tolerans, VIF (varyans artış faktörü) ve CI (durum indeksi) değerleri incelenmiştir. Field'a (2009: 297-298) göre tolerans değerleri 0,20'den büyük, VIF değerleri 10'dan küçük, CI değerleri 30'dan küçük olduğu zaman çoklu bağlantılılık durumunun olmadığı sonucuna ulaşılmaktadır. Tablo 4.3'de görüleceği üzere bu değerler istenilen aralıklarda yer almaktadır ve bu durum çoklu bağlantılılık sorununun bulunmadığı anlamına gelmektedir.

Tablo 4.3. Yordayıcı değişkenler arası çoklu bağlantılılık problemine dair değerler

Çoklu Bağlantılılık				
Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişkenler	Toler.	VIF	CI
Akademik Erteleme	Akademik Dayanıklılık	,834	1,198	3,020
	Umutsuzluk	,834	1,198	9,765

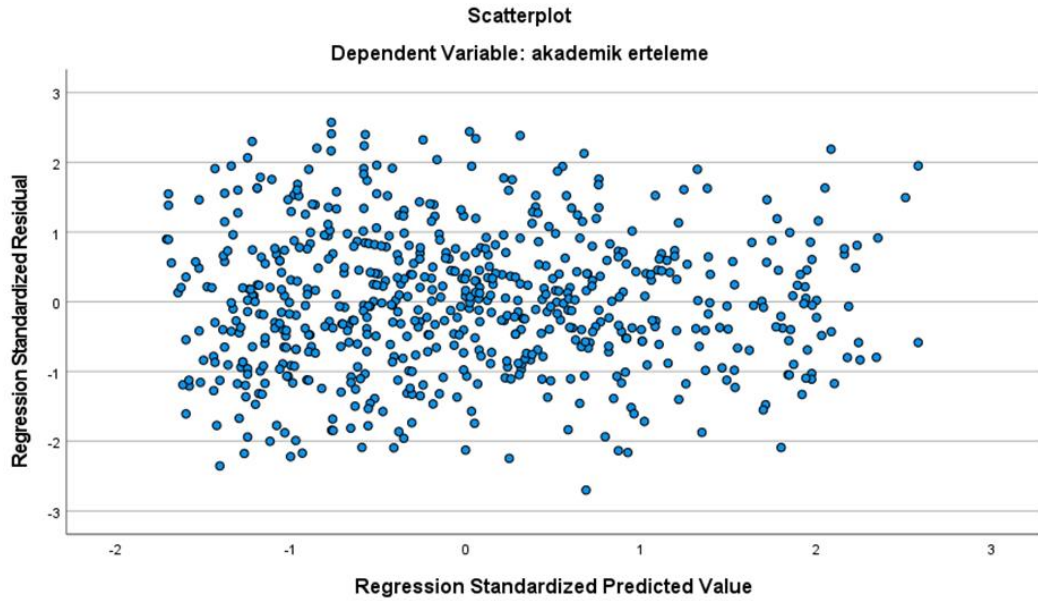
Çoklu regresyon analizi için bir diğer ön şart olan bağımsız değişkenlerin hata değerlerinin birbirinden bağımsız olup olmadığını (otokorelasyon sorunu) belirlemek amacıyla Durbin-Watson değeri incelenmiştir. Durbin-Watson değerinin 1,00 ile 3,00 arasında olması bağımsız değişkenlerin hata değerlerinin birbirinden bağımsız olduğunu göstermektedir (Field, 2009: 337). Yapılan analiz sonucunda Durbin-Watson değeri 1,744 olarak bulunduğu için otokorelasyon sorunun olmadığı söylenebilir. Bir başka ön koşul olarak Cook Aralığı (Cook's Distance), analiz edilen verilerde uç değerlerin olup olmadığını belirlemek amacıyla incelenmiştir. Analiz sonucunda belirlenen Cook Aralığının en yüksek değeri 0,032 olduğu ve 1'den küçük olduğu için bu durum uç değerlerin olmadığı anlamına gelmektedir.

Bir diğer ön analiz olarak, tahminlere ait hataların normal dağılıp dağılmadığını belirlemek amacıyla Normal P-P grafiği incelenmiştir. Şekil 4.4'te görüleceği üzere tahminlere ait hatalar normal dağılım göstermektedir.



Şekil 4.4. Normal P-P grafiği

Son olarak eş varyanslılık (homoskedastiklik) durumu incelenmiştir. Şekil 4.5'te yer alan grafik doğrultusunda çalışmanın bağımlı değişkeni olan akademik ertelemenin eş varyanslılık (homoskedastiklik) gösterdiği görülmektedir.



Şekil 4.5. Eş varyanslılığa dair grafik

4.2. Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonucunda Elde Edilen Bulgular

Bu çalışmanın ana problemi olan umutsuzluk ve akademik dayanıklılığın akademik ertelemeyle anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığının incelenmesi amacıyla çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.4’de verilmiştir.

Tablo 4.4. *Umutsuzluk ve akademik dayanıklılığın akademik erteleme üzerindeki yordayıcılıklarına ilişkin çoklu regresyon bulguları*

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişkenler	Standardize Olmayan Katsayılar				β	t	p
		B	S. Hata	%95 GA Alt	%95 GA Üst			
Akademik Erteleme	(Sabit)	51,878	2,257	47,447	56,310		22,990	,000
	Akademik Dayanıklılık	-0,133	,069	-,269	,002	-,077	-1,929	,054
	Umutsuzluk	0,985	,103	,783	1,187	,382	9,576	,000

Not. $F(2, 622)=66,188$, $p<0,001$; Adj. $R^2=0,173$; Durbin-Watson=1,744.

Tablo 4.4’de yer alan çoklu regresyon analizine dair veriler incelendiğinde test edilen modelin anlamlı olduğu [$F(2, 622)=66,188$, $p<0,0001$] ve bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkene ait toplam varyansın %17,3’ünü (Adj. R^2) açıkladığı görülmektedir. Buna göre, umutsuzluk ve akademik dayanıklılık değişkenleri akademik erteleme üzerindeki değişimi anlamlı düzeyde yordamaktadır ($p<0,001$).

Bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenler üzerindeki etkileri ayrıntılı olarak incelendiğinde umutsuzluk değişkeninin akademik ertelemeyi anlamlı olarak yordadığı ($p<0,05$) ancak akademik dayanıklılık değişkeninin anlamlı olarak yordamadığı ($p>0,05$) görülmektedir. Umutsuzluk, akademik ertelemeyi olumlu yönde yordamakta olup umutsuzluk değişkeninin 1 birim artması, akademik ertelemenin 0,985 birim artmasına (%95 güven aralığında 0,783 ile 1,187 birim arasında) yol açmaktadır.

Bu çalışmanın bağımlı değişkeni olan akademik erteleme değişkeninin tahmin edilmesini sağlayan regresyon eşitliği ise “Akademik Erteleme=51,878 – 0,133*Akademik Dayanıklılık + 0,985*Umutsuzluk” olarak hesaplanmaktadır.

5. TARTIŞMA

Bu çalışmada, ortaöğretim öğrencilerinde umutsuzluğun ve akademik dayanıklılığın akademik ertelemeyi yordayıp yordadığı incelenmiştir. Bu bölümde, araştırmadan elde edilen sonuçlar ve bu sonuçlara ilişkin ilgili alanyazına bağlı tartışmaya yer verilmektedir.

Bu çalışmanın ilk bulgusuna göre umutsuzluk ve akademik erteleme değişkenleri arasında pozitif yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişki bulunmaktadır ve umutsuzluk değişkeni akademik ertelemeyi anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Bu bulguya göre ortaöğretim öğrencilerinde umutsuzluk arttıkça akademik ertelemenin de arttığı söylenebilir. İlgili alanyazında rastlanılan ortaöğretim öğrencilerinde umutsuzluk ve akademik erteleme arasındaki ilişkinin ele alındığı çalışmaya göre de (Yılmaz, 2016) umutsuzluğun akademik ertelemeyi anlamlı bir şekilde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Üniversite öğrencileri üzerinde yapılan diğer çalışmaların sonuçları da benzerlik göstermektedir (Akdamar ve Kızılkaya, 2022; Odacı ve Kaya, 2019; Yıldız ve Yıldız, 2016). Wang ve diğerlerine (2022) göre umudu yüksek olan ergenler akademik hedeflerine ulaşma noktasında daha olumlu düşüncelere sahipken; umut düzeyi düşük olanlar hedeflerinden daha kolay vazgeçerek kendilerine yönelik olumsuz düşüncelerini tekrar etmektedir. Ortaöğretim öğrencilerinin hedeflerine yönelik umut düzeylerinin azalması akademik görevlere ilişkin isteksizlik göstermelerine ve erteleme davranışı sergilemelerine neden olmaktadır (Nabaei, Salahyan ve Gharibi, 2021). Bu noktada umutsuzluğun, öğrencilerin motivasyonu üzerinde olumsuz bir etki yaratarak akademik görevlere devam etmeye yönelik motivasyonuna zarar verdiği söylenebilir. Akademik ertelemeye ilişkin ZMT'ye (Steel ve König, 2006) göre öğrencilerin akademik görevleri yapabileceklerine ilişkin olumsuz beklentileri, görevi yararsız görmelerine yol açarak ileri tarihlere ötelemelerine neden olmaktadır. Ayrıca umutsuzluk yaşayan ve akademik erteleme davranışında bulunan öğrencilerin bilişleri; gelecekte başarısızlığa uğrayacakları, çabalarının takdir görmeyeceği gibi ileriye yönelik olumsuz inançları içermesi açısından paralellik göstermektedir (Balkis ve Duru, 2019; Panzarella, Alloy ve Whitehouse, 2006). Bu doğrultuda, ortaöğretim öğrencilerinde umutsuzluğun akademik ertelemeyi yordamasının beklendik bir sonuç olduğu söylenebilir. Çalışmanın bu sonucu, ortaöğretim öğrencilerinde umutsuzluğun akademik ertelemeyi yordamasına dair çalışma sonuçlarına bir yenisini eklemesi açısından katkı sağlayıcıdır.

Bu çalışmada, akademik dayanıklılık değişkeni ile akademik erteleme arasındaki ilişki de incelenmiştir ancak akademik dayanıklılık değişkeninin akademik ertelemeyi anlamlı bir şekilde yordamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmanın bu bulgusu, ortaöğretim öğrencileri

üzerinde bu konuda yapılan araştırma sonuçları ile benzerlik göstermemektedir ancak üniversite öğrencileri ile yapılan bazı çalışmaların sonuçları ile benzerlik göstermektedir (Foroghi-Pordanjani ve Sharifi, 2021; Toripa ve Huwae, 2023). Foroghi-Pordanjani ve Sharifi'nin (2021) yaptığı çalışmada akademik dayanıklılık ve akademik erteleme arasındaki ilişki anlamsız bulunmuştur. Toripa ve Huwae (2023) ise 17-25 yaş arasında bir işte çalışan öğrencilerle yaptığı çalışmada, akademik dayanıklılığın akademik ertelemenin bir yordayıcısı olmamasının öğrencilerin mevcut durumu ve çevresel koşulları ile alakalı olduğu yorumunda bulunmuştur. Buradan hareketle, eğer öğrenci akademik olarak dayanıklı ise erteleme davranışını başka değişkenler açıklıyor olabilir. Örneğin; ZMT'nin gecikmeye olan duyarlılık boyutuna (etki) göre öğrenciler, dikkat dağınıklığı sorunları yaşadıklarından veya dürtüsellik gösterdiklerinden (Steel, 2007) dolayı son teslim tarihi uzak olan hedeflere odaklanmakta zorlanabilir ve erteleme davranışında bulunabilirler. Böyle bir durumda öğrencilerin akademik dayanıklılığa dair birçok özelliği göstermelerine rağmen erteleme yapma ihtimalleri olabilir. Bir başka bakış açısına göre ise dayanıklı öğrenciler, akademik görevlere ilişkin yeteneklerine çok fazla güvendikleri için görevlerini son anlara bırakmayı sorun etmemektedir (Foroghi-Pordanjani ve Sharifi, 2021). Akademik dayanıklılık düzeyi yüksek öğrencilerin kendilerine olan güveni, bazı durumlarda erteleme yapabilmelerine imkân tanıyor olabilir. Bu öğrenciler, kendilerine verilen ödevleri veya sınava hazırlanma süreçlerini son saatlere bırakarak daha faydalı veya eğlenceli buldukları başka etkinliklere cesurca zaman ayırabilir.

ZMT'nin değer boyutuna göre bireylerin karşılarına çıkan görevlerin başarma ihtiyacını karşılamadığı, can sıkıcı bulunduğu ve daha fazla arzu edilen görev ya da etkinliklerin bulunduğu durumlarda görevi faydasız algılayarak erteleme yapma ihtimalleri artmaktadır (Steel, 2007). Ayrıca; eğlenceli ve arzulanan etkinliklerde bireyin keyif alarak ödüle hemen ulaşması uzun vadede elde edilecek ödüllerden daha faydalı gelmektedir (Steel ve König, 2006). Ortaöğretim öğrencileri için de ödev, proje, sınavlara hazırlık gibi ödüle ulaşmanın belirli bir zaman gerektirdiği akademik görevler, hoş giden ve ödüle hemen ulaşılabilen diğer faaliyetlere göre can sıkıcı olabilir. Örneğin, öğrenci için eğlenerek oynadığı bir bilgisayar oyunu eğlenceli ve kısa zamanda ödüle ulaşılabilen bir faaliyet iken; proje ödevinin sonucunda elde edeceği yüksek notun getireceği doyum uzun bir sürecin sonunda gerçekleşecektir. Böyle bir ikilemde görev faydasız algılanacağı için öğrencinin ödevine zaman ayırması oldukça zorlayıcı olabilir. Ancak; akademik açıdan dayanıklı olan ortaöğretim öğrencilerinin zorluklarla mücadele azimleri, hedeflerine olan bağlılıkları ve

özkontrol sahibi olmaları (Martin ve Marsh, 2006) sayesinde can sıkıcı olmalarına rağmen okul görevlerini zamanında yerine getirmeleri ve erteleme davranışında bulunmamaları beklenmektedir. Nitekim; meslek lisesi öğrencileri üzerinde yapılan bir çalışmada akademik dayanıklılığın akademik ertelemeyi negatif yönde ve anlamlı düzeyde yordadığı görülmüştür (Cahyani ve diğerleri, 2023). Ortaöğretim öğrencileri ile yapılan bir başka çalışmada ise akademik dayanıklılığın, akademik ertelemenin getirdiği kaygı ve stres ile başa çıkmada koruyucu bir görev görerek eğitimsel görevlerin geciktirilmesinin önüne geçtiği sonucuna ulaşılmıştır (Ragusa vd. 2023). Akademik olarak dayanıklı öğrenciler, engeller karşısında soğukkanlı davranarak hedeflerine yönelik ilerleme sağlayabilmektedir. Hossinlou ve Jadidi'nin (2020) çalışmasına göre doğru hedefler belirleyen ve hedeflerine motive olan lise öğrencileri yüksek akademik dayanıklılık gösterirken daha az erteleme davranışında bulunmaktadır. Üniversite öğrencileri örnekleminde yapılan çalışmalarda da benzer şekilde; akademik dayanıklılığın akademik ertelemeyi yordayan bir değişken olduğu görülmektedir (Astutik ve Firdana, 2023; Soltanzadeh, Mortazavian ve Latifi, 2023; Yunanto vd. 2024). Görüleceği üzere, her ne kadar bu çalışmanın sonuçları ile uyumlu olmasa da akademik dayanıklılığın akademik erteleme üzerindeki yordayıcılığı birçok çalışma tarafından desteklenmektedir.

Bu çalışmanın bir başka sonucuna göre ise akademik dayanıklılık ile umutsuzluk arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Konu ile ilgili alanyazın incelendiğinde ortaöğretim öğrencilerinde doğrudan akademik dayanıklılık ve umutsuzluk kavramlarını ele alan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Yapılan araştırmalar daha çok öğrencilerin psikolojik dayanıklılıklarına odaklanılarak yürütülmüştür (Collazzoni vd. 2020; Karataş ve Çakar, 2011; Taghizadeh ve Farmani, 2014). Karataş ve Çakar'ın (2011) ergenler üzerinde yürüttüğü çalışmaya göre umutsuzluk, psikolojik dayanıklılığı negatif yönde yordamaktadır. Öğrenciler, geleceğe yönelik iyimserliklerini korudukları sürece psikolojik olarak daha dirençli bir yapıya bürünmektedir. Psikolojik açıdan dayanıklı olan öğrencilerin ise akademik açıdan da dayanıklı oldukları görülmüştür (Demir, 2023). Dolayısıyla en geniş kavramı ile dayanıklılığın umutsuzluk ile ilişkili olması beklenen bir sonuçtur. Başka örneklem gruplarıyla yapılan çalışmalar incelendiğinde; Gizir (2004), ortaokul öğrencilerinin geleceğe dair olumlu beklentilerinin akademik dayanıklılıklarını arttırdığını ve umutsuzluğun akademik dayanıklılığı yordadığını belirtmiştir. Frisby, Hosek ve Beck'e (2020) göre üniversite öğrencilerinde akran ve çevre ilişkilerinin kaliteli olması öğrencilerin umut düzeylerini ve akademik dayanıklılıklarını arttırmaktadır. Huang (2022) ise akademik

dayanıklılığın günlük okul görevlerindeki karşılığı olan akademik canlılığın umutsuzluk ile ilişkili olduğunu ifade etmiştir. Görüleceği üzere ilgili çalışmaların sonuçları, ortaöğretim öğrencilerinin akademik dayanıklılıkları ile umutsuzluk düzeylerinin ilişkili olabileceğine dair ipuçları vermektedir. Bu çalışmanın ortaöğretim öğrencilerinde akademik dayanıklılık ve umutsuzluk arasındaki ilişkiye dair sonucu ise mevcut örnekleme rastlanan ilk çalışma olarak alanyazına katkıda bulunmaktadır. Ayrıca bu sonuç, öğrencilerin akademik dayanıklılıklarına yönelik koruyucu faktörlerin daha iyi anlaşılmasına yardımcı olmaktadır. Ortaöğretim düzeyinde öğrencilerin sınavların getirdiği kaygı ve stresle baş edebilmeleri, ödevlerin ve projelerin gerektirdiği son teslim tarihi baskılarına karşı direnç gösterebilmeleri gelecek yaşantılarına dair olumlu düşünceleri sayesinde daha mümkün olabilir.

Özetle, bu çalışmada umutsuzluk ve akademik dayanıklılık değişkenlerinin akademik ertelemeyi anlamlı olarak yordadığı ve bu oranın %17,3 olduğu görülmektedir. Bu oranın modeli açıklama açısından düşük olmasa da sınırlı bir oran olduğu söylenebilir. Öncelikle bu oranın akademik erteleme davranışının doğasının daha iyi anlaşılmasına imkân tanınması ve yordayıcılarına dair yeni bulgular sunması açısından önemli olduğu söylenebilir. ZMT'nin beklenti boyutu, bireyin yeteneklerine ve başarabileceklerine ilişkin inancını ifade eden özyeterlik kavramı ile açıklanmaktadır (Steel ve König, 2006). Söz konusu akademik erteleme olunca; öğrencilerin özyeterliklerinin yanında umutsuzluk durumları da akademik görevlere ilişkin algıladıkları faydanın yüksekliğini belirliyor olabilir. Bu durumda akademik erteleme davranışının gerçekleşmesinde öğrencilerin başarabileceklerine olan inançları ile birlikte gelecekte olacak bütün olay ve durumlara yönelik olumlu-olumsuz beklentileri etkili oluyor olabilir. Akademik erteleme, ortaöğretim öğrencileri için geri dönüşmesi zor sonuçları doğurabilen bir durumdur. Öğrenciler, başlarda zararsız ve tek sefere mahsus olarak gördükleri geciktirmelerinin devamında kendilerini sonsuz bir döngünün içinde bulabilirler. Alışkanlık haline gelen erteleme davranışı öğrencilerde ders başarılarının ve verimliliklerinin azalmasına, stres ve kaygı düzeylerinin artmasına, eğitim ve kariyer fırsatlarının kaçmasına yol açabilir. Ergenlik döneminde bulunan ortaöğretim öğrencilerinde oluşabilecek bu tür akademik sorunların ve kariyer engellerinin etkisiyle kalıcı olabilecek sosyal, ailevi ve ruhsal problemler tetiklenebilir. Bu nedenle öğrencilerin akademik erteleme davranışlarını arttıran faktörlerin belirlenmesi, akademik ertelemeye yönelik önleyici rehberlik hizmetlerinde bulunulabilmesi ve müdahale aşamasında sorunun kaynağını ortadan kaldırmaya yönelik psikolojik danışmanlık faaliyetlerinde bulunulabilmesi açısından gereklidir. Öğrencilerin; var olan umutsuzluklarına yol açan

etkenlerin kontrol altına alınmasına, güçlü yönlerinin açığa çıkarılarak geleceğe dair olumlu inançlarının artırılmasına, zorluklar karşısında kendilerini koruyan faktörlerin desteklenerek dayanıklılık kazanmalarına yardımcı olan çalışmaların sonucunda başarılı olma yolunda gösterdikleri kararlılıklarının ve görevlerini zamanında yapmaya dönük motivasyonlarının artış göstereceği düşünülmektedir. Dolayısıyla, ortaöğretim öğrencilerinin akademik erteleme davranışları ile mücadelede umutsuzluğu azaltmaya ve akademik dayanıklılığı arttırmaya dönük faaliyetlerin verimli olacağı söylenebilir. Ayrıca bu çalışma; akademik erteleme, umutsuzluk ve akademik dayanıklılık değişkenlerini bir arada ele alan ilk çalışma olarak alanyazına katkıda bulunmaktadır. Bu çalışmanın sonuçları genellendiğinde; ilgili değişkenlerin ilişkilerine dair yeni sonuçlar bulması ve ortaöğretim öğrencilerinin okul başarılarının önündeki engellerin kaldırılmasına dair çıkarımlarda bulunulması açısından olumludur.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar

Bu çalışmada ortaöğretim öğrencilerinde akademik erteleme yordayıcıları olarak umutsuzluk ve akademik dayanıklılık arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar aşağıdaki şekilde özetlenebilir:

1. Umutsuzluğun akademik ertelemeyi pozitif yönde ve anlamlı olarak yordadığı bulunmuştur. Ortaöğretim öğrencilerinin umutsuzluk düzeyleri yükseldikçe akademik erteleme düzeyleri de yükselmektedir.
2. Akademik dayanıklılığın akademik erteleme anlamlı bir yordayıcısı olmadığı bulunmuştur.
3. Umutsuzluk ve akademik dayanıklılık değişkenleri akademik ertelemeyi anlamlı olarak yordamaktadır.

6.2. Öneriler

6.2.1. Çalışmanın sınırlılıkları doğrultusunda öneriler

Bu çalışmanın konu ile ilgili alanyazına katkı sunan sonuçlarının yanında bazı sınırlılıklara da sahip olduğu söylenebilir. Öncelikle bu araştırmanın katılımcılarının belirlenmesinde uygun örnekleme yönteminin kullanılmış olması yanlışlık hatası riskini barındırmaktadır (Kılıç, 2013). Gelecekteki çalışmalarda araştırmacılar daha kapsayıcı ve yüksek güvenilirliğe sahip örnekleme yöntemlerini kullanarak ölçmede hata riskini en aza indirebilir. Ayrıca bu çalışma Kütahya ilinde çeşitli resmi ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrenciler ile sınırlandırılmıştır. Araştırmacılar; akademik erteleme, umutsuzluk ve akademik dayanıklılık arasındaki ilişkiye yönelik çalışmalarına farklı il ve coğrafi bölgelerde, ilköğretim ve lisans düzeyindeki kurumlarda ve özel öğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencileri dahil ederek daha genellenebilir sonuçlara ulaşabilir.

6.2.2. Çalışmanın sonuçları doğrultusunda öneriler

Bu çalışmanın akademik erteleme, umutsuzluk ve akademik dayanıklılığın ilişkilerine dair sonuçları nedensellik çerçevesinde yorumlanmamalıdır ancak ortaöğretim öğrencilerinde umutsuzluğun arttığı durumlarda akademik erteleme davranışlarının da artış göstereceği varsayımında bulunulabilir. Bu doğrultuda okul psikolojik danışmanlarına,

ebeveynlere, eğitimin diğer paydaşlarına ve gelecek araştırmacılara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

6.2.2.1. Okul psikolojik danışmanlarına yönelik öneriler

1. Akademik erteleme, öğrencilerin okul başarıları üzerinde risk oluşturabilen bir sorundur. Bu nedenle, ortaöğretim öğrencilerinin başarısızlık nedenleri araştırılırken akademik ertelemeye dair ölçümlere yer verilmelidir.
2. Akademik erteleme sorunu yaşayan öğrencilerle çalışan okul psikolojik danışmanları, öğrencilerin umutsuzluk durumlarını göz önünde bulundurmalıdır. Okul psikolojik danışmanları, öğrencilerde umutsuzluğun artmasına yol açabilecek risk faktörlerini kontrol altına almaya yönelik önleyici rehberlik çalışmalarında bulunarak akademik görevlerini ertelemelerinin önüne geçebilir. Böylece öğrencilerin akademik başarılarının artmasına katkıda bulunabilir.
3. Okul rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri çerçeve planında “*okul başarısını artırma*” hedefi yer alan okul psikolojik danışmanları, yıllık planlarında umutsuzluğu önleyici ve akademik dayanıklılığı destekleyici çalışmalara yer vererek kazanımların gerçekleştirilmesi yolunda daha verimli sonuçlar elde edebilir.

6.2.2.2. Ebeveynlere yönelik öneriler

1. Akademik erteleme, ortaöğretim öğrencileri arasında oldukça yaygın bir sorundur. Bu nedenle ebeveynler, akademik sorumluluklarını geciktiren çocuklarına karşı anlayışlı bir tutum içinde olmalı ve çözüm odaklı tepkilerde bulunmalıdırlar.
2. Ebeveynler, çocuklarının akademik erteleme yapmalarına neden olabilecek durumların önüne geçerek olumlu davranış geliştirmeleri konusunda okul ile iş birliği yapmalıdırlar.

6.2.2.3. Eğitimin diğer paydaşlarına yönelik öneriler

1. Ortaöğretim öğrencileri ile çalışan öğretmenler, sorumlu oldukları sınıflardaki öğrencilerin akademik erteleme davranışlarının farkında olarak bu durumun nedenleri ve çözümü ile ilgili okul psikolojik danışmanları ile gerekli müşavirlik çalışmalarında bulunabilir.

2. Ailevi, sosyal veya fiziksel olarak risk grubunda olan öğrencilerin umutsuzluk yaşamaları ve akademik sorunlara karşı direnç gösterememeleri olası bir sonuçtur. Bu nedenle sınıf rehberliğinde bulunan öğretmenler; sınıf risk haritalarında yer alan ve risk grubundaki öğrencilerinin akademik, sosyal ve duygusal gelişimlerini takip etmelidir. Ayrıca, sınıf rehberlik planlarını oluştururken risk grubunu da göz önünde bulundurarak ilgi ve ihtiyaçlara yönelik önleyici ve gelişimsel rehberlik etkinliklerine yer verebilir.
3. Sosyoekonomik düzeyi düşük çevrelerde bulunan eğitim kurumlarında idareciler, risk grubundaki öğrencileri sosyal ve ekonomik yardım kuruluşlarına; çeşitli sanatsal, sportif ve kültürel faaliyetlere yönlendirerek öğrencilerin akademik erteleme davranışlarının önlenmesine katkı sağlayabilirler.
4. İl/ilçe milli eğitim müdürlükleri tarafından akademik ve psikolojik risk çevrelerinde bulunan okulların eğitsel başarılarını akademik dayanıklılık ve umut artırıcı etkinlikler yoluyla desteklemek amacıyla öğrencilere, öğretmenlere ve okul idarecilerine yönelik eylem planları oluşturulabilir.

6.2.2.4. Gelecekteki araştırmacılara yönelik öneriler

1. Akademik ertelemenin yordayıcıları olarak umutsuzluk ve akademik dayanıklılık ile ilişkileri farklı (ilkokul, ortaokul, üniversite) ve/veya daha geniş örneklem üzerinde test edilerek kapsamlı sonuçlar elde edilebilir.
2. Bu çalışmada akademik ertelemeyi açıklayan ZMT'nin beklenti ve değer kavramları üzerinde durulmuştur. Araştırmacılar, gelecek çalışmalarda gecikme süresinin ve gecikmeye olan duyarlılığın akademik erteleme üzerindeki yordayıcılığını araştırabilirler.
3. Akademik erteleme davranışı gelecekteki araştırmalarda ZMT temel alınarak “özyeterlik, dürtüsellik, dikkat dağınıklığı, öz düzenleme, hedef belirleme” gibi değişkenler ile birlikte ele alınabilir.
4. Bu çalışmanın akademik dayanıklılığın akademik ertelemeyi yordamadığına dair sonucu alanyazındaki benzer örneklemde yapılan çalışma sonuçlarından farklıdır. Bu nedenle, ortaöğretim öğrencilerinde akademik dayanıklılığın akademik erteleme üzerindeki etkileri risk grubundaki öğrenciler özelinde araştırılarak alanyazına katkıda bulunulabilir.

KAYNAKÇA

- Abela, J. R. Z. & Seligman, M. E. P. (2000). "The Hopelessness Theory of Depression: A Test of the Diathesis-Stress Component in the Interpersonal and Achievement Domains". *Cognitive Therapy and Research*, 24(4), 361-378. doi:10.1023/A:1005571518032
- Abramson, L. Y., Metalsky, G. I. & Alloy, L. B. (1989). "Hopelessness Depression: A Theory-Based Subtype of Depression". *Psychological Review*, 96(2), 358-372. doi:10.1037/0033-295X.96.2.358
- Acevedo, M. (2010). *Cognitive Flexibility and Planning Skills as Predictors of Social-Academic Resilience in Hispanic-American Elementary School Children*. (Doctoral Dissertation). Fordham University.
- Ackerman, D. S. & Gross, B. L. (2005). "My Instructor Made Me Do It: Task Characteristics of Procrastination". *Journal of Marketing Education*, 27(1), 5-13. doi:10.1177/0273475304273842
- Adhawiya, R., Rahayu, D. & Suhesty, A. (2021). "The Effect of Academic Resilience and Social Support Towards Student Involvement in Online Lecture". *Gadjah Mada Journal of Psychology (GamaJoP)*, 7(2), 212-224.
- Ahmed, Z. & Julius, S. H. (2015). "Academic Performance, Resilience, Depression, Anxiety and Stress Among Women College Students". *Indian Journal of Positive Psychology*, 6(4), 367-370. doi:10.15614/ijpp/2015/v6i4/127155
- Akdamar, E. ve Kızılkaya, Y. M. (2022). "Üniversite Öğrencilerinin Akademik Erteleme Eğilimleri ile Umutsuzluk Seviyeleri ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi". *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 212-221. doi:10.33437/ksusbd.844605
- Akhtar, S. & O'Neil, M. K. (2018). *Hopelessness: Developmental, Cultural, and Clinical Realms* (2. Ed.). New York: Routledge.
- Akova, İ., Kiliç, E. & Özdemir, M. E. (2022). "Prevalence of Burnout, Depression, Anxiety, Stress, and Hopelessness Among Healthcare Workers in COVID-19 Pandemic in Turkey". *INQUIRY: The Journal of Health Care Organization, Provision, and Financing*, 59, 1-11. doi:10.1177/00469580221079684
- Aktaş, İ. ve Alpay, D. D. (2015). "Abant İzzet Baysal Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda Öğrenim Gören Öğrencilerinin Umutsuzluk Düzeyleri". *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 15-24. doi:10.17240/aibuefd.2015.15.1-5000128592
- Aldridge, J. M., Fraser, B. J., Fozdar, F., Ala'i, K., Earnest, J. & Afari, E. (2016). "Students' Perceptions of School Climate as Determinants of Wellbeing, Resilience and Identity". *Improving Schools*, 19(1), 5-26. doi:10.1177/1365480215612616

Alsancak Akbulut, C. (2018). "Evaluating Emotion Regulation Processes of Depression". *Journal of Clinical Psychiatry*, 21(2), 184-192. doi:10.5505/kpd.2018.24855

Altınsoy, F. ve Karakaya-Özyer, K. (2018). "Liseli Ergenlerde Okula Aidiyet Duygusu: Umutsuzluk ve Yalnızlık ile İlişkileri". *İlköğretim Online*, 17(3). doi:10.17051/ilkonline.2018.466429

Altınsoy, Y. (2016). *Ergenlerde Umutsuzluk ve Boyun Eğici Davranışlar İlişkisinin İncelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Nişantaşı Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.*

Alva, S. A. (1991). "Academic Invulnerability Among Mexican-American Students: The Importance of Protective Resources and Appraisals". *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 13(1), 18-34. doi:10.1177/07399863910131002

Alverson, J. R. (2014). *A Model of Hopelessness, Belongingness, Engagement, and Academic Achievement. (Doctoral Dissertation). Alabama: The University of Alabama.*

American Psychological Association (1997), "Hopelessness Psychology term of the day", <http://webmart.net/hkngfam/ptm137/>, Erişim Tarihi: 25.02.2020.

Amzil, A. (2023). "Academic Resilience and Its Relation to Academic Achievement for Moroccan University Students during the COVID-19 Pandemic". *International Education Studies*, 16(1), 1-7.

Anlayışlı, C. ve Serin, N. B. (2019). "Lise Öğrencilerinde İnternet Bağımlılığı ve Depresyonun Cinsiyet, Akademik Başarı ve İnternete Giriş Süreleri Açısından İncelenmesi". *Folklor/Edebiyat*, 25(97), 730-743. doi:10.22559/folklor.977

Arı, E. ve Yılmaz, V. (2015). "KPSS Hazırlık Kursuna Devam Eden Öğretmen Adaylarının Umutsuzluk Düzeyleri". *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 14(4).

Arnold, E. & Pulich, M. (2004). "Improving Productivity Through More Effective Time Management". *The Health Care Manager*, 23(1), 65-70.

Ashraf, M., Malik, J. A. & Musharraf, S. (2019). "Academic stress predicted by academic procrastination among young adults: Moderating role of peer influence resistance". *Journal of Liaquat University of Medical & Health Sciences*, 18(01), 65-70.

Astutik, F. & Firdana, W. D. (2023). "The Use of Academic Resilience in Mediating the Effect of Self-Efficacy on Students' Academic Procrastination During the Covid-19 Pandemic". *Conference of Psychology and Flourishing Humanity (PFH 2022) içinde* (ss. 33-41). doi:10.2991/978-2-38476-032-9_5

Au, C. P. (1995). "Achievement Motivation: From the Perspective of Learned Hopelessness". *Chinese University Education Journal*, 23(1), 83-92.

Aydın, M., Erdoğan, S., Yurdakul, M. ve Eker, A. (2013). "Sağlık Yüksekokulu ve Sağlık Meslek Lisesi Öğrencilerinin Umutsuzluk Düzeyleri". *SDÜ Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 4(1), 1-6.

Azar, F. S. (2013). "Self-Efficacy, Achievement Motivation, and Academic Procrastination as Predictors of Academic Performance". *US-China Education Review*, 3(11), 847-857.

Balkıs, M. & Duru, E. (2009). "Prevalence of Academic Procrastination Behavior Among Pre-Service Teachers, and Its Relationship with Demographics and Individual Preferences". *Journal of Theory & Practice in Education (JTPE)*, 5(1). 18-32.

Balkıs, M. & Duru, E. (2019). "Procrastination and Rational/Irrational Beliefs: A Moderated Mediation Model". *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 37(3), 299-315. doi:10.1007/s10942-019-00314-6

Balkıs, M., Duru, E. & Buluş, M. (2013). "Analysis of the Relation between Academic Procrastination, Academic Rational/Irrational Beliefs, Time Preferences to Study for Exams, and Academic Achievement: A Structural Model". *European Journal of Psychology of Education*, 28(3), 825-839. doi:10.1007/s10212-012-0142-5

Banatao, E. J. (2011). *Educational Resilience: The Relationship between School Protective Factors and Student Achievement*. (Doctoral Dissertation). California: San Diego State University.

Bayhan, G. ve Dalgıç, G. (2012). "Liseyi Terk Eden Öğrencilerin Tecrübelerine Göre Okul Terki". *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 107-130.

Beck, A. T. (1964). "Thinking and Depression: II. Theory and Therapy". *Archives of General Psychiatry*, 10(6), 561-571. doi:10.1001/archpsyc.1964.01720240015003

Beck, A. T. (1967). *Depression: Clinical, Experimental and Theoretical Aspects*. New York: Harper and Row.

Beck, A. T. (1979). *Cognitive Therapy of Depression*. New York. Guilford Press.

Beck, A. T., Kovacs, M. & Weissman, A. (1975). "Hopelessness and Suicidal Behavior: An Overview". *JAMA*, 234(11), 1146-1149. doi:10.1001/jama.1975.03260240050026

Beck, A. T., Steer, R. A., Beck, J. S. & Newman, C. F. (1993). "Hopelessness, Depression, Suicidal Ideation, and Clinical Diagnosis of Depression". *Suicide and Life-Threatening Behavior*, 23(2), 139-145. doi:10.1111/j.1943-278X.1993.tb00378.x

Beck, A. T., Weissman, A., Lester, D. & Trexler, L. (1974). "The Measurement of Pessimism: The Hopelessness Scale". *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 42(6), 861-865. doi:10.1037/h0037562

Beck, J. S. (2011). "Cognitive-Behavioral Therapy". *Clinical Textbook of Addictive Disorders*, 491, 474-501.

Belgin, B. (2019). *Academic Procrastination and Academic Perfectionism as Predictors of Self-Forgiveness*. (Master's Thesis). Ankara: Middle East Technical University.

Benedetti, F., Riccaboni, R., Dallspezia, S., Locatelli, C., Smeraldi, E. & Colombo, C. (2015). Effects of CLOCK Gene Variants and Early Stress on Hopelessness and Suicide in

Bipolar Depression. *Chronobiology International*, 32(8), 1156-1161. doi:10.3109/07420528.2015.1060603

Beswick, G., Rothblum, E. D. & Mann, L. (1988). "Psychological Antecedents of Student Procrastination". *Australian Psychologist*, 23(2), 207-217. doi:10.1080/00050068808255605

Bolland, A. C., Besnoy, K. D., Tomek, S. & Bolland, J. M. (2019). "The Effects of Academic Giftedness and Gender on Developmental Trajectories of Hopelessness Among Students Living in Economically Disadvantaged Neighborhoods". *Gifted Child Quarterly*, 63(4), 225-242. doi:10.1177/0016986219839205

Bonomi, A. E., Anderson, M. L., Nemeth, J., Rivara, F. P. & Buettner, C. (2013). "History of dating violence and the association with late adolescent health". *BMC Public Health*, 13(1), 821. doi:10.1186/1471-2458-13-821

Borman, G. D. & Rachuba, L. T. (2000). "The Characteristics of Schools and Classrooms Attended by Successful Minority Students". Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. 24-28 April. New Orleans, LA.

Bowlby, J. (1960). "Grief and Mourning in Infancy and Early Childhood". *Psychoanalytic study of the child*, 15(1), 9-52.

Braddock, J. H., Royster, D. A., Winfield, L. F. & Hawkins, R. (1991). "Bouncing Back: Sports and Academic Resilience among African-American Males". *Education and Urban Society*, 24(1), 113-131. doi:10.1177/0013124591024001009

Branje, S. (2022). "Adolescent Identity Development in Context". *Current Opinion in Psychology*, 45, 101286. doi:10.1016/j.copsyc.2021.11.006

Brenner, C. (1981). "Defense and Defense Mechanisms". *The Psychoanalytic Quarterly*, 50(4), 557-569. doi:10.1080/21674086.1981.11926971

Bridges, K. R. & Roig, M. (1997). "Academic Procrastination and Irrational Thinking: A Re-Examination with Context Controlled". *Personality and Individual Differences*, 22(6), 941-944. doi:10.1016/S0191-8869(96)00273-5

Burka, J. B. & Yuen, L. M. (2008). "Procrastination: Why You Do It, What to Do about It Now". Cambridge MA: Da Capo Press.

Burns, L., Dittmann, K., Nguyen, N. L. & Deuling, J. (2012). "Academic Procrastination, Perfectionism, and Control: Associations with Vigilant and Avoidant Coping". *Journal of Social Behavior & Personality*, 15, 35-46.

Butt, A., Dogar, F. A., Khalid, M. A., Hamid, A. & Fatima, J. (2020). "Relationship of Purpose in Life and Hopelessness". *Pakistan Journal of Medical and Health Sciences*, 14(1), 279-281.

Bülbül, K. (2016). *Aile Yapısı, Bağlanma Stili ve Umutsuzluğun Lise Öğrencilerinin Madde Kullanma Eğilimleri ile İlişkisi. (Yüksek Lisans Tezi). Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.*

Büyüköztürk, Ş. (2019). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı-İstatistik, Araştırma Deseni, SPSS Uygulamaları ve Yorum (25. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Cahyani, L. M., Kristiani, K. & Sabandi, M. (2023). "The Phenomenon of Academic Procrastination During the Covid-19 Pandemic Influenced by Academic Resilience and Social Support". Pegem Journal of Education and Instruction, 13(1), 41-49.

Cambridge Dictionary (2024). "Cambridge Free English Dictionary and Thesaurus". <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/>, Erişim Tarihi: 01.01.2024.

Carragher, N., Teesson, M., Sunderland, M., Newton, N. C., Krueger, R. F., Conrod, P. J., ... Slade, T. (2016). "The Structure of Adolescent Psychopathology: A Symptom-Level Analysis". Psychological Medicine, 46(5), 981-994. doi:10.1017/S0033291715002470

Çavusoglu, C. & Karatas, H. (2015). "Academic Procrastination of Undergraduates: Self-determination Theory and Academic Motivation". The Anthropologist, 20(3), 735-743. doi:10.1080/09720073.2015.11891780

Cengiz, S. & Peker, A. (2022). "Adaptation of The Academic Resilience Scale (ARS-30): Turkish Version Validity and Reliability Study". Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal, 12(65), 215-228. doi:10.17066/tpdrd.1138267

Cenkseven-Önder, F., Yalnızca-Yıldırım, S. ve Arslan, A. (2018). "Lise Öğrencilerinde Psikolojik Dayanıklılığın Akademik Erteleme Üzerindeki Rolü". Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 11(57), 380-387.

Cerino, E. S. (2014). "Relationships between Academic Motivation, Self-Efficacy, and Academic Procrastination". Psi Chi Journal of Psychological Research, 19(4). 156-163.

Ceyhun, A. G. ve Ceyhun, B. (2003). "Lise ve Üniversite Öğrencilerinde İntihar Olasılığının Değerlendirilmesi". Klinik Psikiyatri, 6(2), 217-224.

Chabrol, H. & Choquet, M. (2009). "Relationship between Depressive Symptoms, Hopelessness and Suicidal Ideation Among 1547 High School Students". L'Encephale, 35(5), 443-447. doi:10.1016/j.encep.2008.10.010

Chen, P. S., Li, J. & Kim, S. Y. (2021). "Structural Relationship among Mobile Phone Dependence, Self-Efficacy, Time Management Disposition, and Academic Procrastination in College Students". Iranian Journal of Public Health, 50(11), 2263-2273. doi:10.18502/ijph.v50i11.7582

Cho, M. & Lee, Y. S. (2022). "The Effects of Medical Students' self-oriented perfectionism on academic procrastination: The mediating effect of fear of failure". Korean Journal of Medical Education, 34(2), 121-129. doi:10.3946/kjme.2022.224

Choi, J. N. & Moran, S. V. (2009). "Why Not Procrastinate? Development and Validation of a New Active Procrastination Scale". The Journal of Social Psychology, 149(2), 195-212. doi:10.3200/SOCP.149.2.195-212

Chua, J. H., Cheng, C. K. T., Cheng, L. J., Ang, W. H. D. & Lau, Y. (2023). "Global Prevalence of Resilience in Higher Education Students: A Systematic Review, Meta-

Analysis and Meta-Regression". *Current Psychology*, 42(26), 22645-22663. doi:10.1007/s12144-022-03366-7

Chun Chu, A. H. & Choi, J. N. (2005). "Rethinking Procrastination: Positive Effects of "Active" Procrastination Behavior on Attitudes and Performance". *The Journal of Social Psychology*, 145(3), 245-264. doi:10.3200/SOCP.145.3.245-264

Cjuno, J., Palomino-Ccasa, J., Silva-Fernandez, R. G., Soncco-Aquino, M., Lumba-Bautista, O. & Hernández, R. M. (2023). "Academic Procrastination, Depressive Symptoms and Suicidal Ideation in University Students: A look during the Pandemic". *Iranian Journal of Psychiatry*, 18(1), 11-17. doi:10.18502/ijps.v18i1.11408

Claessens, B. J. C., van Eerde, W., Rutte, C. G. & Roe, R. A. (2007). "A Review of The Time Management Literature". *Personnel Review*, 36(2), 255-276. doi:10.1108/00483480710726136

Cohen, J. (2013). "Creating a Positive School Climate: A Foundation for Resilience". S. Goldstein ve R. B. Brooks (Ed.), *Handbook of Resilience in Children* içinde (ss. 411-423). Boston, MA: Springer US. doi:10.1007/978-1-4614-3661-4_24

Colla, R., Williams, P., Oades, L. G. & Camacho-Morles, J. (2022). "A New Hope for Positive Psychology: A Dynamic Systems Reconceptualization of Hope Theory". *Frontiers in Psychology*, 13. doi:10.3389/fpsyg.2022.809053

Collazzoni, A., Stratta, P., Pacitti, F., Rossi, A., Santarelli, V., Bustini, M., ... Rossi, R. (2020). "Resilience as a Mediator between Interpersonal Risk Factors and Hopelessness in Depression". *Frontiers in psychiatry*, 11, 10. doi: 10.3389/fpsyt.2020.00010

Çakıcı, D. Ç. (2003). *Lise ve Üniversite Öğrencilerinde Genel Erteleme ve Akademik Erteleme Davranışının İncelenmesi (Yüksek Lisans Tezi)*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Çapan, B. E. (2010). "Relationship Among Perfectionism, Academic Procrastination and Life Satisfaction of University Students". *Procedia—Social and Behavioral Sciences*, WCPG 2010, 5, 1665-1671. doi:10.1016/j.sbspro.2010.07.342

Çapri, B., Gündüz, B. & Akbay, S. E. (2013). "The Study of Relations between Life Satisfaction, Burnout, Work Engagement and Hopelessness of High School Students". *International Education Studies*, 6(11), 35-46.

Çaykara, B., Tuna, R., Sağlam, Z. A. & Pençe, H. H. (2019). "The Determination of Relationship Between Levels of Depression, Hopelessness and Anxiety in Smoking Addicts". *Journal Of Izmir Chest Diseases Hospital*, 33(1), 15-23.

Çelen, N. (2007). *Ergenlik ve Genç Yetişkinlik*. İstanbul: Papatya Yayıncılık.

Çelik, Ç. ve Odacı, H. (2015). "Akademik Erteleme Davranışının Bazı Kişisel ve Psikolojik Değişkenlere Göre Açıklanması [Explanation of Academic Procrastination by Some Personal and Psychological Variables]". *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(3), 31-47.

Çetin, F., Yeloğlu, H. O. ve Basım, H. N. (2015). “Psikolojik Dayanıklılığın Açıklanmasında Beş Faktör Kişilik Özelliklerinin Rolü: Bir Kanonik İlişki Analizi”. *Türk Psikoloji Dergisi*, 30(75), 81-92.

Çetin, N. (2016). *Lise Öğrencilerinin Akademik Erteleme Davranışlarının İncelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi)*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Day, J. P. (1969). “Hope”. *American Philosophical Quarterly*, 6(2), 89-102.

Demir, B. (2023). “The Mediating Effect of Academic Resilience on the Relationship Between Psychological Resilience and Academic Achievement”. *E-International Journal of Educational Research*, 14(3), 52-67. doi:10.19160/e-ijer.1253101

Demirsu, Ö. (2018). *Üniversite Öğrencilerinde Algılanan Ebeveyn Tutumları ile Sürekli Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkide Psikolojik Dayanıklılığın ve Kaygı Duyarlılığının Aracı Roller (Yüksek Lisans Tezi)*. İstanbul: Işık Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Denissen, J. J. A., Zarrett, N. R. & Eccles, J. S. (2007). “I Like to Do It, I’m Able, and I Know I Am: Longitudinal Couplings Between Domain-Specific Achievement, Self-Concept, and Interest”. *Child Development*, 78(2), 430-447. doi:10.1111/j.1467-8624.2007.01007.x

Dilbaz, N. ve Seber, G. (1993). “Umutsuzluk kavramı: Depresyon ve İntiharda Önemi”. *Kriz Dergisi*, 1(3). doi:10.1501/Kriz_0000000044

Distiller, G. B., Theron, C., Martin, E. & Ward, C. L. (2007). “Factors Affecting Resilience in Children Exposed to Violence”. *South African Journal of Psychology*, 37(1), 165-187. doi:10.10520/EJC98409

Doğan, P. (2014). “Resim Öğretmeni Adaylarının Umutsuzluk Düzeylerinin İncelenmesi”. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 36(36), 115-127.

Döner, M. (2018). *Özel Lise Öğrencilerinin Yalnızlık ve Umutsuzluk Düzeyleriyle İnternet Bağımlılığı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi)*. İstanbul: Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Duggal, D., Sacks-Zimmerman, A. & Liberta, T. (2016). “The Impact of Hope and Resilience on Multiple Factors in Neurosurgical Patients”. *Cureus*, 8(10).

Duica, L., Dragulescu, V. & Pirlog, M. (2020). “Neurobiological Elements of Hopelessness and Impulsivity in Suicidal Behavior”. *International Journal of Medical Reviews and Case Reports*, 4(11), 1-4.

Durak, A. ve Palabıyıkoglu, R. (1994). “Beck Umutsuzluk Ölçeği Geçerlilik Çalışması”. *Kriz Dergisi*, 2(2), 311-319. doi:10.1501/Kriz_0000000071

Durmaz, M., Hüseyinli, T. ve Güçlü, C. (2016). “Zaman Yönetimi Becerileri ile Akademik Başarı Arasındaki İlişki”. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5(7), 2291-2303. doi:10.15869/itobiad.260266

Durmuş, M. ve Okanlı, A. (2018). “Üniversite Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri ile Psikolojik Dayanıklılık Düzeylerinin Değerlendirilmesine Yönelik Bir Araştırma”. *Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisi*, 2(4), 177-189. doi:10.31461/ybpd.452094

Ebadi, S. & Shakoorzadeh, R. (2015). “Investigation of Academic Procrastination Prevalence and Its Relationship with Academic Self-Regulation and Achievement Motivation among High-School Students in Tehran City”. *International Education Studies*, 8(10), 193-199.

Edey, W. & Jevne, R. F. (2003). “Hope, Illness, and Counselling Practice: Making Hope Visible”. *Canadian Journal of Counselling*, 37(1), 44-51.

Elias, M. J. & Haynes, N. M. (2008). “Social Competence, Social Support, and Academic Achievement in Minority, Low-Income, Urban Elementary School Children”. *School Psychology Quarterly*, 23(4), 474-495. doi:10.1037/1045-3830.23.4.474

Ellis, A. & Knaus, W. J. (1977). *Overcoming Procrastination: Or How to Think and Act Rationally in Spite of Life's Inevitable Hassles*. New York: Signet.

Ergün Başak, B. (2012). *Düşük Gelirli Ailelerden Gelen Üniversite Öğrencilerinin Öz Duyarlık, Sosyal Bağlılık ve İyimserlik ile Psikolojik Dayanıklılık Düzeyleri Arasındaki İlişkiler*. (Doktora Tezi). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Ernas, Ş. (2017, 26 Nisan). *Özerklik ve Psikolojik Dayanıklılık Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Escalante Mateos, N., Fernández-Zabala, A., Goñi Palacios, E. & Izar-de-la-Fuente Díaz-de-Cerio, I. (2021). “School Climate and Perceived Academic Performance: Direct or Resilience-Mediated Relationship?”. *Sustainability*, 13(1), 68. doi:10.3390/su13010068

Eskin, M., Ertekin, K., Harlak, H. ve Dereboy, Ç. (2008). “Lise Öğrencisi Ergenlerde Depresyonun Yaygınlığı ve İlişkili Olduğu Etmenler”. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 19(4), 382-390.

Fanaj, N., Melonashi, E. & Shkëmbi, F. (2015). “Self-Esteem and Hopelessness as Predictors of Emotional Difficulties: A Cross-Sectional Study Among Adolescents in Kosovo”. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 165, 222-233. doi:10.1016/j.sbspro.2014.12.626

Fang, G., Chan, P. W. K. & Kalogeropoulos, P. (2020). “Social Support and Academic Achievement of Chinese Low-Income Children: A Mediation Effect of Academic Resilience”. *International Journal of Psychological Research*, 13(1), 19-28.

Fee, R. L. & Tangney, J. P. (2000). “Procrastination: A means of Avoiding Shame or Guilt?”. *Journal of Social Behavior & Personality*, 15(5), 167-184.

Feldman, D. B., Rand, K. L. & Kahle-Wroblewski, K. (2009). “Hope and Goal Attainment: Testing a Basic Prediction of Hope Theory”. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 28(4), 479-497. doi:10.1521/jscp.2009.28.4.479

- Fernie, B. A., Bharucha, Z., Nikčević, A. V., Marino, C. & Spada, M. M. (2017). "A Metacognitive Model of Procrastination". *Journal of Affective Disorders*, 210, 196-203. doi:10.1016/j.jad.2016.12.042
- Ferrari, J. R. & Díaz-Morales, J. F. (2014). "Procrastination and Mental Health Coping: A Brief Report Related to Students". *Individual differences research*, 12(1), 8-11.
- Ferrari, J. R. (1991). "Compulsive Procrastination: Some Self-Reported Characteristics". *Psychological Reports*, 68(2), 455-458. doi:10.2466/pr0.1991.68.2.455
- Ferrari, J. R., Crum, K. P. & Pardo, M. A. (2018). "Decisional Procrastination: Assessing Characterological and Contextual Variables around Indecision". *Current Psychology*, 37(2), 436-440. doi:10.1007/s12144-017-9681-x
- Ferrari, J. R., Harriott, J. S. & Zimmerman, M. (1998). "The Social Support Networks of Procrastinators: Friends or Family in Times of Trouble?". *Personality and Individual Differences*, 26(2), 321-331. doi:10.1016/S0191-8869(98)00141-X
- Ferrari, J. R., Johnson, J. L. & McCown, W. G. (1995). *Procrastination and Task Avoidance: Theory, Research, and Treatment*. New York: Springer Science & Business Media.
- Ferrari, J. R. & Scher, S. J. (2000). "Toward an Understanding of Academic and Nonacademic Tasks Procrastinated by Students: The Use of Daily Logs". *Psychology in the Schools*, 37(4), 359-366. doi:10.1002/1520-6807(200007)37:4<367::AID-PITS7>3.0.CO;2-Y
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics (3rd Edition)*. SAGE Publications Limited.
- Finn, J. D. & Rock, D. A. (1997). "Academic Success Among Students at Risk for School Failure". *Journal of Applied Psychology*, 82(2), 221-234. doi:10.1037/0021-9010.82.2.221
- Fischer, R. & Chalmers, A. (2008). "Is Optimism Universal? A Meta-Analytical Investigation of Optimism Levels Across 22 Nations". *Personality and Individual Differences*, 45(5), 378-382. doi:10.1016/j.paid.2008.05.008
- Flett, G. L., Blankstein, K. R. & Martin, T. R. (1995). "Procrastination, Negative Self-Evaluation, And Stress in Depression and Anxiety". J. R. Ferrari, J. L. Johnson ve W. G. McCown (Ed.), *Procrastination and Task Avoidance: Theory, Research, and Treatment içinde, The Springer Series in Social Clinical Psychology* (ss. 137-167). Boston, MA: Springer US. doi:10.1007/978-1-4899-0227-6_7
- Flett, G. L. & Hewitt, P. L. (2002). "Perfectionism And Maladjustment: An Overview of Theoretical, Definitional, And Treatment Issues". In G. L. Flett ve P. L. Hewitt (Ed.), *Perfectionism: Theory, research, and treatment* (ss. 5-31). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10458-001>
- Flett, G. L., Stainton, M., Hewitt, P. L., Sherry, S. B. & Lay, C. (2012). "Procrastination Automatic Thoughts as a Personality Construct: An Analysis of the Procrastinatory Cognitions Inventory". *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 30(4), 223-236. doi:10.1007/s10942-012-0150-z

Folke, C. (2016). "Resilience". *Ecology and Society*, 21(4).

Foroghi Pordanjani, B. & Sharifi, A. (2021). "Predicting Academic Procrastination on the basis of the Components of Self-Discrepancies and Academic Resilience". *Research in School and Virtual Learning*, 8(2), 83-92. doi:10.30473/etl.2020.54102.3275

Frankl, V. E. (1994). *Duyulmayan Anlam ılığı-Psikoterapi ve Hmanizm*. (S. Budak, ev.). Ankara: teki Yayınevi.

Fraser, M. W., Galinsky, M. J. & Richman, J. M. (1999). "Risk, Protection and Resilience: Toward A Conceptual Framework for Social Work Practice". *Social Work Research*, 23(3), 131-143. doi:10.1093/swr/23.3.131

Freud, S. (1936). "Inhibitions, Symptoms and Anxiety". *The Psychoanalytic Quarterly*, 5(1), 1-28.

Frisby, B. N., Hosek, A. M. & Beck, A. C. (2020). "The Role of Classroom Relationships as Sources of Academic Resilience and Hope". *Communication Quarterly*, 68(3), 289-305. doi:10.1080/01463373.2020.1779099

Fritzsche, B. A., Rapp Young, B. & Hickson, K. C. (2003). "Individual Differences in Academic Procrastination Tendency and Writing Success". *Personality and Individual Differences*, 35(7), 1549-1557. doi:10.1016/S0191-8869(02)00369-0

Fromm, E. (1995). *Umut Devrimi*. (. Yeđin, ev.). İstanbul: Payel Yayınevi.

Fullerton, D. J., Zhang, L. M. & Kleitman, S. (2021). "An Integrative Process Model of Resilience in An Academic Context: Resilience Resources, Coping Strategies and Positive Adaptation". *Plos one*, 16(2), e0246000. doi:10.1371/journal.pone.0246000

Gabrielli, G., Longobardi, S. & Strozza, S. (2022). "The Academic Resilience of Native and Immigrant-Origin Students in Selected European Countries". *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 48(10), 2347-2368. doi:10.1080/1369183X.2021.1935657

Gafoor, K. A. & Kottalil, N. K. (2011). "Within Child Factors Fostering Academic Resilience: A Research Review". *Online Submission*, 2(2), 104-117.

García-Alandete, J., Gallego Hernández de Tejada, B., Pérez Rodríguez, S. & Marco-Salvador, J. H. (2019). "Meaning in Life Among Adolescents: Factorial Invariance of the Purpose in Life Test and Buffering Effect on the Relationship Between Emotional Dysregulation and Hopelessness". *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 26(1), 24-34. doi:10.1002/cpp.2327

Gizir, C. A. (2004). *Academic Resilience: An Investigation of Protective Factors Contributing to The Academic Achievement of Eight Grade Students in Poverty*. (Doctoral Dissertation). Ankara: Middle East Technical University.

Gizir, C. A. & Aydın, G. (2009). "Protective Factors Contributing to the Academic Resilience of Students Living in Poverty in Turkey". *Professional School Counseling*, 13(1), 2156759X0901300. doi:10.1177/2156759X0901300103

Goncharov, İ. A. (2018). Oblomov (20. Baskı). (Çev.: Sabahattin Eyüboğlu-Erol Güney). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Goroshit, M. (2018). "Academic Procrastination and Academic Performance: An Initial Basis for Intervention. Journal of Prevention & Intervention in the Community", 46(2), 131-142. doi:10.1080/10852352.2016.1198157

Gökalp, M. ve Soykan, F. (2020). "Akademik Umutsuzluk Ölçeği: Geliştirilmesi, Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması". MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi, 9(2), 741-751. doi:10.33206/mjss.562714

Gökçe, N. Ö. ve Dilmaç, B. (2020). "Ergenlerin Umutsuzluk ve Psikolojik Sağlamlıklarının Sahip Oldukları Değerler Açısından İncelenmesi". MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi, 9(2), 752-763. doi:10.33206/mjss.557529

Göller, L. (2018). Ergenlerin Akılcı Olmayan İnançları ile Depresyon-Umutsuzluk Düzeyleri ve Algıladıkları Akademik Başarıları Arasındaki İlişkiler. (Yüksek Lisans Tezi). Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Göral, Ş. (2020). Boş Zaman Eğitiminin Akademik Erteleme Davranışına Etkisi (Doktora Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

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. doi:10.1007/s10212-012-0143-4

Grunschel, C., Patrzek, J., Klingsieck, K. B. & Fries, S. (2018). "I'll Stop Procrastinating Now! Fostering Specific Processes of Self-Regulated Learning to Reduce Academic Procrastination". Journal of Prevention & Intervention in the Community, 46(2), 143-157. doi:10.1080/10852352.2016.1198166

Guntrip, H. Y. (2018). Personality Structure and Human Interaction: The Developing Synthesis of Psychodynamic Theory. New York: Routledge.

Güneş, T. ve Taştan Akdağ, F. (2017). "Lise Öğrencilerinin Fizik Dersine Yönelik Umutsuzluk Düzeyleri". International Journal of Social Sciences and Education Research, 3, 499-499. doi:10.24289/ijsser.270651

Güngör, A. Y. (2020). "The Relationship Between Academic Procrastination Academic Self-Efficacy and Academic Achievement Among Undergraduates". Oltu Beşeri ve Sosyal Bilimler Fakültesi Dergisi, 1(1), 57-68.

Haatainen, K., Tanskanen, A., Kylmä, J., Honkalampi, K., Koivumaa-Honkanen, H., Hintikka, J. & Viinamäki, H. (2004). "Factors Associated with Hopelessness: A Population Study". International Journal of Social Psychiatry, 50(2), 142-152. doi:10.1177/0020764004040961

Hadley, S. A. & MacLeod, A. K. (2010). "Conditional Goal-Setting, Personal Goals and Hopelessness About the Future". Cognition & Emotion, 24(7), 1191-1198. doi:10.1080/02699930903122521

- Hamidizadeh, N., Ranjbar, S., Ghanizadeh, A., Parvizi, M. M., Jafari, P. & Handjani, F. (2020). "Evaluating Prevalence of Depression, Anxiety And Hopelessness in Patients with Vitiligo on An Iranian Population". *Health and Quality of Life Outcomes*, 18(1), 20. doi:10.1186/s12955-020-1278-7
- Hamzaoglu, O., Ozkan, O., Ulusoy, M. & Gokdogan, F. (2010). "The Prevalence of Hopelessness among Adults: Disability and other Related Factors". *The International Journal of Psychiatry in Medicine*, 40(1), 77-91. doi:10.2190/PM.40.1.f
- Han, X. Y. & Shek, D. T. L. (2012). "Socio-Demographic and Family Correlates of Hopelessness Among Adolescents in Shanghai, China". *International Journal on Disability and Human Development*, 11(2), 113-119. doi:10.1515/ijdh-2011-0019
- Harper, K. L., Eddington, K. M. & Silvia, P. J. (2020). "Perfectionism And Loneliness: The Role of Expectations and Social Hopelessness in Daily Life". *Journal of Social and Clinical Psychology*, 39(2), 117-139. doi:10.1521/jscp.2020.39.02.117
- Harwood, D. G. & Sultzer, D. L. (2002). "Life Is Not Worth Living: Hopelessness in Alzheimer's Disease". *Journal of Geriatric Psychiatry and Neurology*, 15(1), 38-43. doi:10.1177/089198870201500108
- Hasanovic, M., Haracic, E., Ahmetpahic, S., Kurtovic, S. & Haracic, H. (2009). "The Psychological Disturbances of War-Traumatized Adolescents in Rural and Urban Areas of Bosnia and Herzegovina and Correlation with Poverty and Hopelessness". *International Journal of Child and Adolescent Health*, 2(1), 81-97.
- Hayat, A. A., Choupani, H. & Dehsorkhi, H. F. (2021). "The Mediating Role of Students' Academic Resilience in The Relationship Between Self-Efficacy and Test Anxiety". *Journal of Education and Health Promotion*, 10.
- Hayat, A. A., Jahanian, M., Bazrafcan, L. & Shokrpour, N. (2020). "Prevalence of Academic Procrastination Among Medical Students and Its Relationship with Their Academic Achievement". *Shiraz E-Medical Journal*, 21(7). doi:10.5812/semj.96049
- Haycock, L. A., McCarthy, P. & Skay, C. L. (1998). "Procrastination in College Students: The Role of Self-Efficacy and Anxiety". *Journal of Counseling & Development*, 76(3), 317-324. doi:10.1002/j.1556-6676.1998.tb02548.x
- Henkel, V., Bussfeld, P., Möller, H. J. & Hegerl, U. (2002). "Cognitive-Behavioural Theories of Helplessness/Hopelessness: Valid Models of Depression?". *European Archives of Psychiatry and Clinical Neuroscience*, 252(5), 240-249. doi:10.1007/s00406-002-0389-y
- Heppner, P. P., Wampold, B. E. ve Kivlighan, D. M., Jr. (2013). *Psikolojik Danışmada Araştırma Yöntemleri* (1. baskı). (Çev.: D. M. Siyez). Ankara: Mentis Yayıncılık.
- Herrman, H., Stewart, D. E., Diaz-Granados, N., Berger, E. L., Jackson, B. & Yuen, T. (2011). "What is resilience?". *The Canadian Journal of Psychiatry*, 56(5), 258-265. doi:10.1177/070674371105600
- Hidayat, N. & Nurhayati, S. R. (2019). "The Effect of Social Support and Hope on Resilience in Adolescents". *Humaniora*, 10(3), 219-225.

Horney, K. (1991). Ruhsal Çatışmalarımız (Yapıcı Bir Nevroz Teorisi). (S. Budak, Çev.). Ankara: Öteki Yayınevi.

Hossinlou, M. & Jadidi, H. (2020). "Evaluation of the Effectiveness of Motivation Management on Academic Resilience and Academic Procrastination of Female High School Students". Journal of Psychology New Ideas, 6(10), 1-16.

Houston, D. M. (1995). "Surviving a Failure: Efficacy and A Laboratory Based Test of The Hopelessness Model of Depression". European Journal of Social Psychology, 25(5), 545-558. doi:10.1002/ejsp.2420250506

Huang, S. (2022). "A Review of the Relationship Between EFL Teachers' Academic Buoyancy, Ambiguity Tolerance, and Hopelessness". Frontiers in Psychology, 13, 831258. doi:10.3389/fpsyg.2022.831258

Hughes, H. M., Graham-Bermann, S. A. & Gruber, G. (2001). "Resilience in Children Exposed to Domestic Violence". Domestic violence in the lives of children: The future of research, intervention, and social policy içinde (ss. 67-90). Washington, DC, US: American Psychological Association. doi:10.1037/10408-004

Hunsu, N. J., Oje, A. V., Tanner-Smith, E. E. & Adesope, O. (2023). "Relationships between Risk Factors, Protective Factors and Achievement Outcomes in Academic Resilience Research: A meta-analytic review". Educational Research Review, 41, 100548. doi:10.1016/j.edurev.2023.100548

Hwang, E. & Shin, S. (2018). "Characteristics of Nursing Students with High Levels of Academic Resilience: A Cross-Sectional Study". Nurse Education Today, 71, 54-59. doi:10.1016/j.nedt.2018.09.011

Iliceto, P., Pompili, M., Girardi, P., Lester, D., Vincenti, C., Rihmer, Z., ... Akiskal, H. S. (2010). "Hopelessness, Temperament, and Health Perception in Heroin Addicts". Journal of Addictive Diseases, 29(3), 352-358. doi:10.1080/10550887.2010.489448

İşgör, İ. Y. (2018, 6 Ağustos). Bir İşte Çalışan ve Çalışmayan Lise Öğrencilerinin Bazı Psikolojik Özelliklerinin İncelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Işık, G. B. (2019). Spor Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Psikolojik Dayanıklılığının ve Akademik Erteleme Düzeylerinin İncelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). Antalya: Akdeniz Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Jadidi, F., Mohammadkhani, S. & Tajrishi, K. Z. (2011). "Perfectionism and Academic Procrastination". Procedia-Social and Behavioral Sciences, 30, 534-537. doi:10.1016/j.sbspro.2011.10.104

Jaffee, S. R., Caspi, A., Moffitt, T. E., Polo-Tomás, M. & Taylor, A. (2007). "Individual, Family, And Neighborhood Factors Distinguish Resilient from Non-Resilient Maltreated Children: A Cumulative Stressors Model". Child Abuse & Neglect, 31(3), 231-253. doi:10.1016/j.chiabu.2006.03.011

Janis, I. L. & Mann, L. (1977). "Emergency Decision Making: A Theoretical Analysis of Responses to Disaster Warnings". *Journal of Human Stress*, 3(2), 35-48. doi:10.1080/0097840X.1977.9936085

Janssen, J. (2015). *Academic Procrastination: Prevalence Among High School and Undergraduate Students and Relationship to Academic Achievement*. (Doctoral Dissertation). Atlanta, GA: Georgia State University.

Jeglic, E. L., Mercado, C. C. & Levenson, J. S. (2012). "The Prevalence and Correlates of Depression and Hopelessness among Sex Offenders Subject to Community Notification and Residence Restriction Legislation". *American Journal of Criminal Justice*, 37(1), 46-59. doi:10.1007/s12103-010-9096-9

Jiang, Q., Yuen, M. & Horta, H. (2020). "Factors Influencing Life Satisfaction of International Students in Mainland China". *International Journal for the Advancement of Counselling*, 42(4), 393-413. doi:10.1007/s10447-020-09409-7

Johnson, J. L. & Bloom, A. M. (1995). "An Analysis of the Contribution of the Five Factors of Personality to Variance in Academic Procrastination". *Personality and Individual Differences*, 18(1), 127-133. doi:10.1016/0191-8869(94)00109-6

Jonker, E. F. (2006). "School Hurts: Refrains of Hurt and Hopelessness in Stories About Dropping Out at A Vocational School for Care Work". *Journal of Education and Work*, 19(2), 121-140. doi:10.1080/13639080600667988

Jowkar, B., Kohoulat, N. & Zakeri, H. (2011). "Family Communication Patterns and Academic Resilience". *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 87-90. doi:10.1016/j.sbspro.2011.11.210

Júnior, J., Fernandes, A., Medeiros, A., Vasconcelos, C. A. C., Amorim, L. L. L., Queiroga, M. F. S. & Araújo, R. C. T. (2018). "Hopelessness in the Elderly: A Systematic Review". *MOJ Gerontology & Geriatrics*, 3(4), 273-27.

Kağan, M., Çakır, O., İlhan, T. & Kandemir, M. (2010). "The Explanation of the Academic Procrastination Behaviour of University Students with Perfectionism, Obsessive – Compulsive and Five Factor Personality Traits". *Procedia—Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 2121-2125. doi:10.1016/j.sbspro.2010.03.292

Kanak, M., Bilbay, A. ve Balta, D. (2017). "Ergenlerin Akrana Bağlanma Stillerinin Umutsuzluk Düzeyleri ile İlişkisinin İncelenmesi / Examining the Correlation of the Peer-Attachment Styles with Hopelessness Levels in Adolescents". *Journal of History Culture and Art Research*, 6(6), 492-503. doi:10.7596/taksad.v6i6.1221

Kandemir, M. (2014). "A Model Explaining Academic Procrastination Behavior". *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 4(3), 51-72. doi:10.14527/pegegog.2014.016

Kapıkıran, Ş. (2016). "Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı ve Desteği Ölçeğinin Psikometrik Değerlendirmeleri ve Yapısal Geçerlik: Ortaokul ve Lise Öğrencileri". *Ege Eğitim Dergisi*, 17(1), 62-83. doi:10.12984/eed.07848

Kapıkıran, Ş. (2020). “Ergenlerde Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı ve Desteği ile Sınav Kaygısı Arasındaki İlişkide Akademik Dayanıklılığın Aracı Rolü”. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 48, 409-430.

Kapıkıran, S. (2012). “Validity and Reliability of The Academic Resilience Scale in Turkish High School”. Education, 132(3), 474-484.

Karakoç, Ö. (2022). Yetişkinlerdeki Psikolojik Dayanıklılık ile Anne Baba Tutumu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Gelişim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

Karaman, G. (2020). Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarısı ile Stres ve Kaygının İlişkisi. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Gelişim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

Karataş, Z. & Çakar, F. S. (2011). “Self-Esteem and Hopelessness, and Resiliency: An Exploratory Study of Adolescents in Turkey”. International Education Studies, 4(4), 84-91.

Kashani, J. H., Reid, J. C. & Rosenberg, T. K. (1989). “Levels of Hopelessness in Children and Adolescents: A Developmental Perspective”. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 57(4), 496-499. doi:10.1037/0022-006X.57.4.496

Kaya, F. ve Şarlı, E. (2020). “Spor Bilimleri Fakültesinde Öğrenim Gören Öğrencilerin Problem Çözme Becerilerinin Psikolojik Dayanıklılık ve Benlik Saygısı ile İlişkisi”. Eurasian Research in Sport Science, 5(1), 60-77.

Kennedy, A. C. (2007). “Homelessness, Violence Exposure, And School Participation Among Urban Adolescent Mothers”. Journal of Community Psychology, 35(5), 639-654. doi:10.1002/jcop.20169

Kezer, F., Oğurlu, Ü. ve Akfırat, O. N. (2016). “Eleştirel Düşünme Eğilimi, Genel Öz Yeterlik ve Umutsuzluk Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 13(34), 202-218.

Khdir, R. A. & Latifoğlu, G. (2021). “Hopelessness And Pessimism Among Lesbian, Gay, Bisexual, and Transgenders (Lgbt): Effect of Counseling on Problem Coping Strategies”. Propositos y Representaciones, Suppl. Special Number: Professional Competencies for International University Education, 9, 1-15. doi:10.20511/pyr2021.v9nSPE2.1004

Khodabakhshi, M., Sepahvandi, M., Sheikholeslami, A. & Habibi, E. (2016). “The Prediction of Organizational Procrastination and Life Satisfaction According to Job Burnout and Years of Career”. Journal of Military Medicine, 17(4), 207-213.

Kılıç, S. (2013). “Örnekleme Yöntemleri”. Journal of Mood Disorders, 3(1), 44-6. doi:10.5455/jmood.20130325011730

Kınık, Ö. & Odacı, H. (2020). “Effects of Dysfunctional Attitudes and Depression on Academic Procrastination: Does Self-Esteem Have a Mediating Role?”. British Journal of Guidance & Counselling, 48(5), 638-649. doi:10.1080/03069885.2020.1780564

Kiamarsi, A. & Aryapooran, S. (2015). "Prevalence Of Internet Addiction and It Relationship with Academic Procrastination and Aggression in Students". *Journal of School Psychology*, 4(3), 67-85. doi:10.22098/jsp.2015.356

Kim, K. R. & Seo, E. H. (2015). "The Relationship Between Procrastination and Academic Performance: A Meta-Analysis". *Personality and Individual Differences*, 82, 26-33. doi:10.1016/j.paid.2015.02.038

Kim, S.-J., Kim, M. S. & Yeo, S. H. (2016). "The Relation of Resilience, Positive Psychological Capital and School Adaptation of Middle School Students of Broken Family". *Journal of Digital Convergence*, 14(9), 525-535. doi:10.14400/JDC.2016.14.9.525

Kircali, E. (2020). *Yas Sürecinin Yordayıcıları: Geçmiş Deneyimler, Duygu Düzenleme Becerisi, Psikolojik Dayanıklılık, Sosyal Destek ve Başa Çıkma Becerileri. (Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Başkent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.*

Klassen, R. M., Krawchuk, L. L. & Rajani, S. (2008). "Academic Procrastination of Undergraduates: Low Self-Efficacy to Self-Regulate Predicts Higher Levels of Procrastination". *Contemporary educational psychology*, 33(4), 915-931.

Klassen, R. M. & Kuzucu, E. (2009). "Academic Procrastination and Motivation of Adolescents in Turkey". *Educational Psychology*, 29(1), 69-81. doi:10.1080/01443410802478622

Kljajic, K. & Gaudreau, P. (2018). "Does It Matter If Students Procrastinate More in Some Courses Than in Others? A Multilevel Perspective on Procrastination and Academic Achievement". *Learning and Instruction*, 58, 193-200. doi:10.1016/j.learninstruc.2018.06.005

Knaus, W. (2002). *The Procrastination Workbook: Your Personalized Program for Breaking Free from The Patterns That Hold You Back.* Oakland, CA: New Harbinger.

Koca, F. ve Dadandı, İ. (2019). "Akademik Öz-Yeterlik ile Akademik Başarı Arasındaki İlişkide Sınav Kaygısı ve Akademik Motivasyonun Aracı Rolü". *İlköğretim Online*, 18(1). <http://dx.doi.org/10.17051/io.2015.85927>

Kocalevent, R.-D., Finck, C., Pérez-Trujillo, M., Sautier, L., Zill, J. & Hinz, A. (2017). "Standardization of the Beck Hopelessness Scale in the General Population". *Journal of Mental Health*, 26(6), 516-522. doi:10.1080/09638237.2016.1244717

Kong, K. (2020). "Academic Resilience of Pupils from Low Socioeconomic Backgrounds". *The Journal of Behavioral Science*, 15(2), 70-89.

Krause, K., Mpofu, J. J., Byrd, C., Verlenden, J., Andrews, C., Cavalier, Y. & Underwood, J. M. (2023). "Racism, Intersectionality and Health: Examining Experiences of Racism at School with School Connectedness and Persistent Feelings of Sadness or Hopelessness Among U.S. High School Students". *Journal of Adolescent Health*, 72(3), 16-19. doi:10.1016/j.jadohealth.2022.11.015

Kumcağız, H., Ersanlı, E. & Alakuş, K. (2014). "Hopelessness, Procrastination and Burnout in Predicting Job Satisfaction: A Reality Among Public School Teachers". *International Journal of Academic Research*, 6(1), 333-339.

Kuo, W. H., Gallo, J. J. & Eaton, W. W. (2004). "Hopelessness, Depression, Substance Disorder, And Suicidality". *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 39(6), 497-501. doi:10.1007/s00127-004-0775-z

Küçük, U., Usta, G. ve Torpuş, K. (2019). "Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu Son Sınıf Öğrencilerinin İş Bulma Endişeleri ve Umutsuzluk Düzeyleri". *Acıbadem Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, (3), 367-372.

Lay, C. H. (1986). "At Last, My Research Article on Procrastination". *Journal of Research in Personality*, 20(4), 474-495. doi:10.1016/0092-6566(86)90127-3

Lay, C. H. & Schouwenburg, H. C. (1993). "Trait Procrastination, Time Management". *Journal of Social Behavior and Personality*, 8(4), 647-662.

Lee, E. (2005). "The Relationship of Motivation and Flow Experience to Academic Procrastination in University Students". *The Journal of Genetic Psychology*, 166(1), 5-15. doi:10.3200/GNTP.166.1.5-15

Levi, U., Einav, M., Ziv, O., Raskind, I. & Margalit, M. (2014). "Academic Expectations and Actual Achievements: The Roles of Hope and Effort". *European Journal of Psychology of Education*, 29(3), 367-386. doi:10.1007/s10212-013-0203-4

Lew, B., Huen, J., Yu, P., Yuan, L., Wang, D. F., Ping, F., ... Jia, C. X. (2019). "Associations Between Depression, Anxiety, Stress, Hopelessness, Subjective Well-Being, Coping Styles and Suicide in Chinese University Students". *PLoS ONE*, 14(7), e0217372. doi:10.1371/journal.pone.0217372

Lima, C. L. S., Veloso, L. U. P., Lira, J. A. C., Silva, A. G. N., Rocha, Â. R. C. & Conceição, B. B. (2021). "Factors Related to Hopelessness in College Students". *Cogitare Enfermagem*, 26, e76641. doi:10.5380/ce.v26i0.76641

Liu, R. T., Kleiman, E. M., Nestor, B. A. & Cheek, S. M. (2015). "The Hopelessness Theory of Depression: A Quarter-Century in Review". *Clinical Psychology: Science and Practice*, 22(4), 345-365. doi:10.1111/cpsp.12125

Locke, E. A. & Latham, G. P. (2002). "Building A Practically Useful Theory of Goal Setting and Task Motivation: A 35-Year Odyssey". *American Psychologist*, 57(9), 705.

Ludwig, P. & Schicker, A. (2018). *The End of Procrastination: How to Stop Postponing and Live a Fulfilled Life*. New York: St. Martin's Griffin.

Lyu, C., Ma, R., Hager, R. & Porter, D. (2022). "The Relationship Between Resilience, Anxiety, And Depression in Chinese Collegiate Athletes". *Frontiers in Psychology*, 13.

Magnavita, J. J. (2016). *Kişilik Kuramları: Kişilik Bilimine Çağdaş Yaklaşımlar*. (S. E. Türközü, M. Benveniste ve M. Arık, Çev.) (1. bs.). İstanbul: Psikoterapi Enstitüsü Eğitim Yayınları.

- Marchetti, I. (2019). "Hopelessness: A Network Analysis". *Cognitive Therapy and Research*, 43(3), 611-619. doi:10.1007/s10608-018-9981-y
- Martin, A. J. & Marsh, H. W. (2006). "Academic Resilience and Its Psychological and Educational Correlates: A Construct Validity Approach". *Psychology in the Schools*, 43(3), 267-281. doi:10.1002/pits.20149
- Martin, A. J. & Marsh, H. W. (2008). "Academic Buoyancy: Towards an Understanding of Students' Everyday Academic Resilience". *Journal of School Psychology*, 46(1), 53-83. doi:10.1016/j.jsp.2007.01.002
- Martin, A. J. & Marsh, H. W. (2009). "Academic Resilience and Academic Buoyancy: Multidimensional and Hierarchical Conceptual Framing of Causes, Correlates and Cognate Constructs". *Oxford Review of Education*, 35(3), 353-370. doi:10.1080/03054980902934639
- Martin-Breen, P. & Anderies, J. M. (2011). *Resilience: A Literature Review*. Brighton: Bellagio Initiative.
- Masten, A. S. (2001). "Ordinary Magic: Resilience Processes in Development". *American Psychologist*, 56(3), 227-238. doi:10.1037/0003-066X.56.3.227
- Masten, A. S. (2012). "Resilience in Individual Development: Successful Adaptation Despite Risk and Adversity". M. C. Wang ve E. W. Gordon (Ed.), *Educational resilience in inner-city America içinde* (ss. 3-25). New York: Routledge.
- Masten, A. S. & Coatsworth, J. D. (1998). "The Development of Competence in Favorable and Unfavorable Environments: Lessons from Research on Successful Children". *American Psychologist*, 53(2), 205.
- McTigue, E. M., Washburn, E. K. & Liew, J. (2009). "Academic Resilience and Reading: Building Successful Readers". *The Reading Teacher*, 62(5), 422-432. doi:10.1598/RT.62.5.5
- Melges, F. T. & Bowlby, J. (1969). "Types of Hopelessness in Psychopathological Process". *Archives of General Psychiatry*, 20(6), 690-699. doi:10.1001/archpsyc.1969.01740180074007
- Meneghel, I., Martínez, I. M., Salanova, M. & de Witte, H. (2019). "Promoting Academic Satisfaction and Performance: Building Academic Resilience Through Coping Strategies". *Psychology in the Schools*, 56(6), 875-890. doi:10.1002/pits.22253
- Milgram, N. (1991). "Procrastination". R. Dulbecco (Ed.), *Encyclopedia of Human Biology içinde* (ss. 149-155). New York: Academic Press.
- Milgram, N. A., Sroloff, B. & Rosenbaum, M. (1988). "The Procrastination of Everyday Life". *Journal of Research in Personality*, 22(2), 197-212. doi:10.1016/0092-6566(88)90015-3
- Milgram, N. & Naaman, N. (1996). "Typology in Procrastination". *Personality and Individual Differences*, 20(6), 679-683. doi:10.1016/0191-8869(96)00018-9

- Milgram, Noach, Marshevsky, S. & Sadeh, C. (1995). "Correlates of Academic Procrastination: Discomfort, Task Aversiveness, And Task Capability". *Journal of Psychology*, 129(2), 145.
- Milgram, Norman & Toubiana, Y. (1999). "Academic Anxiety, Academic Procrastination, And Parental Involvement in Students and Their Parents". *British Journal of Educational Psychology*, 69(3), 345-361. doi:10.1348/000709999157761
- Miller, C. W., Roloff, M. E. & Reznik, R. M. (2014). "Hopelessness and Interpersonal Conflict: Antecedents and Consequences of Losing Hope". *Western Journal of Communication*, 78(5), 563-585. doi:10.1080/10570314.2014.896026
- Miller, T. R., Muñoz-Erickson, T. & Redman, C. L. (2011). "Transforming Knowledge for Sustainability: Towards Adaptive Academic Institutions". *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 12(2), 177-192.
- Milli Eğitim Temel Kanunu. (1973). T.C. Resmi Gazete, 14574, 24 Haziran 1973.
- Minkoff, K., Bergman, E., Beck, A. T. & Beck, R. (1973). "Hopelessness, Depression, and Attempted Suicide". *American Journal of Psychiatry*, 130(4), 455-459. doi:10.1176/ajp.130.4.455
- Missildine, H. (1963). *Your Inner Child of the Past*. New York: Simon & Schuster.
- Moore, S. L. (2005). "Hope Makes a Difference". *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 12(1), 100-105. doi:10.1111/j.1365-2850.2004.00802.x
- Mostafa, A. A. (2018). "Academic Procrastination, Self-Efficacy Beliefs, and Academic Achievement among Middle School First Year Students with Learning Disabilities". *Psycho-Educational Research Reviews*, 7(2), 87-93.
- Mulholland, D. J., Watt, N. F., Philpott, A. & Sarlin, N. (1991). "Academic Performance in Children of Divorce: Psychological Resilience and Vulnerability". *Psychiatry*. 54(3), 268-280. doi:10.1080/00332747.1991.11024556
- Muslikah, M. & Andriyani, A. (2018). "Social Media User Students' Academic Procrastination". *Psikopedagogia Jurnal Bimbingan Dan Konseling*, 7(2), 53-57.
- Mystakidou, K., Tsilika, E., Parpa, E., Pathiaki, M., Patiraki, E., Galanos, A. & Vlahos, L. (2007). "Exploring the Relationships Between Depression, Hopelessness, Cognitive Status, Pain, and Spirituality in Patients with Advanced Cancer". *Archives of Psychiatric Nursing*, 21(3), 150-161. doi:10.1016/j.apnu.2007.02.002
- Nabaei, S., Salahyan, A. & Gharibi, H. (2021). "Predicting Academic Procrastination Based on Basic Psychological Needs, Academic Hope and Academic Identity in Tenth Grade Male High School Students". *Rooyesh-e-Ravanshenasi Journal(RRJ)*, 10(9), 103-114.
- Nazari, S., Ajorpaz, N. M., Sadat, Z., Hosseinian, M. & Esalatmanesh, S. (2021). "The Relationship between Academic Procrastination and Depression in Students of Kashan University of Medical Sciences". *International Archives of Health Sciences*, 8(3), 154. doi:10.4103/iahs.iahs_1_21

Novotny, J. S. (2011). "Academic Resilience: Academic Success as Possible Compensatory Mechanism of Experienced Adversities and Various Life Disadvantages". *New Educational Review*, 23(1), 91-101.

Nwosu, K. C., Ikwuka, O. I., Onyinyechi, M. U. & Unachukwu, G. C. (2020). "Does The Association of Social Media Use with Problematic Internet Behaviours Predict Undergraduate Students' Academic Procrastination?". *Canadian Journal of Learning and Technology*, 46(1).

Ocak, G. & Boyraz, S. (2016). "Examination of the Relation between Academic Procrastination and Time Management Skills of Undergraduate Students in Terms of Some Variables". *Journal of Education and Training Studies*, 4(5), 76-84.

O'Connor, R. C., Connery, H. & Cheyne, W. M. (2000). "Hopelessness: The Role of Depression, Future Directed Thinking and Cognitive Vulnerability". *Psychology, Health & Medicine*, 5(2), 155-161. doi:10.1080/713690188

Odacı, H. ve Kaya, F. (2019). "Mükemmeliyetçilik ve Umutsuzluğun Akademik Erteleme Davranışı Üzerindeki Rolü: Üniversite Öğrencileri Üzerinde Bir Araştırma". *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (1), 43-51.

Oğuztürk, Ö., Akça, F. ve Şahin, G. (2011). "Üniversite Öğrencilerinde Umutsuzluk Düzeyi ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin Bazı Değişkenler Üzerinden İncelenmesi". *Klinik Psikiyatri*, 14(1), 173-184.

Ononye, U., Ndudi, F., Bereprebofa, D. & Maduemezia, I. (2022). "Academic Resilience, Emotional Intelligence, And Academic Performance Among Undergraduate Students". *Knowledge and Performance Management*, 6(1), 1-10. doi:10.21511/kpm.06(1).2022.01

Onwuegbuzie, A. J. (2004). "Academic Procrastination and Statistics Anxiety". *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29(1), 3-19. doi:10.1080/0260293042000160384

Oran, S. (2018). *Anadolu Lisesi Öğrencilerinde Akademik Erteleme Davranışının İncelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi)*. Mersin: Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Owens, A. M. & Newbegin, I. (1997). "Procrastination in High School Achievement: A Causal Structural Model". *Journal of Social Behavior & Personality*, 12(4), 869-887.

Öksüz, Y. ve Güven, E. (2014). "The Relationship between Psychological Resilience and Procrastination Levels of Teacher Candidates". *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 3189-3193.

Öner, Ç. (2019). "Genç Yetişkin Egzersiz Liderlerinin Benlik Saygıları ve Psikolojik Dayanıklılıklarının İncelenmesi". *Spor Eğitim Dergisi*, 3(2), 121-136.

Özdemir, F. (2022). *Zamansal Motivasyon Teorisi ve Erteleme Davranışı: ÇOMÜ Örneği. (Doktora Tezi)*. Çanakkale: On Sekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

Özdemir, F. ve Akatay, A. (2022). "Zamansal Motivasyon Teorisi ve Erteleme Davranışı". *Social Sciences Studies Journal*, 98(98), 1664-1673. doi:10.29228/sssj.62201

Özen, Y. ve Gül, A. (2010). “Sosyal ve Eğitim Bilimleri Araştırmalarında Evren-Örneklem Sorunu”. Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, (15), 394-422.

Özer, Ş., Topal, N. ve Odacı, H. (2022). “Covid-19 Pandemi Sürecinde Ortaokul ve Lise Öğrencilerinin Depresyon ve Anksiyete Düzeylerinin İncelenmesi”. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 20(2), 630-654. <https://doi.org/10.37217/tebd.1003134>

Özmen, D., Dündar, P. E., Çetinkaya, A. Ç., Taşkın, O. ve Özmen, E. (2008). “Lise Öğrencilerinde Umutsuzluk ve Umutsuzluk Düzeyini Etkileyen Etkenler. [Hopelessness And Factors Affecting Hopelessness İn High School Students.]”. Anadolu Psikiyatri Dergisi, 9(1), 8-15.

Page, R. M. (1992). “Feelings of Physical Unattractiveness and Hopelessness Among High School Students”. The High School Journal, 75(3), 150-155.

Panzarella, C., Alloy, L. B. & Whitehouse, W. G. (2006). “Expanded Hopelessness Theory of Depression: On the Mechanisms by Which Social Support Protects Against Depression”. Cognitive Therapy and Research, 30, 307-333.

Parmaksız, İ. (2020). “İyimserlik, Özgecilik ve Medeni Durumun Psikolojik Dayanıklılık Üzerindeki Etkileri”. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 48, 285-302. doi:10.9779/pauefd.576186

Patrzek, J., Sattler, S., van Veen, F., Grunschel, C. & Fries, S. (2015). “Investigating the Effect of Academic Procrastination on the Frequency and Variety of Academic Misconduct: A Panel Study”. Studies in Higher Education, 40(6), 1014-1029. doi:10.1080/03075079.2013.854765

Perez-Brena, N. J., Sang, S., Kuo, S. I.-C., Rodríguez De Jesús, S. A., Updegraff, K. A., Umaña-Taylor, A. J. & McHale, S. M. (2019). “Patterns of Academic Risk and Resilience: Post-High School Educational Pathways in the Context of the 2007 Economic Recession”. Journal of Adolescent Research, 34(4), 351-380. doi:10.1177/0743558418810842

Permatasari, N., Ashari, F. R. & Ismail, N. (2021). “Contribution of Perceived Social Support (Peer, Family, And Teacher) to Academic Resilience During COVID-19”. Golden Ratio of Social Science and Education, 1(1), 01-12.

Petras, D. D., Massat, C. R. & Essex, E. L. (2002). “Overcoming Hopelessness and Social Isolation: The ENGAGE Model for Working with Neglecting Families Toward Permanence”. Child Welfare, 81(2), 225-248.

Pharris, M. D., Resnick, M. D. & Blum, R. W. (1997). “Protecting Against Hopelessness and Suicidality in Sexually Abused American Indian Adolescents”. Journal of Adolescent Health, 21(6), 400-406. doi:10.1016/S1054-139X(97)00166-3

Pillay, A. L. & Sargent, C.-A. (1999). “Relationship of Age and Education with Anxiety, Depression, and Hopelessness in a South African Community Sample”. Perceptual and Motor Skills, 89(3), 881-884. doi:10.2466/pms.1999.89.3.881

- Pinxten, M., De Laet, T., Van Soom, C., Peeters, C. & Langie, G. (2019). "Purposeful Delay and Academic Achievement. A Critical Review of the Active Procrastination Scale". *Learning and Individual Differences*, 73, 42-51. doi:10.1016/j.lindif.2019.04.010
- Procee, R., Kamphorst, B., Meyer, J. J. & Van Wissen, A. (2013). "A Formal Model of Procrastination". BNAIC 2013: Proceedings of the 25th Benelux Conference on Artificial Intelligence, 11 July, Utrecht.
- Putwain, D. W., Nicholson, L. J., Connors, L. & Woods, K. (2013). "Resilient Children Are Less Test Anxious and Perform Better in Tests at the End of Primary Schooling". *Learning and Individual Differences*, 28, 41-46.
- Pychyl, T. A., Coplan, R. J. & Reid, P. A. (2002). "Parenting And Procrastination: Gender Differences in the Relations Between Procrastination, Parenting Style and Self-Worth in Early Adolescence". *Personality And Individual Differences*, 33(2), 271-285.
- Qamar, S. & Akhter, M. (2019). "Risk Factors Affecting Academic Resilience of Elementary Students". *Middle-East Journal of Scientific Research*, 27(8), 637-643. doi:10.5829/idosi.mejsr.2019.637.643
- Qian, L. & Fuqiang, Z. (2018). "Academic Stress, Academic Procrastination and Academic Performance: A Moderated Dual-Mediation Model". *Journal on Innovation and Sustainability RISUS*, 9(2), 38-46.
- Ragusa, A., González-Bernal, J., Trigueros, R., Caggiano, V., Navarro, N., Minguez-Minguez, L. A., ... Fernandez-Ortega, C. (2023). "Effects of Academic Self-Regulation on Procrastination, Academic Stress and Anxiety, Resilience and Academic Performance in A Sample of Spanish Secondary School Students". *Frontiers in Psychology*, 14: 1073529. doi:10.3389/fpsyg.2023.1073529
- Rahardjo, W., Juneman, J. & Setiani, Y. (2013). "Computer Anxiety, Academic Stress, And Academic Procrastination on College Students". *Journal of Education and Learning (EduLearn)*, 7(3), 147-152.
- Rahmati, F., Yamini, M. & Mahdian, H. (2021). "Determining the Mediating Role of Academic Motivation in the Relationship Between Intelligence Beliefs and Academic Resilience Among Female High School Students in Bojnourd". *Educational researches*, 16(66), 81-94.
- Rajan, S. K., Harifa, P. R. & Pienyu, R. (2017). "Academic Resilience, Locus of Control, Academic Engagement and Self-Efficacy Among the School Children". *Indian Journal of Positive Psychology*, 8(4), 507-511.
- Reeve, J., Cheon, S. H. & Yu, T. H. (2020). "An Autonomy-Supportive Intervention to Develop Students' Resilience By Boosting Agentic Engagement". *International Journal of Behavioral Development*, 44(4), 325-338. doi:10.1177/0165025420911103
- Reinecke, L., Meier, A., Schemer, C. & Müller, K. W. (2018). "The Relationship Between Trait Procrastination, Internet Use, and Psychological Functioning: Results from a Community Sample of German Adolescents". *Frontiers in Psychology*, 9. doi:10.3389/fpsyg.2018.00913

- Rodríguez-Naranjo, C. & Caño, A. (2016). "Daily Stress and Coping Styles in Adolescent Hopelessness Depression: Moderating Effects of Gender". *Personality and Individual Differences*, 97, 109-114. doi:10.1016/j.paid.2016.03.027
- Rojas, L. F. (2015). "Factors Affecting Academic Resilience in Middle School Students: A Case Study". *Gist: Education and Learning Research Journal*, (11), 63-78.
- Romano, L., Angelini, G., Consiglio, P. & Fiorilli, C. (2021). "Academic Resilience and Engagement in High School Students: The Mediating Role of Perceived Teacher Emotional Support". *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 11(2), 334-344.
- Roney, P. (2019). *Not Giving Up: Academic Perseverance in Adolescence*. (Doctoral Dissertation). Bristol: University of Bristol.
- Rosenberg, S. D., Rosenberg, H. J. & Farrell, M. P. (1999). "The Midlife Crisis Revisited". S. L. Willis ve J. D. Reid (Ed.), *Life in the Middle* in (pp. 47-73). San Diego: Academic Press. doi:10.1016/B978-012757230-7/50022-5
- Rothblum, E. D., Solomon, L. J. & Murakami, J. (1986). "Affective, Cognitive, and Behavioral Differences Between High and Low Procrastinators". *Journal of Counseling Psychology*, 33(4), 387-394. doi:10.1037/0022-0167.33.4.387
- Rudd, G., Meissel, K. & Meyer, F. (2021). "Measuring Academic Resilience in Quantitative Research: A Systematic Review of The Literature". *Educational Research Review*, 34, 100402. doi:10.1016/j.edurev.2021.100402
- Rutter, M. (1987). "Psychosocial Resilience and Protective Mechanisms". *American Journal of Orthopsychiatry*, 57(3), 316-331. doi:10.1111/j.1939-0025.1987.tb03541.x
- Rutter, M. (2012). "Resilience As a Dynamic Concept". *Development and Psychopathology*, 24(2), 335-344. doi:10.1017/S0954579412000028
- Saddler, C. D. & Sacks, L. A. (1993). "Multidimensional Perfectionism and Academic Procrastination: Relationships with Depression in University Students". *Psychological Reports*, 73(3), 863-871. doi:10.1177/00332941930733pt123
- San, Y. L., Roslan, S. B. & Sabouripour, F. (2016). "Relationship between Self-Regulated Learning and Academic Procrastination". *American Journal of Applied Sciences*, 13(4), 459-466.
- Saplavaska, J. & Jerkunkova, A. (2018). "Academic Procrastination and Anxiety Among Students". 17th International Scientific Conference Engineering for Rural Development, 23-25 May, Latvia.
- Sarıkaya-Aydın, K. ve Koçak, S. (2016). "Üniversite Öğrencilerinin Zaman Yönetimi Becerileri ile Akademik Erteleme Düzeylerinin İncelenmesi". *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 17-38. doi:10.29065/usakead.256378

Sarkar, M. & Fletcher, D. (2014). "Psychological Resilience in Sport Performers: A Review of Stressors and Protective Factors". *Journal of Sports Sciences*, 1-16. doi:10.1080/02640414.2014.901551

Savi-Cakar, F. & Karatas, Z. (2012). "The Self-Esteem, Perceived Social Support and Hopelessness in Adolescents: The Structural Equation Modeling". *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(4), 2406-2412.

Sayar, M. K., Öztürk, M. ve Acar, B. (2000). "Aşırı Dozda İlaç Alımıyla İntihar Girişiminde Bulunan Ergenlerde Psikolojik Etkenler". *Klinik Psikofarmakoloji Bülteni*, 10(3), 133-138.

Scher, S. J. & Ferrari, J. R. (2000). "The Recall of Completed and Noncompleted Tasks Through Daily Logs to Measure Procrastination". *Journal of Social Behavior and Personality*, 15(5), 255.

Scher, S. J. & Osterman, N. M. (2002). "Procrastination, Conscientiousness, Anxiety, And Goals: Exploring the Measurement and Correlates of Procrastination Among School-Aged Children". *Psychology in the Schools*, 39(4), 385-398. doi:10.1002/pits.10045

Schouwenburg, H. C. (1995). "Academic Procrastination". J. R. Ferrari, J. L. Johnson ve W. G. McCown (Ed.), *Procrastination and Task Avoidance: Theory, Research, and Treatment içinde*, The Springer Series in Social Clinical Psychology (ss. 71-96). Boston, MA: Springer US. doi:10.1007/978-1-4899-0227-6_4

Schouwenburg, H. C. & Lay, C. H. (1995). "Trait Procrastination and The Big-Five Factors of Personality". *Personality and Individual Differences*, 18(4), 481-490. doi:10.1016/0191-8869(94)00176-S

Schrank, B., Stanghellini, G. & Slade, M. (2008). "Hope in Psychiatry: A Review of the Literature". *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 118(6), 421-433. doi:10.1111/j.1600-0447.2008.01271.x

Schraw, G., Wadkins, T. & Olafson, L. (2007). "Doing the Things We Do: A Grounded Theory of Academic Procrastination". *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 12-25. doi:10.1037/0022-0663.99.1.12

Seban, D. & Perdeci, B. (2016). "The Relationship between Academic Achievement and Resilience of Children Raised in A Low Socio-Economic Level Family: A Case Study". *Journal of Qualitative Research in Education*, 4(3), 1-22. doi:10.14689/issn.2148-2624.1.4c3s6m

Seber, G., Dilbaz, N., Kaptanoğlu, C. ve Tekin, D. (1993). "Umutsuzluk Ölçeği: Geçerlilik ve Güvenirliliği". *Kriz Dergisi*, 1(3). doi:10.1501/Kriz_0000000045

Senécal, C., Julien, E. & Guay, F. (2003). "Role Conflict and Academic Procrastination: A Self-Determination Perspective". *European Journal of Social Psychology*, 33(1), 135-145. doi:10.1002/ejsp.144

Senécal, C., Koestner, R. & Vallerand, R. J. (1995). "Self-Regulation and Academic Procrastination". *The Journal of Social Psychology*, 135(5), 607-619. doi:10.1080/00224545.1995.9712234

- Seo, E. H. (2011). "The Relationships Among Procrastination, Flow, and Academic Achievement". *Social Behavior and Personality: An international journal*, 39(2), 209-217. doi:10.2224/sbp.2011.39.2.209
- Shek, D. T. L. & Li, X. (2016). "Perceived School Performance, Life Satisfaction, and Hopelessness: A 4-Year Longitudinal Study of Adolescents in Hong Kong". *Social Indicators Research*, 126(2), 921-934. doi:10.1007/s11205-015-0904-y
- Shih, S. S. (2017). "Factors Related to Taiwanese Adolescents' Academic Procrastination, Time Management, And Perfectionism". *The Journal of Educational Research*, 110(4), 415-424. doi:10.1080/00220671.2015.1108278
- Shiomi, K. (1995). "Correlations of Hopelessness with Motivation and Personality Traits among Japanese School Children". *Perceptual and Motor Skills*, 80(3), 717-718. doi:10.2466/pms.1995.80.3.717
- Siaputra, I. B. (2010). "Temporal Motivation Theory: Best Theory (yet) to Explain Procrastination". *ANIMA Indonesian Psychological Journal*, 25(3), 206-214.
- Silas-Casillas, J. C. (2008). "Por Qué Miriam Sí Va A La Escuela? Resiliencia En La Educación Básica Mexicana". *Revista Mexicana De Investigación Educativa*, 13(39), 1255-1279.
- Silcox, E. E. (2021). "Connection, Involvement, and Modeling: Co-Constructing a Story of Resilience Despite Early Parental Loss". *The Qualitative Report*, 26(4), 1108-1127.
- Sirois, F. M. (2016). "Procrastination, Stress, and Chronic Health Conditions: A Temporal Perspective". F. M. Sirois ve T. A. Pychyl (Ed.), *Procrastination, Health, and Well-Being içinde* (ss. 67-92). San Diego: Academic Press. doi:10.1016/B978-0-12-802862-9.00004-9
- Sirois, F. M., Melia-Gordon, M. L. & Pychyl, T. A. (2003). "I'll Look After My Health, later: An Investigation of Procrastination and Health". *Personality and Individual Differences*, 35(5), 1167-1184. doi:10.1016/S0191-8869(02)00326-4
- 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. doi:10.1111/spc3.12011
- Skinner, E. A. & Pitzer, J. R. (2012). "Developmental Dynamics of Student Engagement, Coping, and Everyday Resilience". S. L. Christenson, A. L. Reschly ve C. Wylie (Ed.), *Handbook of Research on Student Engagement içinde* (ss. 21-44). Boston, MA: Springer US. doi:10.1007/978-1-4614-2018-7_2
- Skinner, E. A., Pitzer, J. R. & Steele, J. S. (2016). "Can Student Engagement Serve as A Motivational Resource for Academic Coping, Persistence, And Learning During Late Elementary and Early Middle School?". *Developmental Psychology*, 52(12), 2099-2117. doi:10.1037/dev0000232
- Smoletz, F. G. (2019). *Academic Procrastination and Its Effects on Perceived Stress and Mental Well-Being: Are Compensatory Health Beliefs and Self-Compassion Mediators or*

Moderators of the Relation between Academic Procrastination on Perceived Stress or Mental Well-being? (Master's Thesis). Twente: University of Twente.

Snyder, C. R. (1989). "Reality Negotiation: From Excuses to Hope and Beyond". *Journal of Social and Clinical Psychology*, 8(2), 130-157. doi:10.1521/jscp.1989.8.2.130

Snyder, C. R. (2000). "Hypothesis: There Is Hope". C. R. Snyder (Ed.), *Handbook of Hope* (ss. 3-21). San Diego: Academic Press. doi:10.1016/B978-012654050-5/50003-8

Soba, M., Şimşek, A. ve Demir, E. (2019). "Üniversite Öğrencileri Üzerine Ampirik Bir Uygulama: Beş Faktör Kişilik Modeli". *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 28-43.

Solberg, V. S. H., Carlstrom, A. H., Howard, K. A. S. & Jones, J. E. (2007). "Classifying At-Risk High School Youth: The Influence of Exposure to Community Violence and Protective Factors on Academic and Health Outcomes". *The Career Development Quarterly*, 55(4), 313-327. doi:10.1002/j.2161-0045.2007.tb00086.x

Solomon, L. J. & Rothblum, E. D. (1984). "Academic Procrastination: Frequency and Cognitive-Behavioral Correlates". *Journal of Counseling Psychology*, 31(4), 503-509. doi:10.1037/0022-0167.31.4.503

Soltanizadeh, M., Mortazavian, S. & Latifi, Z. (2023). "Predicting Academic Procrastination Based on Academic Resilience, Intolerance of Uncertainty, Positive and Negative Perfectionism: The Mediating Role of Experiential Avoidance". *Journal of Educational Psychology Studies*, 20(49), 49-67. doi:10.22111/JEPS.2023.42417.5038

Söğütlü, L., İmamoğlu, A. H., Çelik, A. R. ve Karabulut, Y. (2021). "Çalışan Üniversite Öğrencilerinin Benlik Saygısı ve Psikolojik Dayanıklılık Düzeylerinin İncelenmesi". *Uluslararası Hukuk ve Sosyal Bilim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 36-46. doi:10.51524/uhusbad.876766

Spitz, R. A. & Wolf, K. M. (1946). "Anaclitic Depression; An Inquiry into The Genesis of Psychiatric Conditions in Early Childhood". II. *The Psychoanalytic Study of the Child*, 2, 313-342. doi:10.1080/00797308.1946.11823551

Stead, R., Shanahan, M. J. & Neufeld, R. W. J. (2010). "I'll go to therapy, eventually: Procrastination, stress and mental health". *Personality and Individual Differences*, 49(3), 175-180. doi:10.1016/j.paid.2010.03.028

Steel, P. (2007). "The Nature of Procrastination: A Meta-Analytic and Theoretical Review of Quintessential Self-Regulatory Failure". *Psychological Bulletin*, 133(1), 65-94. doi:10.1037/0033-2909.133.1.65

Steel, P., Brothen, T. & Wambach, C. (2001). "Procrastination and Personality, Performance, And Mood". *Personality and Individual Differences*, 30(1), 95-106. doi:10.1016/S0191-8869(00)00013-1

Steel, P. & Klingsieck, K. B. (2016). "Academic Procrastination: Psychological Antecedents Revisited". *Australian Psychologist*, 51(1), 36-46. doi:10.1111/ap.12173

Steel, P. & König, C. J. (2006). "Integrating Theories of Motivation". *Academy of Management Review*, 31(4), 889-913. doi:10.5465/amr.2006.22527462

Steiner, H. ve Feldman, S. S. (2008). *Ergen Terapisi. (Y. Özkardeşler-Şallı, Çev.) (İdil Matbaacılık.)*. İstanbul: Prestij Yayınları.

Stern, S. L., Dhanda, R. & Hazuda, H. P. (2001). "Hopelessness Predicts Mortality in Older Mexican and European Americans". *Psychosomatic Medicine*, 63(3), 344.

Sudirman, S. A., Reza, F. A., Yusri, N. A., Rina, R. & Bah, M. (2023). "Putting Off Until Tomorrow: Academic Procrastination, Perfectionism, and Fear of Failure". *International Journal of Islamic Educational Psychology*, 4(1), 136-153. doi:10.18196/ijiep.v4i1.17576

Suominen, K., Isometsä, E., Henriksson, M., Ostamo, A. & Lönnqvist, J. (1997). "Hopelessness, Impulsiveness and Intent Among Suicide Attempters with Major Depression, Alcohol Dependence, Or Both". *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 96(2), 142-149. doi:10.1111/j.1600-0447.1997.tb09919.x

Şengül, S. ve Güner, P. (2012). "İlköğretim Matematik Öğretmenliği Programına Devam Eden Öğretmen Adaylarının Umutsuzluk Düzeylerinin İncelenmesi". *X. Ulusal Fen Bilimleri Ve Matematik Eğitimi Kongresi*, 27 - 30 Haziran, Niğde, Türkiye.

Şenormancı, G., Turan, Ç., Şenormancı, Ö. & Aşkın, R. (2018). "Evaluation of Emotional Expression, Psychiatric Symptoms, Burnout, Hopelessness and Depression in Relatives of Substance Dependent Patients". *Journal of Cognitive-Behavioral Psychotherapy and Research*, 8(1), 33-42. doi:10.5455/JCBPR.296453

Şimşek, N., Akça, N. & Şimşek, M. (2015). "Internet Addiction and Hopelessness in High School Students". *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 14(1), 7-14. doi:10.5455/pmb.1-1393401116

Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). "Using Multivariate Statistics". Boston, MA: Pearson.

Taghizadeh, M. E. & Farmani, A. (2014). "A Study of the Role of Cognitive Flexibility in Predicting Hopelessness and Resilience Among University Students", *JCP* 1(2), 67-75.

Tamannaefar, M. & Shahmirzaei, S. (2019). "Prediction of Academic Resilience Based on Coping Styles and Personality Traits". *Practice in Clinical Psychology*, 7(1), 1-10. doi:10.32598/jpcp.7.1.1

Tan, C. X., Ang, R. P., Klassen, R. M., Yeo, L. S., Wong, I. Y. F., Huan, V. S. & Chong, W. H. (2008). "Correlates of Academic Procrastination and Students' Grade Goals". *Current Psychology*, 27(2), 135-144. doi:10.1007/s12144-008-9028-8

Tanhan, F. ve Kardaş, F. (2014). "Van Depremini Yaşayan Ortaöğretim Öğrencilerinin Travmadan Etkilenme ve Umutsuzluk Düzeylerinin İncelenmesi". *Sakarya University Journal of Education*, 4(1), 102-115.

Tarverdzadeh, H., Saberi, H. & Pasha Sharifi, H. (2017). "The Prediction of Academic Resilience on the Basis of Personality Traits with Mediation Emotional Intelligence". *Journal of Health Promotion Management*, 6(3), 36-43.

Terzi, Ş. (2008). "Üniversite Öğrencilerinin Psikolojik Dayanıklılıkları ve Algıladıkları Sosyal Destek Arasındaki İlişki". *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 3(29), 1-11. doi:10.17066/pdrd.34849

Thompson, E. A., Mazza, J. J., Herting, J. R., Randell, B. P. & Eggert, L. L. (2005). "The Mediating Roles of Anxiety, Depression, and Hopelessness on Adolescent Suicidal Behaviors". *Suicide and Life-Threatening Behavior*, 35(1), 14-34. doi:10.1521/suli.35.1.14.59266

Thorsen, C., Yang Hansen, K. & Johansson, S. (2021). "The Mechanisms of Interest and Perseverance In Predicting Achievement Among Academically Resilient And Non-Resilient Students: Evidence From Swedish Longitudinal Data". *British Journal of Educational Psychology*, 91(4), 1481-1497. doi:10.1111/bjep.12431

Tice, D. M. & Bratslavsky, E. (2000). "Giving in to Feel Good: The Place of Emotion Regulation in the Context of General Self-Control". *Psychological Inquiry*, 11(3), 149-159.

Tiet, Q. Q., Bird, H. R., Davies, M., Hoven, C., Cohen, P., Jensen, P. S. & Goodman, S. (1998). "Adverse Life Events and Resilience". *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 37(11), 1191-1200. doi:10.1097/00004583-199811000-00020

Topçu, F. (2017). *Üniversite Öğrencilerinin Psikolojik Dayanıklılık Düzeylerinde Beş Faktör Kişilik Özelliklerinin Yordayıcı Etkisinin İncelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.*

Tope-Banjoko, T., Davis, V., Morrison, K., Fife, J., Hill, O. & Talley, C. (2020). "Academic Resilience in College Students: Relationship between Coping and GPA". *Anatolian Journal of Education*, 5(2), 109-120.

Toripa, G. V. & Huwae, A. (2023). "Academic Resilience and Procrastination in Students Who Study While Working". *Bisma The Journal of Counseling*, 7(1), 17-24. doi:10.23887/bisma.v7i1.59584

Toros, F., Bilgin, N. G., Buğdaycı, R., Şaşmaz, T., Kurt, O. & Camdeviren, H. (2004). "Prevalence of Depression as Measured by The CBDI In a Predominantly Adolescent School Population in Turkey". *European Psychiatry*, 19(5), 264-271. doi:10.1016/j.eurpsy.2004.04.020

Trawick-Smith, J. W. (2013). *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim: Çok Kültürlü Bir Bakış Açısı. (Çev.: F. Şahin, M. Buldu, A. Ş. Öz, V. Şahin, M. Saçkes, Ö. Özgün, ... R. Olgan.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.*

Trigueros, R., Padilla, A., Aguilar-Parra, J. M., Mercader, I., López-Liria, R. & Rocamora, P. (2020). "The Influence of Transformational Teacher Leadership on Academic Motivation and Resilience, Burnout And Academic Performance". *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(20), 7687. doi:10.3390/ijerph17207687

Trigueros, R., Padilla, A. M., Aguilar-Parra, J. M., Rocamora, P., Morales-Gázquez, M. J. & López-Liria, R. (2020). "The Influence of Emotional Intelligence on Resilience, Test Anxiety, Academic Stress and The Mediterranean Diet. A Study with University Students". *International journal of environmental research and public health*, 17(6), 2071. doi:10.3390/ijerph17062071

Tuckman, B. W. (1991). "The Development and Concurrent Validity of the Procrastination Scale". *Educational and Psychological Measurement*, 51(2), 473-480. doi:10.1177/0013164491512022

Tüfekçiyavaş, T. (2018). *Lise 10. ve 11. Sınıf Öğrencilerinde Kaygı, Umutsuzluk ve Benlik İmgesi Düzeylerinin Değerlendirilmesi. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.*

Tümekaya, S. (2005). "Ailesi Yanında ve Yetiştirme Yurdunda Kalan Ergenlerin Umutsuzluk Düzeylerinin Karşılaştırılması". *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 445-459.

Tümekaya, S., Çelik, M. ve Aybek, B. (2011). "Lise Öğrencilerinde Boyun Eğici Davranışlar, Otomatik Düşünceler, Umutsuzluk ve Yaşam Doyumunun İncelenmesi". *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(2), 77-93.

Türel, Y. K. & Dokumacı, O. (2022). "Use of Media and Technology, Academic Procrastination, And Academic Achievement in Adolescence". *Participatory Educational Research*, 9(2), 481-497. doi:10.17275/per.22.50.9.2

Türk Dil Kurumu (2024). *Türk Dil Kurumu Sözlükleri*. <https://sozluk.gov.tr/>, Erişim Tarihi: 01.01.2024.

Türkcan, N. ve Yıldız, M. A. (2024). "Bilişsel Esneklik ile Sınav Kaygısı Arasındaki İlişkide Akademik Dayanıklılığın Aracı Rolü". *Ege Eğitim Dergisi*, 25(1), 30-49. doi:10.12984/eegefd.1356826

Türkçapar, M. H. (2021). *Bilişsel Davranışçı Terapi: Temel İlkeler ve Uygulama (18. Baskı). İstanbul: Epsilon Yayınevi.*

Türkçapar, H. "Sınav Kaygısıyla Baş Etme- Prof. Dr. Hakan Türkçapar", 12.05.2020, https://www.youtube.com/watch?v=MeMOEGXwaMw&list=PLND6pjhSkHILaaq7p_0hiHHJyBzbVVRyYH&index=2, (01.01.2024).

Türkiye İşçi Sendikaları Konfederasyonu (TÜRK-İŞ), "TÜRK-İŞ Ocak 2024 Açlık Ve Yoksulluk Sınırı", Açlık & Yoksulluk, 10.02.2024, <https://www.turkis.org.tr/turk-is-ocak-2024-aclik-ve-yoksulluk-siniri/#:~:text=G%C4%B1da%20harcamas%C4%B1%20ile%20giyim%2C%20konut,%2C40%20TL'ye%20y%C3%BCkseldi>.

Undheim, A. M. & Sund, A. M. (2005). "School Factors and the Emergence of Depressive Symptoms Among Young Norwegian Adolescents". *European Child & Adolescent Psychiatry*, 14(8), 446-453. doi:10.1007/s00787-005-0496-1

Usta, H. (2020). Ergenlerde İnternet Bağımlılığı Düzeyleri ile Depresyon ve Umutsuzluk Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Gelişim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

Uyanık-Balat, G., Sezer, T., Bayındır, D. & Yılmaz, E. (2019). "Self-Esteem, Hopelessness and Communication Skills in Preschool Teacher Candidates: A Mediation Analysis". Cypriot Journal of Educational Science, 14 (2), 278-293. doi:10.18844/cjes.v14i2.3714

Uz-Baş, A. ve Kabasakal, Z. (2013). Öğretmen Adaylarında Umutsuzluk ve Algılanan Sosyal Destek". Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 2(1), 19-26.

Uzun, B. ve Demir, A. (2015). "Erteleme: Türleri, Bileşenleri, Demografik Etkenler ve Kültürel Farklılıklar". Ege Eğitim Dergisi, 16(1), 106-121. doi:10.12984/eed.09571

Uzun-Özer, B. (2011). "A Cross Sectional Study on Procrastination: Who Procrastinate More". International Conference on Education Research and Innovation, 21-22 Ekim, Cairo, Mısır.

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. doi:10.3200/SOCP.149.2.241-257

Uzun-Özer, B. R. (2005). Academic Procrastination: Prevalence, Self-Reported Reasons, Gender Difference and It's Relation with Academic Achievement. (Master's Thesis). Ankara: Middle East Technical University.

Uzun-Özer, B. R. (2009). "Academic Procrastination in Group of High School Students: Frequency, Possible Reasons and Role of Hope". Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal, 4(32), 12-19. doi:10.17066/pdrd.40488

Uzunbacak, H. H., Erhan, T. ve Karagöz, Ş. (2023). "Psikolojik Dayanıklılık ve İş Tatmini Arasındaki İlişkide Öz-Şefkatin ve İçsel Motivasyonun Rolü". Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi, 26(2), 267-282. doi:10.29249/selcuksbmyd.1233291

Üngüren, E. (2007). Lise ve Üniversitelerde Turizm Eğitimi Alan Öğrencilerin Umutsuzluk ve Kaygı Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi: Antalya'da Bir Uygulama. (Yüksek Lisans Tezi). Antalya: Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Ünlüer, E. (2009). 2-6 Yaş Arası Otistik Çocuğa Sahip Annelerin Algıladıkları Sosyal Destek ve Umutsuzluk Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. (Doktora Tezi). İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Van Eerde, W. (2000). "Procrastination: Self-regulation in Initiating Aversive Goals". Applied Psychology, 49(3), 372-389. doi:10.1111/1464-0597.00021

Van Eerde, W. (2015). "Time Management and Procrastination". In M. D. Mumford & M. Frese (Eds.), The Psychology of Planning in Organizations: Research and Applications (ss. 312-333). New York: Routledge/Taylor & Francis Group.

- Van Eerde, W. & Klingsieck, K. B. (2018). "Overcoming Procrastination? A Meta-Analysis of Intervention Studies". *Educational Research Review*, 25, 73-85. doi:10.1016/j.edurev.2018.09.002
- Viñas Poch, F., Villar, E., Caparros, B., Juan, J., Cornella, M. & Perez, I. (2004). "Feelings of Hopelessness in Aspanish University Population". *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 39(4), 326-334. doi:10.1007/s00127-004-0756-2
- Vindinlioğlu, S. Ö. (2010). Ortaöğretim Öğrencilerinin Benlik Algısı ve Umutsuzluk Düzeyleri Arasındaki İlişki. (Doktora Tezi). Sakarya: Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Wald, J., Taylor, S., Asmundson, G. J., Jang, K. L. & Stapleton, J. (2006). Literature Review of Concepts: Psychological Resiliency. (Rapor No: W7711-057959/A). Vancouver, Canada: British Columbia University.
- Wampold, B. E. & Freund, R. D. (1987). "Use Of Multiple Regression in Counseling Psychology Research: A Flexible Data-Analytic Strategy". *Journal of Counseling Psychology*, 34(4), 372.
- Wandeler, C. A. & Bundick, M. J. (2011). "Hope and Self-Determination of Young Adults in The Workplace". *The Journal of Positive Psychology*, 6(5), 341-354. doi:10.1080/17439760.2011.584547
- Wandeler, C., Baeriswyl, F. & Shavelson, R. (2011). "Hope, Self-Determination and Workplace Learning: A Multilevel Study in Vocational Training". *Swiss Journal of Educational Research*, 33(3), 421-442. doi:10.24452/sjer.33.3.4867
- Wang, M. C., Haertal, G. D. & Walberg, H. J. (1993). "Educational Resilience in Inner-City America: Challenges and Prospects". (M. C. Wang ve E. W. Gordon, Ed.). New York: Routledge.
- Wang, S., Shi, J., Sheng, R., Yu, S. & Xu, W. (2022). "Hope and Academic Procrastination in Adolescents: A Moderated Mediation Model". *International Journal of Mental Health Promotion*, 24(6), 933-944. doi:10.32604/ijmhp.2022.023083
- Wang, W. C., Kao, C. H., Huan, T. C. & Wu, C. C. (2011). "Free Time Management Contributes to Better Quality of Life: A Study of Undergraduate Students in Taiwan". *Journal of Happiness Studies*, 12, 561-573.
- Washington, J. A. (2004). The Relationship Between Procrastination And Depression Among Graduate And Professional Students Across Academic Programs: Implications For Counseling. (Doctoral Dissertation). Washington: Texas Southern University.
- Waszczuk, M. A., Coulson, A. E., Gregory, A. M. & Eley, T. C. (2016). "A Longitudinal Twin and Sibling Study of the Hopelessness Theory of Depression in Adolescence and Young Adulthood". *Psychological Medicine*, 46(9), 1935-1949. doi:10.1017/S0033291716000489

- Waxman, H. C., Rivera, H. & Powers, R. (2012). "English Language Learners' Educational Resilience and Classroom Learning Environment". *Educational Research Quarterly*, 35(4), 53.
- Weishaar, M. E. & Beck, A. T. (1992). "Hopelessness and Suicide". *International Review of Psychiatry*, 4(2), 177-184. doi:10.3109/09540269209066315
- Werner, E. E. (1995). "Resilience in Development". *Current Directions in Psychological Science*, 4(3), 81-85. doi:10.1111/1467-8721.ep10772327
- White, K. R. (1982). "The Relation between Socioeconomic Status and Academic Achievement". *Psychological Bulletin*, 91(3), 461-481. doi:10.1037/0033-2909.91.3.461
- Widyastuti, T. (2017). "Resilience Of a Child from Broken-Home Family: A Phenomenology Study". *IJASOS- International E-journal of Advances in Social Sciences*, 3(9), 1024-1034. doi:10.18769/ijasos.370052
- Wolters, C. A. (2003). "Understanding Procrastination from A Self-Regulated Learning Perspective". *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 179-187. doi:10.1037/0022-0663.95.1.179
- Wong, M. M. (2008). "Perceptions of Parental Involvement and Autonomy Support: Their Relations with Self-Regulation, Academic Performance, Substance Use and Resilience among Adolescents". *North American Journal of Psychology*, 10(3) 497-518.
- Woodford, M. R., Kulick, A. & Atteberry, B. (2015). "Protective Factors, Campus Climate, And Health Outcomes Among Sexual Minority College Students". *Journal of Diversity in Higher Education*, 8(2), 73-87. doi:10.1037/a0038552
- Woolley, M. E. & Bowen, G. L. (2007). "In the Context of Risk: Supportive Adults and the School Engagement of Middle School Students". *Family Relations*, 56(1), 92-104. doi:10.1111/j.1741-3729.2007.00442.x
- Yalom, I. D. (2008). *Güneşe Bakmak-Ölümle Yüzleşmek*. (Çev.: Zeliha İyidoğan-Babayiğit). İstanbul: Kabalcı Yayınevi.
- Yang, X., Liu, R.-D., Ding, Y., Hong, W. & Jiang, S. (2023). "The relations between academic procrastination and self-esteem in adolescents: A longitudinal study". *Current Psychology*, 42(9), 7534-7548. doi:10.1007/s12144-021-02075-x
- Yavrutürk, A. R., İlhan, T. & Baytemir, K. (2020). "Social Support and School Climate as Predictors of School Connectedness in High School Students". *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 9(2), 334-351. doi:10.14686/buefad.653345
- Yenibaş, R. (2002). *Aile İçi İstismarın Ergenin Umutsuzluk Düzeyi ile İlişkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yenilmez, K. (2010). "Ortaöğretim Öğrencilerinin Matematik Dersine Yönelik Umutsuzluk Düzeyleri". *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(38), 307-317.

- Yıldız, S. & Yıldız, K. (2016). "The Relationship between Academic Procrastination and Hopelessness Perceptions of Primary School Teaching Department Students". *International Online Journal of Educational Sciences*, 8(3), 234-251. doi:10.15345/iojes.2016.03.018
- Yılmaz, N. (2016). *Lise Öğrencilerinin Akademik Erteleme Davranışı ile Problem Çözme Becerileri ve Umutsuzluk Düzeyleri Arasındaki İlişkiler*. (Yüksek Lisans Tezi). Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yıldız, F. N. Y. ve Kardaş, F. (2021). "Ergenlerde Akademik Öz-Yeterlik, İçsel Motivasyon, Azim ve Psikolojik Dayanıklılığın İyi Oluş ile İlişkisinin İncelenmesi". *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 1073-1099. doi:10.33711/yyuefd.957391
- You, J. W. (2014). "Examining the Effect of Academic Procrastination on Achievement Using LMS Data in e-Learning". *Journal of Educational Technology & Society*, 18(3), 64-74.
- Young, J. (2017). "Access, Achievement and Academic Resilience: The Relationship between AVID and Black Student Participation in Advanced Placement Courses". *Journal of Multicultural Affairs*, 1(2), 4.
- Yunanto, K. T., Indrawati, E., Kristiawan, A., Nurhadianti, R. D. D., Syukriah, D. & Andjarsari, F. D. (2024). "Students' Academic Procrastination in Writing a Thesis Reviewed from Academic Resilience and Grit". *Proceeding of the International Conference on Multidisciplinary Research for Sustainable Innovation*, 1(1), 123-127.
- Zafer, C. (2019). "Üniversite Öğrencilerinin Umutsuzluk Nedenleri". *Adam Academy Journal of Social Sciences*, 9(2), 549-572. doi:10.31679/adamakademi.492973
- Zeyrek, E. Y., Gençöz, F., Bergman, Y. & Lester, D. (2009). "Suicidality, Problem-Solving Skills, Attachment Style, and Hopelessness in Turkish Students". *Death Studies*, 33(9), 815-827. doi:10.1080/07481180903142407
- Zhang, S., Liu, P. & Feng, T. (2019). "To Do It Now or Later: The Cognitive Mechanisms and Neural Substrates Underlying Procrastination". *WIREs Cognitive Science*, 10(4), e1492. doi:10.1002/wcs.1492
- Zhang, W., Liu, L., Tang, F. & Dong, X. (2018). "Social Engagement and Sense of Loneliness and Hopelessness: Findings From the PINE Study". *Gerontology and Geriatric Medicine*, 4. doi:10.1177/2333721418778189