

T.C
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK PROGRAMI
DOKTORA TEZİ

**ÖĞRETMEN ADAYLARININ DAVRANIŞLARINDAKİ
ERTELEME EĞİLİMİNİN, DÜŞÜNME VE KARAR
VERME TARZLARI İLE İLİŞKİSİ**

Murat BALKIS

**İzmir
2006**

T.C
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK PROGRAMI
DOKTORA TEZİ

**ÖĞRETMEN ADAYLARIN DAVRANIŞLARINDAKİ
ERTELEME EĞİLİMİNİN, DÜŞÜNME VE KARAR
VERME TARZLARI İLE İLİŞKİSİ**

Murat BALKIS

**Danışman
Yard. Doç. Dr. Gülnur BAYEZİD İŞİKER**

**İzmir
2006**

YEMİN METNİ

Doktora tezi olarak sunduğum, ‘Öğretmen Adaylarının Davranışlarındaki Erteleme Eğiliminin Düşünme ve Karar Verme Tarzları ile İlişkisi’ konulu çalışmamın tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin bibliyoğrafyada gösterilendlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

...../...../2006

Murat BALKIS



T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EGİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ



DOKTORA TEZİ SINAV SONUÇ FORMU

.....Murat Badırs..... tarafından Yrd. Doç. Dr. Gülnur Bayezid yönetiminde hazırlanan Öğretmene Adayları İçin Davranışlarındaki Farklılaşma Eğilimleri, Değerleri ve Karar Verme Tercihleri ile İlgili.....

başlıklı tez tarafımızdan okunmuş, kapsamı ve niteliği açısından “doktora tezi” olarak kabul edilmiştir.

Y. Doç. Dr. Gülnur Bayezid İmza

Bayezid

Danışman

Prof. Dr. Feriye Ayar

Tez Komitesi Üyesi

Yrd. Doç. Dr. Erdiğül Nuru

Tez Komitesi Üyesi

Yrd. Doç. Dr. Süheyla ÖZBEN

Jüri Üyesi

Yrd. Doç. Dr. İrfan Yurdabakan

Jüri Üyesi

Prof. Dr. Sedef GİDENER

Enstitü Müdürü

Adres : Uğur Mumcu Cad. 135 Sk. No:5 35150 Buca/İZMİR
Tel : +90 (232) 440 09 08 - 440 09 11 Fax: +90 (232) 420 60 45
e-posta : egitimbil@deu.edu.tr

YÜKSEKÖĞRETİM KURULU DÖKÜMANTASYON MERKEZİ
TEZ VERİ FORMU

Tez No:

Konu Kodu:

Üniv. Kodu

Tezin Yazarının

Soyadı: BALKIS

Adı: MURAT

Tezin Türkçe Adı: “Öğretmen Adaylarının Davranışlarındaki Erteleme Eğilimlerinin Düşünme ve Karar Verme Tazları İle İlişkisi”

Tezin Yabancı Dildeki Adı: “The Relationships Between Student Teachers’ Procrastination Behaviors, Thinking and Decision Making Styles”

Tezin Yapıldığı Üniversite:**Dokuz Eylül Üniversitesi**

Enstitü: Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Yıl: 2006

Tezin Türü: **Doktora**

Dili: **Türkçe**

Sayfa Sayısı:**246**

Referans Sayısı: **184**

Tez Danışmanını: Yard.Doç.Dr. Gülnur BAYEZİD İŞİKER

Türkçe Anahtar Kelimeler:

- 1- Erteleme Eğilimi
- 2- Genel Erteleme Eğilimi
- 3- Akademik Erteleme Eğilimi
- 4- Karar Vermeyi Erteleme Eğilimi
- 5- Düşünme Stili
- 6- Karar Verme Stili
- 7- Öğretmen Adayı

İngilizce Anahtar Kelimeler

- 1- Procrastination
- 2- General Procrastination
- 3- Academic Procrastination
- 4- Decisional Procrastination
- 5- Thinking Styles
- 6- Decision Making Style
- 7- Student Teacher

Yararlanma Koşulları

- 1- Tezimde fotokopi yapılmasına izin vermiyorum
- 2- Tezimden kaynak gösterilmek şartıyla bir bölümün fotokopisi alınabilir
- 3- Kaynak gösterilmek şartıyla tezimin tamamının fotokopisi alınabilir

Tarih:

İmza:

ÖNSÖZ

‘Hiç havamda değilim, daha sonra bunları yaparım’, ‘ Biliyor musun baskı altındayken daha iyi çalışırım’ ‘ Ne de olsa daha çok zaman var’, ‘Yarın yaparım bunu’ ‘Bu gün git yarın gel’. Bu söylemleri bir yerlerden hatırlıyorum.

Bir çoğumuz yaşamımızın belli dönemlerinde erteleme davranışımızdan dolayı sıkıntılar yaşamışızdır. Erteleme eğilimi bazıları için kronik bir problem iken, diğer bir kısım için yaşamlarının bazı alanlarını sekteye uğratar. Genellikle sonuç aynıdır; boşa harcanılan zaman , kaçırılan fırsatlar, düşük performans, olumsuz benlik algısı ve artan stres durumuyla son bulur. Bu çalışmada öğretmen adaylarının davranışlarındaki erteleme eğiliminin, düşünme ve karar verme stilleri ile ilişkileri üzerinde durulmuştur.

Tez konumun saptanmasından bitimine kadar, her türlü desteği, akademik katkıyı sağlayan ve yetişmemde büyük emek sahibi değerli danışmanım Klinik Psikolog Yard.Doç.Dr. Gülnur BAYEZİD IŞIKER’e, tezimin yapılanması aşamasında değerli geribildirimleri ile tezime katkılarda bulunan Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dekanı Prof. Dr. Ferda AYSAN’a öğretim üyelerinden Yard.Doç.Dr. İrfan YURDABAKAN’a, ve Yard.Doç.Dr Şüheda ÖZBEN’e çalışmamın uygulanmasında bana her türlü kolaylığı ve desteği sağlayan Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanı Prof. Dr. Hüseyin KIRAN’a, çalışmaları ve ölçme aracı ile her türlü desteğini esirgemeyen Kanada York Üniversitesi Psikoloji Bölümü öğretim üyelerinde Prof. Dr. Clarry LAY’a, Amerika Birleşik Devletleri De Paul Üniversitesi Psikoloji Bölümü öğretim üyelerinden Prof. Dr. Joseph FERRARI’ye, tezimi yazma aşamasında benden her türlü desteğini esirgemeyen DURU ve BULUŞ ailesine ve motivasyon kaynağım olan dostlarıma teşekkür ederim.

Murat BALKIS

İÇİNDEKİLER

Kapak	
Yemin Metni	
Değerlendirme kurulu üyeleri	
Yüksek Öğretim Kurulu Dökümantasyon Merkezi Tez Veri Formu	
	Sayfa No
Önsöz	I
İçindekiler	II
Tablolar Listesi.....	VIII
Özet.....	XVI
Abstract.....	XVIII

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1.Problem Durumu.....	1
1.1.1. KURAMSAL VE KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	7
1.1.1. ERTELEME EĞİLİMİ	7
1.1.1.1. Erteleme Eğiliminin Tarihçesi.....	11
1.1.1.2. Akademik Erteleme Eğilimi.....	12
1.1.1.3. Erteleme Eğiliminin Yaygınlığı.....	13
1.1.1.4. Erteleme Eğiliminin Nedenleri.....	15
1.1.1.5. Erteleme Eğilimine Kuramsal Yaklaşımlar.....	16
1.1.1.5.1. Davranışçı Yaklaşımına Göre Erteleme Eğilimi.....	17
1.1.1.5.2. Bireysel Farklılıkları Vurgulayan Kuramlara göre Erteleme Eğilimi.....	18
1.1.1.5.3. Erteleme Eğilimine Psikoanalitik Yaklaşım.....	19
1.1.1.5.4. Erteleme Eğiliminin Psikodinamik Yaklaşımı.....	21

1.1.1.5.4.1. Psikodinamik Araştırma	
Bulguları.....	23
1.1.1.5.5. Erteleme Eğilimine Bilişsel-Davranışsal	
Kuramların Yaklaşımı.....	24
1.1.1.6. Erteleme Eğilimi ve Psikolojik Uyum.....	29
1.1.1.6.1. Erteleme Eğilimi ve Depresyon.....	30
1.1.1.6.2. Erteleme Eğilimi ve Anksiyete	31
1.1.1.6.3. Erteleme Eğilimi ve Benlik Saygısı.....	31
1.1.1.6.4. Erteleme Eğilimi ve Öz Yeterlik.....	32
1.1.1.6.5. Erteleme Eğilimi ve Akılcı Olmayan	
Bilişler.....	33
1.1.1.7. Erteleme Eğilimi ve Zaman Yönetimi.....	33
1.1.1.8. Erteleme Eğilimi, Kişilerarası İlişkiler ve Karar	
Verme.....	35
1.1.1.9. Erteleme Eğilimi ve Kişilik Özellikleri.....	36
1.1.1.9.1. Erteleme Eğilimi ve Mükemmeliyetçilik	36
1.1.1.9.2. Erteleme Eğilimi ve Beş Faktör Kişilik...	36
1.1.2. DÜŞÜNME STİLLERİ.....	37
1.1.2.1. BİLİŞSEL-YAŞANTISAL BENLİK TEORİSİ	
(Cognitive-Experiental Self Theory)	39
1.1.2.2. N. PARLETTE VE R. RAE'NİN DÜŞÜNME	
STİLLERİ SINIFLAMASI	44
1.1.2.2.1. Sentezci.....	44
1.1.2.2.2. İdealist.....	45
1.1.2.2.3. Pragmatist.....	45
1.1.2.2.4. Analist.....	45
1.1.2.2.5. Realist (Gerçekçi).....	46
1.1.3. KARAR VERME STİLLERİ.....	46
1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	49
1.3. Problem Cümlesi.....	51
1.4. Alt Problemler.....	51
1.5. Sayıtlar.....	53

1.6. Sınırlılıklar.....	53
1.7. Tanımlar.....	54
1.8. Kısaltmalar.....	56

BÖLÜM II

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Erteleme Eğilimi İle İlgili Araştırmalar.....	57
2.2. Düşünme Stilleri İle İlgili Araştırmalar.....	81
2.3. Karar Verme Stilleri İle İlgili Araştırmalar.....	104

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli.....	113
3.2. Evren ve Örneklem.....	113
3.3. Veri Toplama Araçları.....	114
3.3.1. Genel Erteleme Eğilimi Ölçeği.....	114
3.3.1.1. Genel Erteleme Eğilimi Ölçeğinin Güvenirliği ve Geçerliği.....	115
3.3.1.2. Genel Erteleme Eğilimi Ölçeği' nin Türkçe'ye Uyarlama Çalışmaları.....	116
3.3.1.2.1. Güvenirlik Çalışmaları.....	116
3.3.1.2.2. Geçerlik Çalışmaları.....	118
3.3.1.2.2.1. Yapı Geçerliği.....	118
3.3.1.2.2.2. Ölçüt Geçerliği.....	119
3.3.2. Aitken Akademik Erteleme Eğilimi Ölçeği.....	119
3.3.2.1. Aitken Akademik Eğilimi Ölçeğinin Güvenirliği ve Geçerliği.....	119
3.3.2.2. Aitken Akademik Erteleme Eğilimi Ölçeği' nin Türkçe'ye Uyarlama Çalışmaları.....	120
3.3.2.2.1. Güvenirlik Çalışmaları.....	120
3.3.2.2.2. Geçerlik Çalışmaları.....	122
3.3.2.2.2.1. Yapı Geçerliği.....	122

3.3.2.2.2. Ölçüt Geçerliği.....	123
3.3.3. Karar Vermeyi Erteleme Eğilimi Ölçeği.....	124
3.3.3.1. Karar Vermeyi Eğilimi Ölçeğinin Güvenirliği ve Geçerliği.....	124
3.3.3.2. Karar Vermeyi Erteleme Eğilimi Ölçeği' nin Türkçe'ye Uyarlama Çalışmaları.....	125
3.3.3.2.1. Güvenirlik Çalışmaları.....	125
3.3.3.2.2. Geçerlik Çalışmaları.....	126
3.3.3.2.2.1.Yapı Geçerliği.....	126
3.3.3.2.2.2. Ölçüt Geçerliği.....	127
3.3.4. Rasyonel-Yaşantısal Düşünme Stilleri Ölçeği (RYDTÖ).....	127
3.3.4.1. RYDSÖ' ni Türkçe'ye Uyarlama Çalışmaları.....	128
3.3.4.2. Güvenirlik, Geçerlik Çalışmaları ve Faktör Yapısı..	129
3.3.5. Karar Verme Stilleri Ölçeği (KVSÖ).....	130
3.3.5.1. Karar Verme Stilleri Ölçeği' (KVSÖ) nin Güvenirliği.....	130
3.3.5.2. KVSÖ' nün Geçerliği.....	131
3.3.6. Kişisel Bilgi Formu.....	132
3.4. İşlem Süreci:.....	133
3.5. Verilerin Analizi.....	133

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM.....	134
4.1. Öğretmen Adaylarının Genel, Akademik ve Karar Vermeyi Erteleme Eğilimleri ile Karar Verme Stilleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular.....	135
4.1.1. Erteleme Eğilimi –Düşünme ve Karar Verme Stilleri İlişkisi.....	135
4.2. Öğretmen Adaylarının Düşünme ve Karar Verme Stillerinin, Genel, Akademik ve Karar Vermeyi Erteleme Eğilimlerini Yordama Gücüne Yönelik Bulgular	140

4.3. Öğretmen Adaylarının Genel, Akademik ve Karar Vermeyi Erteleme Eğilimi Düzeylerinin Psikososyal Özelliklere Göre Farklılaşmasına Yönelik Bulgular.....	157
4.3.1. Erteleme Eğilimi- Cinsiyet	157
4.3.2. Erteleme Eğilimi- Yaş	158
4.3.3. Erteleme Eğilimi- Öğrenim Görülen Bölüm	164
4.3.4. Erteleme Eğilimi – Öğrenim Görülen Sınıf	166
4.3.5. Erteleme Eğilimi- Doğum Sırası	168
4.3.6. Erteleme Eğilimi- Anne Babanın Eğitim Düzeyi.....	171
4.3.7. Erteleme Eğilimi-Öğrenim Görülen Alanı Seçme ve Öğrenim Görülen Alandan Hoşnut Olma	178
4.3.8. Erteleme Eğilimi- Akademik Başarı.....	181
4.3.9. Erteleme Eğilimi–Kişisel Konularda Karar Verme Kaynakları.....	183
4.3.10. Erteleme Eğilimi- Ders Çalışmak İçin Tercih Edilen Zamanı.....	185
4.3.11. Erteleme Eğilimi – Ders Çalışmaya Teşvik Eden Etmenler	187
4.3.12. Erteleme Eğilimi- Okul Saatleri Dışındaki Zamanı Değerlendirme.....	188
4.3.13. Erteleme Eğilimi – Psiko Sosyal Değişkenler	202

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	200
5.1. Öğretmen Adaylarında, Genel, Akademik ve Karar Vermeyi Erteleme Eğilimi- Düşünme ve Karar Verme Stilleri İlişkisi.....	200
5.2. Öğretmen Adaylarında, Düşünme ve Karar Verme Stillerinin Genel, Akademik ve Karar Vermeyi Erteleme Eğilimlerini Yordama Dereceleri.....	204
5.2.1. Erteleme Eğilimi – Düşünme Stilleri.....	204

5.2.2. Erteleme Eğilimi Karar Verme Stilleri.....	204
5.2.3. Erteleme Eğilimi- Düşünme ve Karar Verme Stilleri.....	205
5.3.Öğretmen Adaylarının Psikososyal Özelliklerine Göre Genel, Akademik ve Karar Vermeyi Erteleme Eğilimleri	206
5.3.1. Erteleme Eğilimi- Cinsiyet.....	206
5.3.2. Erteleme Eğilimi- Yaş.....	207
5.3.3. Erteleme Eğilimi-Öğrenim Görülen Alan	209
5.3.4. Erteleme Eğilimi- Öğrenim Görülen Sınıf İlişkisi.....	210
5.3.5. Erteleme Eğilimi- Ailenin Kaçınıcı Çocuğu Olduğu.....	211
5.3.6. Erteleme Eğilimi- Anne Babanın Eğitim Düzeyi	213
5.3.7. Erteleme Eğilimi- Öğrenim Görülen alanı Seçme ve Öğrenim Görülen Alandan Hoşnut Olma	215
5.3.8. Erteleme Eğilimi- Akademik Başarı	216
5.3.9. Erteleme Eğilimi – Kişisel Konularda Karar Verme Kaynakları	217
5.3.10. Erteleme Eğilimi- Ders Çalışmak İçin Tercih Edilen Zaman Dilimi.....	218
5.3.11. Erteleme Eğilimi – Ders Çalışmaya Teşvik Eden Etmenler	219
5.3.12. Erteleme Eğilimi- Okul Saatleri Dışındaki Zamanı Değerlendirme.....	221
5.3.13. Psiko Sosyal Değişkenlerin Erteleme Eğilimlerini Yordama Gücü.....	222
KAYNAKÇA.....	227
EKLER.....	246

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1	Yaşantısal Ve Rasyonel Düşünme Stillere İlişkin Bir Karşılaştırma.....	43
Tablo 2	Araştırmaya Katılan Örneklem Grubunun (Öğretmen Adaylarının) Öğrenim Gördükleri Bölümlere Göre Dağılımı.....	114
Tablo 3	Genel Erteleme Eğilimi Ölçeği'nin Madde-Toplam Korelasyonları Kat Sayıları.....	117
Tablo 4	Genel Erteleme Eğilimi Ölçeği Test-Tekrar Test Güvenirlik Katsayısı.....	118
Tablo 5	Genel Erteleme Eğilimi Ölçeği'nin Faktör Yapısı.....	118
Tablo 6	Aitken Akademik Erteleme Eğilimi Ölçeği'nin Madde-Toplam Korelasyonları Kat Sayıları.....	121
Tablo 7	Aitken Akademik Erteleme Eğilimi Ölçeği Test-Tekrar Test Güvenirlik Katsayısı.....	122
Tablo 8	Aitken Akademik Erteleme Eğilimi Ölçeği'nin Faktör Yapısı.....	123
Tablo 9	Karar Vermeyi Erteleme Eğilimi Ölçeği'nin Madde-Toplam Korelasyonları Kat Sayıları.....	125
Tablo 10	Karar Vermeyi Erteleme Eğilimi Ölçeği Test-Tekrar Test Güvenirlik Katsayısı.....	126
Tablo 11	Karar Vermeyi Erteleme Eğilimi Ölçeği'nin Faktör Yapısı.....	126
Tablo 12	Öğretmen Adaylarının Genel, Akademik ve Karar Vermeyi Erteleme Eğilimi, Düşünme ve Karar Verme Stilleri Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapmaları, Minimum ve Maksimum Değerleri.....	134
Tablo 13	Genel Erteleme, Akademik Erteleme ve Karar Vermeyi Erteleme Eğilimleri ile Düşünme ve Karar Verme Stilleri	

Arasındaki Korelasyon Değerleri.....	135
Tablo 14 Öğretmen Adaylarının Genel Erteleme Eğilimi Düzeylerine Göre Düşünme ve Karar Verme Stillerindeki Puan Ortalamaları, standart Sapmaları ve t Değerleri.....	136
Tablo 15 Öğretmen Adaylarının Akademik Erteleme Eğilimi Düzeylerine Göre Düşünme ve Karar Verme Stillerindeki Puan Ortalamaları, standart Sapmaları ve t Değerleri.....	138
Tablo 16 Öğretmen Adaylarının Karar Vermeyi Erteleme Eğilimi Düzeylerine Göre Düşünme ve Karar Verme Stillerindeki Puan Ortalamaları, standart Sapmaları ve t Değerleri.....	139
Tablo 17 Öğretmen Adaylarında Genel Erteleme Eğilimi- Düşünme Stilleri İlişkilerine Yönelik Regresyon Analizi Sonuçları.....	141
Tablo 18 Düşünme Stillerinin Genel Erteleme Eğilimini Yordamadaki Önemlilik Değerleri.....	141
Tablo 19 Öğretmen Adaylarında Genel Erteleme Eğilimi- Karar Verme Stilleri İlişkisine Yönelik Regresyon Analizi Sonuçları	142
Tablo 20 Karar Verme Stillerinin Genel Erteleme Eğilimini yordamadaki Önemlilik Değerleri.....	142
Tablo 21 Öğretmen Adaylarında Genel Erteleme Eğilimi- Düşünme ve Karar Verme Stilleri İlişkisine Yönelik Regresyon Analizi Sonuçları.....	144
Tablo 22 Düşünme ve Karar Verme Stillerinin Genel Erteleme Eğilimini Yordamadaki Önemlilik Değerleri.....	144
Tablo 23 Öğretmen Adaylarında Akademik Erteleme Eğilimi- Düşünme Stilleri İlişkisine Yönelik Regresyon Analizi Sonuçları	146
Tablo 24 Düşünme Stillerinin Genel Erteleme Eğilimini	

	Yordamadaki Önemlilik Değerleri.....	146
Tablo 25	Öğretmen Adaylarında Akademik Erteleme Eğilimi- Karar Verme Stilleri İlişkisine Yönelik Regresyon Analizi Sonuçları.....	147
Tablo 26	Karar Verme Stillerinin Akademik Erteleme Eğilimini Yordamadaki Önemlilik Değerleri.....	147
Tablo 27	Öğretmen Adaylarında Akademik Erteleme Eğilimi- Düşünme ve Karar Verme Stilleri İlişkisine Yönelik Regresyon Analizi Sonuçları.....	149
Tablo 28	Düşünme ve Karar Verme Stillerinin Akademik Erteleme Eğilimini Yordamadaki Önemlilik Değerleri...	149
Tablo 29	Öğretmen Adaylarında Karar Vermeyi Erteleme Eğilimi- Düşünme Stilleri İlişkisine Yönelik Regresyon Analizi Sonuçları.....	151
Tablo 30	Düşünme Stillerinin Karar Vermeyi Erteleme Eğilimini Yordamadaki Önemlilik Değerleri	151
Tablo 31	Öğretmen Adaylarında Karar Vermeyi Erteleme Eğilimi- Karar Verme Stilleri İlişkisine Yönelik Regresyon Analizi Sonuçları.....	152
Tablo 32	Karar Verme Stillerinin Karar Vermeyi Erteleme Eğilimini Yordamadaki Önemlilik Değerleri.....	153
Tablo 33	Öğretmen Adaylarında Karar Vermeyi Erteleme Eğilimi- Düşünme ve Karar Verme Stilleri İlişkisine Yönelik Regresyon Analizi Sonuçları.....	154
Tablo 34	Düşünme ve Karar Verme Stillerinin Karar Vermeyi Erteleme Eğilimini Yordamadaki Önemlilik Değerleri..	155
Tablo 35	Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Genel, Akademik ve Karar Vermeyi Erteleme Eğilimi Puan Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Değerleri.....	157
Tablo 36	Öğretmen Adaylarının Yaşlarına Göre Genel Erteleme Eğilimi Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	158
Tablo 37	Öğretmen Adaylarında Genel Erteleme Eğilimi	

Düzeşinin Yaşş Göre Farklılaşşmasına Yönelik Varyans Analizi Sonuçları.....	159
Tablo 38 Gruplar Arasındaki Farklılıkların Kaynağı Tablosu.....	159
Tablo 39 Öğretmen Adaylarının Yaşşlarına Göre Akademik Erteleme Eğilimi Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	160
Tablo 40 Öğretmen Adaylarında Akademik Erteleme Eğilimi Düzeşinin Yaşş Göre Farklılaşşmasına Yönelik Varyans Analizi Sonuçları.....	161
Tablo 41 Gruplar Arasındaki Farklılıkların Kaynağı Tablosu	161
Tablo 42 Öğretmen Adaylarının Yaşşlarına Göre Karar Vermeyi Erteleme Eğilimi Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	162
Tablo 43 Öğretmen Adaylarında Karar Vermeyi Erteleme Eğilimi Düzeşinin Yaşş Göre FarklılaşşmasınaYönelik Varyans Analizi Sonuçları.....	163
Tablo 44 Öğretmen Adaylarında Alt Üst Yaşş Gruplarına Göre Genel, Akademik ve Karar vermeyi Erteleme Eğilimi Puan Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Değerleri	163
Tablo 45 Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Alana Göre Akademik Erteleme Eğilimi Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	164
Tablo 46 Öğretmen Adaylarında Akademik Erteleme Eğilimi Düzeşinin Öğrenim Görülen Alana Göre Farklılaşşmasına Yönelik Varyans Analizi Sonuçları.....	165
Tablo 47 Gruplar Arasındaki Farklılıkların Kaynağı Tablosu.....	165
Tablo 48 Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeşine Göre Akademik Erteleme Eğilimi Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	166
Tablo 49 Öğretmen Adaylarında Akademik Erteleme Eğilimi Düzeşinin Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeşine Göre	167

Farklılaşmasına Yönelik Varyans Analizi Sonuçları.....	
Tablo 50 Gruplar Arasındaki Farklılıkların Kaynağı Tablosu	167
Tablo 51 Öğretmen Adaylarının Ailelerinde Kaçınıcı Çocuk Olduklarına Göre Genel Erteleme Eğilimi Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	168
Tablo 52 Öğretmen Adaylarında Genel Erteleme Eğilimi Düzeyinin Ailerinde Kaçınıcı Çocuk Olduklarına Göre Farklılaşmasına Yönelik Varyans Analizi Sonuçları.....	169
Tablo 53 Öğretmen Adaylarının Ailelerinde Kaçınıcı Çocuk Olduklarına Göre Akademik Erteleme Eğilimi Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	169
Tablo 54 Öğretmen Adaylarında Akademik Erteleme Eğilimi Düzeyinin Ailelerinde Kaçınıcı Çocuk Olduklarına Göre Farklılaşmasına Yönelik Varyans Analizi Sonuçları.....	170
Tablo 55 Öğretmen Adaylarının Ailelerinde Kaçınıcı Çocuk Olduklarına Göre Karar Vermeyi Erteleme Eğilimi Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	170
Tablo 56 Öğretmen Adaylarında Karar Vermeyi Erteleme Eğilimi Düzeyinin Ailelerinde Kaçınıcı Çocuk Olduklarına Göre Farklılaşmasına Yönelik Varyans Analizi Sonuçları.....	171
Tablo 57 Öğretmen Adaylarının Annelerinin Eğitim Düzeylerine Göre Genel Erteleme Eğilimi Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	172
Tablo 58 Öğretmen Adaylarında Genel Erteleme Eğilimi Düzeyinin Annenin Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşmasına Yönelik Varyans Analizi Sonuçları.....	172
Tablo 59 Öğretmen Adaylarının Annelerinin Eğitim Düzeylerine Göre Akademik Erteleme Eğilimi Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	173

Tablo 60	Öğretmen Adaylarında Akademik Erteleme Eğilimi Düzeyinin Annenin Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşmasına Yönelik Varyans Analizi Sonuçları.....	173
Tablo 61	Öğretmen Adaylarının Annelerinin Eğitim Düzeylerine Göre Karar Vermeyi Erteleme Eğilimi Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	174
Tablo 62	Öğretmen Adaylarında Karar Vermeyi Erteleme Eğilimi Düzeyinin Annenin Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşmasına Yönelik Varyans Analizi Sonuçları.....	174
Tablo 63	Öğretmen Adaylarının Babalarının Eğitim Düzeylerine Göre Genel Erteleme Eğilimi Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	175
Tablo 64	Öğretmen Adaylarında Genel Erteleme Eğilimi Düzeyinin Babalarının Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşmasına Yönelik Varyans Analizi Sonuçları.....	175
Tablo 65	Öğretmen Adaylarının Babalarının Eğitim Düzeylerine Göre Akademik Erteleme Eğilimi Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	176
Tablo 66	Öğretmen Adaylarında Akademik Erteleme Eğilimi Düzeyinin Babanın Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşmasına Yönelik Varyans Analizi Sonuçları.....	176
Tablo 67	Öğretmen Adaylarının Babalarının Eğitim Düzeylerine Göre Karar Vermeyi Erteleme Eğilimi Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	177
Tablo 68	Öğretmen Adaylarında Karar Vermeyi Erteleme Eğilimi Düzeyinin Babanın Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşmasına Yönelik Varyans Analizi Sonuçları.....	177
Tablo 69	Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Alanı Seçme ve Bu Alandan Hoşnut Olma Durumlarına Göre Akademik Erteleme Eğilimi Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları	178

Tablo 70 Öğretmen Adaylarında Akademik Erteleme Eğilimi Düzeyinin Öğrenim Görülen alanı Seçme ve Bu Alandan Hoşnut Olma Durumuna Göre Farklılaşmasına Yönelik Varyans Analizi Sonuçları.....	179
Tablo 71 Gruplar Arasındaki Farklılıkların Kaynağı Tablosu.....	180
Tablo 72 Öğretmen Adaylarının Akademik Başarılarına Göre Akademik Erteleme Eğilimi Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	181
Tablo 73 Öğretmen Adaylarında Akademik Erteleme Eğilimi Düzeyinin Akademik BaşarılarınaGöre Farklılaşmasına Yönelik Varyans Analizi Sonuçları.....	182
Tablo 74 Gruplar Arasındaki Farklılıkların Kaynağı Tablosu.....	182
Tablo 75 Öğretmen Adaylarının Karar Kaynaklarına Göre Karar Vermeyi Erteleme Eğilimi Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	183
Tablo 76 Öğretmen Adaylarında Karar Vermeyi Erteleme Eğilimi Düzeyinin Kişisel Karar Kaynaklarına Göre Farklılaşmasına Yönelik Varyans Analizi Sonuçları.....	184
Tablo 77 Gruplar Arasındaki Farklılıkların Kaynağı Tablosu.....	184
Tablo 78 Öğretmen Adaylarının Ders Çalışmak İçin Tercih Ettikleri Zaman Dilimine Göre Akademik Erteleme Eğilimi Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	185
Tablo 79 Öğretmen Adaylarında Akademik Erteleme Eğilimi Düzeyinin Ders Çalışmak İçin Tercih Edilen Zaman Dilimine Göre Farklılaşmasına Yönelik Varyans Analizi Sonuçları.....	186
Tablo 80 Gruplar Arasındaki Farklılıkların Kaynağı Tablosu.....	187
Tablo 81 Öğretmen Adaylarının Öğrencilik Yaşamları Boyunca Onları Ders Çalışmaya Teşvik Eden Etmenlere Göre Akademik Erteleme Eğilimi Puan Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Değerleri.....	188

Tablo 82 Öğretmen Adaylarının Okul Saatleri Dışındaki Zamanı Değerlendirme Tercihlerine Göre Akademik Erteleme Eğilimi Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	189
Tablo 83 Öğretmen Adaylarında Akademik Erteleme Eğilimi Düzeyinin Okul Saatleri Dışındaki Zamanı Değerlendirme Tercihlerine Göre Farklılaşmasına Yönelik Varyans Analizi Sonuçları.....	190
Tablo 84 Gruplar Arasındaki Farklılıkların Kaynağı Tablosu.....	190
Tablo 85 Öğretmen Adaylarında Genel Erteleme Eğilimi- Psikososyal Değişkenler İlişkisi Regresyon Analizi Sonuçları.....	192
Tablo 86 Psikososyal Değişkenlerin Genel Erteleme Eğilimini Yordamadaki Önemlilik Değerleri.....	192
Tablo 87 Öğretmen Adaylarında Akademik Erteleme Eğilimi- Psikososyal Değişkenler İlişkisi Regresyon Analizi Sonuçları.....	194
Tablo 88 Psikososyal Değişkenlerin Akademik Erteleme Eğilimini Yordamadaki Önemlilik Değerleri.....	195
Tablo 89 Öğretmen Adaylarında Karar Vermeyi Erteleme Eğilimi- Psikososyal Değişkenler İlişkisi Regresyon Analizi Sonuçları.....	197
Tablo 90 Psikososyal Değişkenlerin Karar Vermeyi Erteleme Eğilimini Yordamadaki Önemlilik Değerleri.....	198

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının davranışlarındaki erteleme eğiliminin düşünme ve karar verme tarzları ile ilişkisini değişik psiko sosyal değişkenler açısından incelemektir.

Araştırmaya Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesinde farklı bölümlerde öğrenim gören yaşları 16 ile 31 arasında olan 589' u kız ve 395' i erkek olmak üzere toplam 984 öğretmen adayı katılmıştır.

Araştırmada, öğretmen adaylarının davranışlarındaki erteleme eğilimine, düşünme stillerine , karar verme stillerine ilişkin algılarını belirlemek için, Lay'ın (1986) Genel Erteleme Eğilimi Ölçeği, Man'ın (1982) Karar Vermeyi Erteleme Eğilimi Ölçeği, Aitken'in (1982) Akademik Erteleme Eğilimi Ölçeği, Epstein'in (1996) Sezgisel-Yaşantısal ve Analitik-Rasyonel Düşünme Stilleri Ölçeği ve Scott ve Bruce (1995) tarafından geliştirilen Karar Verme Stilleri Ölçeği ve öğretmen adaylarının demografik bilgilerini toplama için kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Bu ölçeklerden Lay' ın Genel Erteleme Eğilimi Ölçeği, Aitken' in Akademik Erteleme Eğilimi Ölçeği ve Mann' ın Karar Vermeyi Erteleme Eğilimi Ölçeği' in güvenilirlik ve geçerlik çalışması bu araştırma ile yapılmıştır.

Verilerin analizinde, verilerin türüne göre, korelasyon (r), t testi, tek yönlü varyans analizi yapılmış, F değerlerinin anlamlı olması durumunda farkın hangi gruplardan kaynaklandığını bulmak için Tukey Testi uygulanmıştır. Ayrıca ölçeklerin uyarlanması açısından gerekli olan istatistiksel işlemler yapılmıştır.

Yapılan analizler sonucunda, öğretmen adaylarının davranışlarındaki erteleme eğilimi ile düşünme ve karar verme stilleri arasında farklı düzeylerde ilişkiler görülmüştür. Erteleme eğilimi ile rasyonel karar verme ve düşünme stili arasında anlamlı düzeyde negatif ilişki, bağımlı, kaçınan ve anlık karar verme stilleri arasında anlamlı düzeyde pozitif bir ilişki görülmüştür. Ek olarak yapılan analizlerde erteleme eğiliminin, cinsiyete, yaş'a öğrenim görülen sınıf, öğrenim görülen alan,

öğrenim görülen bölümü tercih etme ve bu bölümden hoşnut olma durumu, çalışmak için tercih edilen zaman dilimi, akademik başarı, motivasyon kaynakları ve ders dışı zamanı kullanma tercihlerine göre farklılık gösterdiği bulunmuştur.

Elde edilen bulgular, eğitimciler, psikolojik danışmanlar ve ruh sağlığı alanında çalışanlar açısından ele alınıp tartışılmış ve bir takım önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Erteleme Eğilimi, Genel Erteleme Eğilimi, Akademik Erteleme Eğilimi, Karar Vermeyi Erteleme Eğilimi, Düşünme Stilleri, Karar Verme Stilleri, Öğretmen Adayı,

ABSTRACT

The aim of this study is to investigate relationships between student teachers' procrastination behaviors, their thinking and decision making styles in terms of psycho – social variables.

The participants were 984 (589 female and 395 male) who study various major field at Faculty of Education in Pamukkale University. Age range varied from 16 to 31.

In this study, perceptions of student teachers' procrastination, thinking and decision making styles were evaluated with Lay's (1986) General procrastination Inventory, Aitken's (1982) Academic Procrastination Inventory, Mann's (1982) Decisional Procrastination Inventory, Epsteins's (1996) Intuitive- Experiential and Analytical – Rational Thinking Style Inventory and Scott and Bruce's (1995) Decision Making Style Inventory. Psychometric characteristics of Lay's General Procrastination Inventory, Aitken' s Academic Procrastination Inventory and Mann's Decisional Procrastination Inventory were examined for Turkish samples in this study.

In the analysis of data collected, depending upon the variety of data gathered (t) and (r) correlation tests and variance analysis were performed. If F values were significant, Tukey test would be applied to find out the origin of difference among prospective teacher groups. Besides, necessary statistical analysis were carried out to adapted questionnaire.

The analysis show that procrastination was negatively related to rational thinking and decision making style while positively related to dependent, avoidant and spontaneous decision making styles. Additionally it is noticed that procrastination acquires a different character in connection with different gender, age, grade, major field, satisfaction with major field, time preferences for study, academic achievement, source of motivation and preferred activate in free time.

Implications of findings were discussed and some suggestions were made for the educator, psychological counselor, and mental health professions in details.

Key Words: Procrastination, General Procrastination, Academic Procrastination, Decisional Procrastination, Thinking Styles, Decision Making Styles, Student Teacher

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Hemen herkes, hayatın belli dönemlerinde, yapması gereken görevleri ertelemeştir ve halen de zaman zaman ertelemektedir. Öğrenciler ödevlerini, çalışanlar işlerini, ev hanımları ev işlerini sonraya bırakır. “Yarın yaparım, nasıl olsa daha vakit var” derken günler geçip gider. Sanki sihirli bir değneği dokundurunca iş bitecekmiş gibi gelir. Bu yüzden de ertelenebildiği kadar ertelenir işler. Öğrencilerin çoğu geceleri uyumaz ve telaşlı bir şekilde oradan buraya koşuşturarak yarın teslim etmesi gereken ödevini hazırlar ya da yarınki sınavına çalışır. Gecenin bu saatinde çalışmanın onların uyku düzenini bozduğu için performanslarını düşüreceğini, öğrenmenin kısa süreli çalışmalarla gerçekleşmeyeceğini ve bu çabalarının etkili olamayacağı konusunda hiç kimse onları ikna edemez. Ya da ödemesi gereken faturaları son ödeme gününe bırakan bireylerin ödeme noktaları önünde oluşturdukları uzun kuyruklara hepimiz zaman zaman tanık olmuşuzdur. Bu ve benzeri her türlü erteleme stresi neden olduğu da bilinen bir gerçektir.

Erteleme, yapılması ya da tamamlanması gereken bir işin gerçekleştirilmemesi olarak tanımlanır. Bazen, ertelenen, hangi mesleği yapılacağına karar vermek ya da sağlıkla ilgili sıkıntı duyulan bir konuda doktora başvurmak gibi önemli ve öncelikli işler olabilir. Kimi zaman da gündelik yaşamda küçük gibi görünen odanın toplanması, bir arkadaşın aranması gibi işler de olabilir. Ertelenen iş ne olursa olsun sonuç aynıdır, ertelenen iş bir diğer işi etkiler.

Erteleme eğilimi kararlar almayı, bir işi yapmayı geciktirme ya da ertelemeye yönelik davranışsal bir eğilim ya da bir kişilik özelliği olarak tanımlanmaktadır (Milgram, Mey-Tal, ve Levison, 1998 : 297). Bu kavram Latince yarına kadar ertelemek anlamına gelen “procrastinatus” fiilinden gelmektedir. Bir

bütün olarak bu özellik istenmeyen sonuçlara neden olur ve bireylerin kişisel ve akademik başarılarını olumsuz etkiler.

Erteleme eğilimi kavramı, çok yaygın bir sorun olarak görülmesine ve olumsuz bir özellik olarak değerlendirilmesine rağmen, kavramın tamamıyla üzerinde uzlaşılan bir tanımını vermek kolay görünmemektedir. Bununla birlikte erteleme eğilimi kavramıyla ilişkili tanımlara bakıldığında, yapılan tanımların ortak yönünün bireyin verimliliğini olumsuz yönde etkileyen eylem ve davranışları içermesi olduğu görülür.

Bu karmaşık olgu beş farklı türde incelenmektedir. Bunlar; 1- Genel erteleme eğilimi, 2- Akademik erteleme eğilimi, 3- Karar vermeyi erteleme eğilimi, 4- Nevrotik erteleme eğilimi, 5- Kompulsif ya da işlevsel olmayan erteleme eğilimidir. Bu tiplerden ilk ikisi görevden kaçınan, diğerleri ise karar almaktan kaçınan ile ilgilidir. Erteleme eğiliminin bu beş türü, bireyin içsel ve kişiler arası işlevlerini olumsuz yönde etkiler. Erteleme eğiliminin ilk iki türü zararsız olarak görülebilirken, bazen bireyin çevresiyle baş edebilme sürecinde yetersizlik ve çaresizlik duyguları yaşamasına da neden olabilir (DeLongins, 1982: ; Flett, 1985; Kanner, 1981; Milgram ve Arad, 1990.Akt.: Milgram, Tal ve Levison, 1998: 297).

Alan yazında erteleme eğiliminin nedenleri oldukça detaylı bir şekilde incelenmiştir (Ferrari, 1992; McCown ve ark., 1987; Solomon ve Rothblum, 1984). Erteleme eğiliminin nedenleri ile ilgili çalışmalara bakıldığında, en temel nedeninin, bireyin zamanını yönetmedeki yetersizliği olduğu görülmektedir (McCown, Petzel ve Rupert, 1987: 784).

Bir işe konsantre olmada güçlük çekme ya da düşük sorumluluk duygusuna sahip olma erteleme eğiliminin bir diğer nedeni olarak görülmektedir. Erteleme eğiliminin üçüncü nedeni, bireyin yaptığı işlerde sürekli başarısız olacağına yönelik olumsuz algılamalarıyla ilişkili kaygı ve korkusudur. Erteleme eğiliminin bir diğer nedeni ise bireyin kendisine ve performansına ilişkin geliştirdiği gerçekçi olmayan beklentileri, hatalı bilişsel yüklemeleri ve mükemmeliyetçilik eğilimidir (Yakub, 2000: 2). Ellis ve Knaus, (1977: 112), erteleme eğiliminin hatalı düşünme ve bilişsel

yüklemelerden zamanı değerlendirme ve algılama problemi ile de ilişkili olduğunu bulgulamışlardır.

Erteleme eğilimi gerek akademik gerekse akademik olmayan normal yaşam süreçlerinde oldukça yaygın olarak görülebilmektedir. Öğrenciler üzerinde erteleme eğiliminin yaygınlığı konusunda yapılan araştırmalar incelendiğinde, öğrencilerin oldukça önemli bir bölümünün erteleme eğilimine sahip oldukları görülmektedir. Örneğin, Ellis ve Knaus, (1977: 112) üniversite öğrencilerinin yaklaşık % 95 'inin, Solomon ve Rothblum (1984: 505) % 46' sının, Potts (1987: 1) yaklaşık olarak %75'inin kendilerini erteleme eğilimine sahip olarak algıladıklarını rapor etmektedirler. Yukarıdaki çalışmalara paralel benzer diğer çalışmalar da, öğrencilerin büyük çoğunluğunun sürekli ve durağan (hiç vazgeçmeksizin) bir şekilde erteleme eğilimi içerisinde olduklarını göstermektedir (Day, Mensink, ve O' Sullivan, 2000; Haycock, 1993; Micek, 1982; Onwuegbuzie, 2000; Solomon ve Rothblum, 1984). Bu araştırmalar erteleme eğiliminin üniversite öğrencileri arasında çok yaygın olduğunu göstermesi açısından oldukça önemli görünmektedir.

Alanyazına bakıldığında erteleme eğiliminin sadece öğrenciler üzerinde yaygın bir olgu olmadığı, yetişkin örneklemelerinde de oldukça yaygın olduğu görülmektedir. Örneğin, Harriott ve Ferrari (1996: 614) yetişkinlerin % 15-20'sinin oldukça sürekli hale gelmiş erteleme eğilimlerinden yakındıklarını rapor etmektedirler.

Konu ile ilgili bazı çalışmalar, öğrencilerin bazı işleri diğerlerine göre daha yüksek oranda erteleme eğiliminde olduklarını göstermektedir. Örneğin Solomon ve Rothblum'un (1984: 505) üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmaların sonuçlarına göre, öğrenciler sınavlara çalışma ile ilgili görevlerini daha az erteleme eğilimindeyken, yazılı ödevlerle ilgili görevlerini daha yüksek oranda erteleme eğilimindedirler. Alanda yapılan diğer bazı çalışmalarda da, erteleme eğilimi, ödevlerin teslim tarihini unutma, sınavlara hazırlanmayı erteleme ve düşük akademik başarı ile ilişkili bulunmuştur (Beswick, Rothblum ve Mann, 1988; Clark ve Hill, 1994; Lay ve Burns, 1991; Rothblum ve ark, 1986; Wesley, 1994). Bunlara ek olarak araştırmalar, akademik erteleme eğiliminin iletişim anlayışı, etkili olmayan

öğrenme stratejileri, düşük not ortalaması, sıkılma, zor ödevler, plansız çalışma alışkanlığı, gerçekçi olmayan mazeretler bulma, kaygı, başarısızlık korkusu, depresyon, irrasyonel düşünme, düşük benlik saygısı, düşük benlik yeterliliği, düşük benlik kontrolü ve doyumunu erteleyememe ile ilişkili olduğunu göstermektedir (Chissom ve Iran-Nejad, 1992; Ferrari, Johnson, ve McCown, 1995; Ferrari ve Beck, 1999; Haycock, McCarthy, ve Skay, 1998; Lay, 1986; Senecal, 1995; Solomon ve Rothblum, 1984). Öte yandan, Ferrari ve ark. (1995)'na göre ise akademik erteleme eğilimi cinsiyet ve ırka göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır (Ferrari ve diğerleri, 1995:230).

Gerek akademik gerekse normal yaşam süreçlerinde oldukça yaygın bir sorun olan erteleme eğiliminin nedenleri, sonuçları ve bireyin uyum süreçlerine etkileri konusunda yurt dışında oldukça geniş bir alan yazın oluşmasına rağmen, ülkemizde erteleme eğilimi kavramına yeterince önem verilmediği gözlenmektedir.

Öğretmen eğitim-öğretim sürecinin en önemli ögesidir. Bir öğrenci yaklaşık olarak bir günün üçte birini ve bir yılın % 50' sine yakın bir kısmını öğretmenleriyle etkileşim içinde geçirir. Öğrenciler öğretmenleri aracılığı ile içinde yaşadığı toplumun değerlerini ve kültürel özelliklerini öğrenmenin yanı sıra öğretmenini model olarak ya da onu taklit ederek tutumlarını, alışkanlıklarını ve değerlerini geliştirir. Bu bağlamda öğrenciler öğretmenlerini model alırken, bir takım olumlu kişilik özelliklerinin yanında bir takım olumsuz alışkanlıkları da kazanmaları kaçınılmazdır. Öğretmenin olumlu nitelikteki özelliklere sahip olması öğrenciyi olumlu yönde etkilerken, öğretmenin olumsuz özelliklerinin olması da öğrencinin birtakım olumsuz alışkanlık ve kişilik özellikleri geliştirmesine yol açmaktadır.

Ayrıca mesleki bir beceri olarak zamanı düzenleme ve etkili bir şekilde kullanma becerilerinin öğretmenlik mesleği için oldukça önemli olduğu düşünüldüğünde, erteleme eğiliminin öğretmen adaylarındaki durumu ve olası nedenlerine yönelik çalışmalara ihtiyacımız olabileceği görülmektedir. Bu nedenle bu çalışmada öğretmen adaylarının günlük, akademik ve karar vermeyi içeren yaşamın üç farklı boyutundaki görevlerden kaçınınganya yönelik davranışsal eğilimleri ve bu

eğilimlerin düşünme ve karar verme stilleri ile ilişkileri incelenerek alan yazına ve böylece uygulama alanlarına, katkıda bulunması hedeflenmiştir.

Bireyler erteleme eğiliminde olduğu gibi düşünme ve karar verme stilleri açısından da farklılaşırlar.

Her birey dünya ile ilişkisinde, onu algılamada, ideallerine ulaşmada ve sorunları çözümede belirli yöntemler ve yaklaşımlar geliştirir. Bu süreçte birey, gerçeğin farklı yönlerine dikkat çeker, farklı türde verileri toplar, farklı şekilde verileri düzenler ve farklı yargısal sonuçlar çıkarır, farklı kararlara ulaşır ve bu kararları da farklı biçimlerde uygular (Parlette ve Rae, 1993.Akt.:Buluş, 2000: 87). Böylelikle bireyde düşünme stilleri oluşur.

Düşünme stili, Sternberg (1995: 5) tarafından bireyin becerilerini kullanmada tercih ettiği yol, yöntem olarak tanımlanmıştır. Düşünme stili kendi içinde bir beceri değil, daha çok bir tercihtir. Dolayısıyla iyi ya da kötü şeklinde sıfatlandırılmaz. Ancak farklılıklarından söz edilebilir. Bu nedenle, içinde bulunulan duruma, karşılaşılan probleme bağlı olarak ve zaman içinde, kullanılan düşünme stili değişebilir. Bir birey sadece bir düşünme stiline kilitlenip kalmaz, zaman, durum ve içinde bulunulan koşullara göre düşünme stillerinde değişme söz konusu olur.

Değişik yaklaşımları benimseyen psikologlar, temelde farklı ancak birbirleriyle etkileşim içinde olan iki tür düşünme stili öne sürmüşlerdir. Bu stiller farklı kavramlarla adlandırılmıştır. Bunlardan biri sezgisel (Jung, 1964, 1968), yaşantısal (Epstein, 1983), diğeri ise düşünsel-kavramsal- mantıksal (Buck, 1985, Leventhal, 1984, Jung, 1964, 1968) ve analitik-rasyonel (Epstein, 1983) düşünme stilleridir (Epstein ve ark, 1986, akt.: Buluş, 2000: 87).

Bu konuda yapılan araştırmalar incelendiğinde, düşünme stillerinin karar verme, öğretim ve programlama (Sternberg ve Grigerenko, 1993); karar verme, başarı, problemlerle başa çıkma (Lewis, 1997); yaş, iş, seyahat yaşantısı, kişilik tipleri ve benlik saygısı (Zhang,1999, 2000, 2001, 2002); akademik başarı, yükleme karmaşıklığı ve bilişsel tutarlılık (Buluş, 2000); iş doyumu (Abraham, 1997) ile

ilişkisinin incelendiği çalışmalara rastlanmaktadır. Bu çalışmalarda, bireylerin stilleri yönünden farklılaştıkları ifade edilmektedir. Alan yazında düşünme stili ile erteleme eğilimi ilişkisini inceleyen çalışmaya rastlanılmamıştır. Bireylerde davranışsal değişkenliğe neden olan düşünme stilinin, erteleme eğilimini besleyen kaynaklardan biri olduğu düşünülebilir. Ellis ve Knaus'un (1977: 112), erteleme eğiliminin hatalı düşünme ve bilişsel çarpıklıktan kaynaklandığına ilişkin araştırma bulguları, bu düşünceyi dolaylı da olsa destekler niteliktedir.

Her gün değişik önemlerde kararlar verilir, dolayısıyla karar verme fikri ilk bakışta oldukça karmaşık bir hüner olarak görülmeyebilir. Bununla birlikte, çalışmalar çoğu insanın karar vermede düşündüklerinden daha güçsüz olduklarını göstermiştir. Karar verme kavramı farklı uzmanlık alanlarından araştırmacıların ilgisini çekmiştir. Süreçteki bireysel farklılıkların önemli nedenlerinden biri de karar verme stilleridir. Driver' e (1979, 1990) göre karar verme stili öğrenilmiş bir alışkanlıktır ve bunda karara ulaşılırken seçeneklerin tanımlanması ve karar sırasında bilgiyi işleme stilleri arasındaki farklılıklar anahtar olmaktadır. Brousseau ve Hunsaker (1990)'e göre, karar verme stili karar verirken toplanan bilgiler ve düşünülen çeşitli alternatiflerdir (Scott , Bruce ; 1995. Akt.: Taşdelen, 2002: 40).

Bu konuda yapılan araştırmalar incelendiğinde, karar verme stilinin problem çözme değerlendirmeleri (Philips, Pazienza ve Ferrin 1984), mesleki olgunluk (Blustein 1987), kimlik statüsü (Cella, Wolfe ve Fitzgibbon, 1987), aile kararlarına katılımı ve aile yapısı (Brown ve Mann, 1990), mesleki karar verme ve öz yeterlilik (Mau, 2000), karar verme stratejileri (Demirbaş, 1992, Tiryaki, 1997), algılanan anne-baba tutumu (Eldeklioğlu , 1996) ve cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey, kendini algılama biçimi, problemlerle başa çıkma düzeyi (Taşdelen, 2002) ile ilişkili olduğu görülmektedir. Bu çalışmalarda, bireylerin karar verme stilleri yönünden farklılaştıkları ifade edilmektedir. Bireylerin karar verme stillerine yönelik birçok araştırma bulunmasına rağmen, erteleme eğilimi üzerindeki etkileri ve özellikle karar vermeyi erteleme eğilimine sahip bireylerin karar verme stillerinde nasıl farklılaştıklarına yönelik yok denencek sayıda az araştırma vardır. Bu nedenle bu

çalışmada, öğretmen adaylarının karar verme stillerine göre erteleme eğilimi düzeylerine göre nasıl farklılaştıklarının incelenmesi büyük bir önem arz etmektedir.

1.1.KURAMSAL VE KAVRAMSAL ÇERÇEVE

1.1.1. Erteleme Eğilimi

Erteleme eğilimi kararlar almayı, bir işi yapmayı geciktirme ya da ertelemeye yönelik davranışsal bir eğilim ya da bir kişilik özelliği olarak tanımlanmaktadır (Milgram, Mey-Tal, ve Levison, 1998: 297). Bu kavram Latince, yarına kadar ertelemek anlamına gelen “procrastinatus” fiilinden gelmektedir. Bir bütün olarak bu özellik istenmeyen sonuçları içinde barındırır. Bireylerin kişisel ve akademik başarılarını sekteye uğratar.

Daha spesifik olarak erteleme eğilimi, bir bireyin yapma kapasitesine sahip olduğu ve yapmaya daha önceden karar verdiği önemli bir işi gereksizce erteleme davranışı olarak tanımlanmaktadır (Grecco, 198; Akt.: Farran, 2004: 12). Ellis ve Knaus (1977 :112), erteleme eğilimini görevi ertelemeye, her zaman her şeyin en iyisini yapmaya ya da kaçınılmaz olan gelecekteki kazançlar için halihazırdaki acılara katlanmaya yönelik mutlak bir talep gibi kendi kendini engelleme (self-defeating) felsefesinde ileri gelen, bireylerin problematik bir alışkanlığı ya da kişilik özelliği olarak tanımlamaktadırlar. Benzer olarak, Silver ve Sabini (1981;Akt. Farran, 2004: 12), erteleme eğiliminin kendi kendini aldatma ya da kendi kendini engelleme şeklinde akılcı olmayan bileşenleri içerdiğini savunmuşlardır.

Kişisel rahatsızlık boyutu, kavramsallaştırmaların bu çizgisini daha da geliştirerek, erteleme eğilimini kişisel rahatsızlık yaşama noktasında görevleri gereksizce erteleme davranışı olarak tanımlayan Solomon ve Rothblum’ un erteleme eğiliminin popüler işlemsel tanımına götürmektedir. Bu tanımlamaya ilişkin olarak, Schouwenburg (1995:127), bütün üşengeçlik davranışlarını erteleme eğilimi olarak kabul etmek gerekmediği için “gereksizlilik boyutunun” uygun gibi görüldüğünü vurgulamaktadır. Ancak kişisel rahatsızlık boyutu daha çok erteleme eğilimini

sınırlamak gibi görünmektedir, çünkü erteleme eğilimi her zaman sıkıntıya eşlik etmez.

Akademisyenler ve psikolojik danışmanlar erteleme eğilimini, bireyin yeteneklerinin önemli bir işlevsizliği ve tamamlanması gereken bir görevi ertelemeye yönelik irrasyonel bir eğilim olarak kavramsallaştırmışlardır (Milgram, Sroloff ve Rosenbaum, 1988:197).

Erteleme eğiliminin evrensel olarak kabul gören bir tanımlamasının olmamasına rağmen, davranışsal duyuşsal ve bilişsel bileşenleri içerdiği için, bu kavram doğasında çok boyutlu olarak görünmektedir (Ferrari, 1995; Solomon ve Rothblum, 1984). Davranışsal ve duyuşsal bileşenleri Milgram'ın (1991: 149) erteleme eğilimi tanımında yansıtılmıştır. Milgram'ın erteleme eğilimi tanımı şu hususları içerir: Geciktirilen bir davranış, belirli bir standardın altında olan davranışsal bir ürün, önemliymiş gibi algılanan bir görev ve sonuçta yaşanan duygusal karmaşa.

Erteleme eğiliminin bilişsel bileşeni gerçek davranış ile amaçlar arasındaki uyumsuzluktur (Blunt ve Pscyl, 2000; Ferrari, 1994; Lay, 1986). Öğrenci verilen ödevi zamanında tamamlama konusunda kesin bir karar almasına rağmen, bir türlü ödevi tamamlamak için gerekli başlangıcı yapamaz. Ferrari'ye (1994: 673) göre işlevsel erteleme eğilimi, işin başarılı bir şekilde tamamlanması olasılığını azami düzeye çıkarabildiği için arası sıra yapılan geciktirmelere göz yumulabilmesi özelliği ile karakterizedir. Örneğin harekete geçmeden önce ek bilgi almak için beklemek gibi. Ferrari'nin işlevsel erteleme eğilimi, işin başarılı bir şekilde sonuçlanmasını sağlayan önceden tasarlanmış ve amaç yönelimli olarak hizmet eden ara sıra yapılan kabul edilebilir davranışları temsil eder. Buna karşın Ferrari (1994: 673) ,işlevsel olmayan erteleme eğilimini de bir işe başlamayı ya da onu tamamlamayı kronik, alışkanlık ve sıklıkla ertelemeye yönelik uyum sağlayıcı olmayan bir davranış olarak tanımlar. Eğer bir öğrenci başlayıp ve ödevini tamamladıktan sonra öğretmen ödevin belirli yerlerini değiştirirse, bu öğrenciye yüksek bir bedele mal olabilir böyle bir

durumda ödevini tamamlamayı erteleyen öğrenci işlevsel erteleme eğiliminin bir formunu gösterebilir, diğer bir deyişle erteleme eğilimi bazen belli durumlarda yararlı olabilir. Örneğin öğrenciye, öğretmenin verdiği ek bilgilerden yola çıkarak, ödevini daha iyi yapılandırmasına olanak sağlaması gibi (Bimer, 1993: 543).

Erteleme eğiliminin duygusal bileşeni, işleri ertelemenin duygusal sonuçlarını tanımlamaktadır. Bireyler erteleme eğiliminde olduklarını fark ettikleri zaman genel anksiyete, panik, gerilim, hilekarlık duygusu (sense of fraudulence), suçluluk, sıkıntı, kendini reddetme ve yetersizliği içeren birçok içsel duygular yaşarlar (Burka ve Yuen, 1983: 16). Knaus'a (1998: 2) göre, öz yeterlik, özgüven ve üretkenlikle sıkı sıkıya bağlantılıdır. Düşük öz yeterlik ve anksiyetenin birlikteliği felç edici erteleme eğiliminin sonucunda oluşan başarısızlık korkusuna ortaklaşa katkıda bulunur.

Knaus, görevi erteleme eğiliminin duygusal sonuçlarının çoğunun, kendinden aşırı şüphe etme, erteleme eğilimi, değersizlik duygusu, tereddüt, sonradan yürütülen fikri yönlendirebilen birinin şüphe duyulan yeteneklerinden ya da kendini aşağılama gibi atıfta bulunan bilişsel bileşenlerden kaynaklandığına inanır. Sırasıyla bu, öfke, engellenme, düşmanlık, endişe, depresyon ve çaresizlik gibi duygulara neden olabilir. Sorumluluk almaktan kaçınan yaşam stilini kullanan öğrencilerde, yeni sorumluluklar aynı zamanda dirençleri anımsattığında, özellikle akademisyenler açısından engelleri tolare etme düzeyi düşük olan öğrencilerin kendi kendilerini yönetmeleri sık sık başarısızlıkla sonuçlanabilir. Stresin dengeleyici değişkenleri hesaba katıldığında, kendini düzenleme yoksunluğu işten kaçınmanın dolaylı bir sonucu olarak düşünülebilir. İşten kaçınından doğan stres öz kontrolün çökmesinde basit bir çözücü işlevi görüyor olabilir.

Belirli düzeylerde davranışsal, duygusal ve bilişsel bileşenleri içeren erteleme eğilimi kavramının kuramsal tanımlamaları konusunda fikir birliği olduğu söylenilebilir. Ancak karşılaştırmalı bir tanım üstündeki tartışma halen devam etmektedir. Örneğin, Silver (1974), bir birey işi ertelemeyi düşünürken, diğer bir birey dakik olmayı düşünebileceğinden, erteleme eğilimini tanımlamanın güç olduğunu tartışmıştır (Akt.: Farran, 2004: 12). Bazı kuramcılara göre bir birey eğer

bir işi erteleme davranışı içinde olduğunun bilinçli olarak farkında değilse, bu birey hakkında erteleme eğilimli birey olarak düşünülemez (Ferrari, 1991; Ferrari,1992, Senécal, Koestner ve Vallerand, 1995; Senécal, Koestner ve Vallerand,1997).

Yapılan tanımları özetleyecek olursak erteleme eğilimi; yapılması gereken önemli biri işi ertelemeye yöneliktir;

- bir kişilik özelliği
- davranışsal bir eğilim,
- gereksiz bir geciktirme ve
- akılcı olmayan bir eğilim olarak tanımlanmaktadır.

Aynı zamanda Alan Yazın erteleme eğiliminin çeşitli türlerine vurgu yapar. Bu karmaşık olgunun; 1- Genel erteleme eğilimi, 2- Akademik erteleme eğilimi, 3- Karar vermeyi erteleme eğilimi, 4- Nevrotik erteleme eğilimi, 5- Kompulsif ya da işlevsel olmayan erteleme eğilimi olmak üzere beş farklı türü vardır. Bu tiplerden ilk ikisi görevden kaçınanıyla diğerleri ise karar almaktan kaçınanıyla ilgilidir. Genel erteleme eğilimi, düzenleme ve zamanı yönetme yetersizliğinden dolayı gündelik sorumlulukları yerine getirmede yaşanan güçlükler olarak tanımlanır. Akademik erteleme eğilimi, ev ödevlerinin, sınavlara hazırlanmanın ya da dönem sonunda teslim edilecek ödevlerin son dakikada yapılması olarak tanımlanır (Solomon ve Rruthblum, 1984: 503). Karar vermeyi erteleme eğilimi, çeşitli yaşantılarla ilgili olarak uygun kararlar vermedeki yetersizlik olarak tanımlanmaktadır (Effert ve Ferrari, 1989: 152). Benzer şekilde, nevrotik erteleme eğilimi, yaşamdaki temel kararları ertelemeye yönelik bir eğilim olarak tanımlanmaktadır (Ellis ve Knaus, 1977:112). Kompulsif ya da işlevsel olmayan erteleme eğilimi, bir bireydeki davranışsal ve karar vermeyi erteleme eğilimi olarak tanımlanmaktadır (Ferrari, 1991: 456).

Erteleme eğiliminin bu beş türü, bireyin içsel ve kişiler arası ilişkilerini etkili bir şekilde yönetebilmesini olumsuz yönde etkiler. Erteleme eğiliminin ilk iki türü zararsız olarak görülebilirken, bazen bireyin çevresiyle baş edebilme sürecinde yetersizlik ve çaresizlik duyguları yaşamasına da neden olabilir (DeLongins, 1982; Flett, 1985; Kanner, 1981; Milgram ve Arad, 1990.Akt.: Milgram, Tal ve Levision,

1998: 297). Bu değişim durumsal erteleme eğiliminden, amaçlı erteleme eğilimine doğrudur.

Erteleme eğilimi aynı zamanda rahatsız edici bir olgudur. İnsanlar onu oldukça kötü, zararlı ve aptalca olarak düşünürler (Briody, 1980: 24).

1.1.1.1.Erteleme Eğiliminin Tarihçesi

Yazınsal alan yazın incelendiğinde erteleme eğilimini tanımlamada ilk olarak tembellik kavramı kullanılmıştır. Bu kavram ortaçağdaki rahiplerin yaşantısından anlamlılık kazanmıştır. Tembellik manastıra ait günlük kurallar tarafından bir günah olarak tanımlanmış ve genellikle “öğlen vakti” olarak betimlenmiştir.

On üçüncü yüzyılda Saint Thomas Aquinas, tembelliği bütün insanlar için bir günah olarak tanımlamış ve kendisinin yedi ölümcül günah isimli yapıtı içinde bu davranışı ayıplamıştır (Mortimer, 1962.Akt.:Farran, 2004: 8). Bu dönemde tembellik bireyin sorumluluklarını yerine getirmesindeki başarısızlık , ihmal ve bir bitkinlik durumu olarak tanımlanmıştır. Bu tarihten bu yana sürekli olarak herkes tarafından üretkenliğin düşmanı olarak bilinmiştir. Daha sonra 19. yüzyılda Samuel Johnson farazi terimler içinde bu işlevsizliğin kaynağını analiz etme çabası içine girmiştir. Samuel Johnson öncelikle bireyi tembelliğe sürükleyen üç psikolojik neden ileri sürmüştür. Bu üç neden yalnızca nevrotik faktörlere bağlı olarak erteleme eğiliminin güncel olan genel görüşünü göstermektedir. Bu genel yanlış anlayış bugüne dek süregelmiştir. Samuel Johnson’un üç psikolojik nedeni: 1- Aşırı şişirilmiş benlik imajı 2- Bütün işlerde mükemmel olma isteği 3- Acıdan kaçınan arzusudur. Bu içsel sıkıntıların ve endişelerin bir sonucu gibi görülen erteleme eğilimi tanımı, genel kavramsal oluşumun bir başlangıcı gibi görünmektedir.

William James, erteleme eğiliminin psikolojik ve fiziksel etkilerini analiz etmiştir. Erteleme eğiliminin sadece ruhsal durumlarla değil aynı zamanda listeleme, öncelikleri belirleme ve gündelik egzersizler türündeki davranışsal değişimlere de direnen psikolojik mizacın ve tembellik durumunun bir sonucu olduğunu gözlemlemiştir (Akt.: Farran, 2004:8)

Ellis ve Knaus (1977: 112) kendi klinik deneyimlerinde karşılaştıkları tekrar edici olaylar aracılığıyla erteleme eğilimine yönelik bilişsel davranışçı yaklaşımı geliştirmişlerdir. Erteleme eğilimini, ruhsal bir rahatsızlık olduğu genel inancından uzaklaştırmalarına rağmen, halen işlevsizliğin zihinde başladığı genel yargısına yapışmış durumdadırlar. Örneğin, bu araştırmacılar mental durumlar (korkular ve öz eleştiri) ile davranışlar (ertelemeler) arasında bir bağlantı olduğunu ileri sürerler. Bunlar, erteleme eğiliminin davranışsal tezahürünü ortaya çıkaran nedensel ajanlar olarak tanımlanan neden ve etki ilişkisinde bir yol gibi net olarak ilişki görmüşlerdir. Onlara göre bu bağlantı neden sonuç ilişkisi gibi bir ilişkidir

Araştırmacıların bilişsel ve davranışsal faktörlerin karşılıklı ilişkilerini incelemeleri son on yıla ait olan bir durum değildir. İlk olarak Lay (1987: 705) kişiliğin beş büyük faktörü ve Eysenck'in kişilik boyutları çerçevesinde erteleme eğiliminin kişilik boyutlarını incelemiştir. Beklenildiği gibi alışkanlık düzeyinde erteleme eğilimine sahip olan bireylerin kişilik özellikleri ile Eysenck' in kişilik modelinin nevrotik düzensizlik boyutu ile ilişkili görülmüştür. Ayrıca erteleme eğiliminin zamanı ve yaşamı yönetme özelliğinin Eysenck tarafından tanımlanan kişiliğin bilinçlilik boyutu ile kesiştiği görülmüştür.

1.1.1.2. Akademik Erteleme Eğilimi

Akademik görevleri erteleme eğilimi, belirli bir görev ile bağlantılı davranış olarak tanımlanan durumsal erteleme eğiliminin bir biçimi olarak düşünülmektedir (Haris ve Sutton, 1983: 987). Burka ve Yuen (1983: 16) yüksek anksiyete yaşatacak düzeye ulaşıncasına akademik görevleri erteleme davranışının üniversite öğrencileri arasında yaygın olduğunu belirtmektedirler. Diğer bir çalışmada, Solomon ve Rothblum (1984: 503) akademik erteleme eğilimini, ev ödevlerinin, sınavlara hazırlanmanın ya da dönem sonunda teslim edilecek ödevlerin son dakikada yapılması olarak tanımlamaktadırlar. Lay, Knish ve Zanatta (1992: 242), öğrencilerin erteleme eğilimine katkıda bulunan belirli davranışlar katarak bu tanımın kapsamını genişletirler. Bu yazarlar, akademik erteleme eğiliminin, hazırlık ya da uygulama yoksunluğundan, düşük çabadan, elverişsiz performans durumlarından ileri geldiğini

belirtmişlerdir. Örneğin, öğrenci çalışmak için erteleme eğilimini ve oyalanmayı teşvik edici ortamı seçebilir. Bu son durumu seçme kendini baltalayıcı davranış olarak düşünülebilir (Ellis ve Knaus, 1977: 112).

Sonuç olarak alan yazında akademik erteleme eğiliminin birçok etkisi rapor edilmiştir. Bunlar arasında düşük akademik başarı (Burka ve Yuen 1983; Ferreri, 1995; Knaus, 1998; Tice ve Baumeister, 1997), yüksek oranda derslerden geri kalma (Rothblum, Solomon ve Murakami, 1986), düşük düzeyde derse devam ve okuldan ayrılma yer almaktadır (Knaus, 1998). Yine de akademik erteleme eğiliminin her zaman bu sonuçlara yol açmadığını vurgulamak önemlidir. Örneğin, Pynchyl, Morin ve Salmon (2000: 140) erteleme eğilimli öğrenciler ile erteleme eğilimi olmayan öğrencilerin notları arasında anlamlı farklılıklar olmadığını bulmuşlardır.

Tice ve Baumeister (1997: 856) akademik erteleme eğiliminin olumsuz bir sonucu olarak, akademik erteleme eğilimli öğrencilerin, diğer akranlarına oranla daha sık fiziksel sağlıkla ilgili problem yaşadıklarını bulmuşlardır. Bu çalışmada, erteleme eğilimi olan öğrencilerin erteleme eğilimi olmayan öğrencilerle karşılaştırıldığında dönem başında daha az stres ve fizyolojik rahatsızlık yaşadıkları, dönemin sonlarına doğru ise stres düzeylerinin ve fizyolojik rahatsızlıklarının arttığı aktarılmıştır. Genel olarak erteleme eğilimli öğrenciler çalışmalarında sıklıkla düşük not almakta ve daha sık hastalanmaktadırlar. Araştırmacılar, erteleme eğiliminin kısa vadeli yararlar ve uzun vadeli engeller tarafından ortaya çıkarılan kendini baltalayıcı bir davranış kalıbı olduğu sonucuna varmışlardır .

1.1.1.3.Erteleme Eğiliminin Yaygınlığı (Prevalansı)

Erteleme eğiliminin yaygınlığına bakıldığında (prevalans) gerek akademik gerekse akademik olmayan normal yaşam süreçlerinde oldukça yaygın olduğu görülmüştür. Öğrenciler üzerinde erteleme eğiliminin yaygınlığı konusunda yapılan araştırmalar incelendiğinde, öğrencilerin oldukça önemli bir bölümünün erteleme eğilimi içerisinde oldukları görülmüştür. Örneğin, Ellis ve Knaus (1977: 115). Bu araştırmacılar akademik erteleme eğiliminin görülme sıklığının % 95 oranında olduğunu aktarmışlardır. Bu çalışmaları klinik gözlemlere dayalıdır.

Hill, Chabot ve Barrall'ın (1978: 259) beş farklı üniversitede öğrenim gören 500 üniversite öğrencisi üzerinde yaptıkları çalışmada, araştırmaya katılan öğrencilerin % 90 'ının en az bir defa akademik görevlerini ertelediklerini, % 50 'sinin ise akademik görevlerinin yarısından fazlasını ertelediklerini rapor etmişlerdir.

Solomon ve Rothblum'un (1984: 506) 291 üniversite öğrencisi üzerinde, akademik erteleme eğiliminin yaygınlığı konusunda yaptıkları çalışmada da, öğrencilerin yaklaşık olarak % 46 sının genellikle dönem ödevlerini yapmayı, % 28' inin sınavlar için çalışmayı, % 30' unun haftalık okuma çalışmalarını yapmayı, % 23' ünün çalışmalarını devam ettirmeyi, % 11'inin yönetimle ilgili işleri, % 10 'unun genel olarak okul aktivitelerini erteleme eğiliminde oldukları rapor edilmiştir. Aynı çalışmada öğrencilerin erteleme eğilimi davranışlarına yönelik bakış açılarını değerlendirilmiş, öğrencilerin % 24'ünün dönem ödevlerini, % 24'ünün haftalık okuma çalışmalarını, % 22'sinin sınavlara çalışmayı erteleme eğiliminin kendileri için problem olduğuna inandıkları belirlenmiştir. Ek olarak araştırmaya katılan öğrencilerin kendi erteleme eğilimlerini ne kadar azaltmak istedikleri incelenmiş; öğrencilerin %65' inin dönem ödevlerini yapmayı, % 62 'sinin sınavlar için çalışmayı ve % 55' inin haftalık okuma çalışmalarını erteleme eğilimini kesinlikle azaltmak istedikleri belirtilmiştir.

Diğer bir çalışmayı da Solomon, Rothblum ve Murakami yapmışlar, (1986), 379 üniversite öğrencisinden 159'unun (yaklaşık olarak % 40'ının) sınavlara çalışmayı sıklıkla ertelediklerini ve bunun sonucunda duygusal sıkıntı yaşadıklarını rapor etmişlerdir.

Bir başka çalışmada Beswick, Rothblum ve Mann tarafından yapılmış (1988: 213), 245 üniversite öğrencisinden topladıkları verilerin analizi sonucunda, öğrencilerin % 46' sının dönem ödevlerini erteleme eğiliminde oldukları, % 35' inin dönem ödevlerini erteleme eğiliminin önemli kişisel bir problem olduğunu belirttikleri ve % 62' sinin erteleme eğilimi düzeylerini azaltmak istedikleri bulunmuştur. McCown ve Roberts (1994: 28), 1543 üniversite öğrencisi üzerinde

erteleme eğilimin yaygınlığını incelemişler, birinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerin % 19'unun, ikinci sınıftakilerin % 22'sinin, üçüncü sınıftakilerin % 27'sinin ve dördüncü sınıftakilerin % 31'inin akademik erteleme eğilimini anlamlı bir kişisel stres kaynağı olarak gördüklerini rapor etmişlerdir. Bunun yanında birinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerin % 23'ünün, ikinci sınıftakilerin % 27'sinin, üçüncü sınıftakilerin % 32'sinin ve dördüncü sınıftakilerin % 37'sinin erteleme eğilimlerinin akademik başarılarını etkilediğine inandıklarını belirtmişlerdir.

Son olarak Clark ve Hill (1994: 934), 184 üniversite öğrencisi arasında yaptıkları çalışmada öğrencilerin büyük bir oranının erteleme eğilimi gösterdiklerini ve bu öğrencilerden % 28'inin sınavlar için çalışmayı, % 30'unun dönem ödevlerini ve % 36'sinin haftalık okuma çalışmalarını sıklıkla erteleme eğiliminde olduklarını bulmuşlardır. Erteleme eğilimi üniversite öğrencilerinin yanı sıra genel popülasyonda da gözlenen yaygın bir durumdur. Yetişkinlerin % 15-20'si kronik olarak bundan etkilenmektedir (Harriott ve Ferrari, 1996: 614).

1.1.1.4. Erteleme Eğiliminin Nedenleri

Alan yazında erteleme eğiliminin nedenleri oldukça detaylı bir şekilde incelenmiştir (Ferrari, 1992; McCown ve ark., 1987; Solomon ve Rothblum, 1984). Erteleme eğiliminin nedenleri ile ilgili çalışmalara bakıldığında, erteleme eğiliminin en temel nedeninin, bireyin zamanı yönetmedeki yetersizliği olarak algılandığı görülmektedir (McCown, Petzel ve Rupert, 1987: 782). Bir diğer deyişle erteleme eğilimi yüksek bireyler zamanı akılcı kullanamamakta, yaşamlarını etkili bir şekilde yönetememekte ve zamanı etkili bir şekilde yönetememelerinin doğal bir sonucu olarak önceliklerini, amaçlarını ve hedeflerini tam olarak belirleyememekte ve bütün bunlardan dolayı da rahatsız olabilmektedirler. Amaç ve hedefleri belirleyememe, neyi, nasıl, niçin yapacağını bilememe, belirli bir işi yaparken bireyde yoğun sıkıntı duygusu yaratabilmektedir.

Bir işe konsantre olmada güçlük çekme ya da düşük sorumluluk duygusuna sahip olma erteleme eğiliminin bir diğer nedeni olarak görülmektedir. Dikkati yoğunlaştırmada yaşanan güçlükler, gürültülü ortamda ya da yatakta uzanarak

çalışmak ve çalışma masasının dağınık, düzensiz olması gibi çevredeki ilgi dağıtıcı şeylerden de kaynaklanabilmektedir.

Erteleme eğiliminin üçüncü nedeni, bireyin yaptığı işlerde sürekli başarısız olacağına yönelik olumsuz algılamalarından kaynaklanan kaygı ve korkudur. Öğrenci, önceliklerine bağlı olarak çalışmalarını tamamlamaktansa gelecekteki sınavlar ve projeleri hakkında endişelenerek çok zaman harcayabilmektedir.

Erteleme eğiliminin bir diğer nedeni ise, bireyin kendine ve performansına ilişkin geliştirmiş gerçekçi olamayan beklentileri, hatalı bilişsel yüklemeleri ve mükemmeliyetçilik eğilimidir (Yakkub, 2000: 2). Ellis ve Knaus (1977: 112), erteleme eğiliminin hatalı düşünsel ve bilişsel yüklemelerden kaynaklandığını ve aynı zamanda, zamanı değerlendirme ve algılama problemi ile ilişkili olduğunu bulmuşlardır.

Erteleme eğiliminin nedenleri konusunda alan yazında söylenenlere bir bütün olarak bakılırsa; bireyin zamanı etkili bir şekilde yönetebilme, önceliklerini belirleyebilme, verimli ve etkili çalışabilme alışkanlıklarının olmaması gibi durumlarla ilgili olduğu görülmektedir. Erteleme eğiliminin olası diğer nedenleri, bireyin kişilik özellikleri ve kendi ve çevresine yönelik yaptığı hatalı bilişsel yüklemeleriyle ilişkili görünmektedir. Bu noktada erteleme eğilimini tetikleyen nedenlerin daha çok, çevresel faktörlerin olası etkisini dışarıda bırakacak şekilde, bireyin kendini yönetme becerileri, kişiliği ve bilişsel süreçlerle açıklanmasının alanda önemli bir boşluk oluşturduğu düşünülebilir. Örneğin “ Bugün git yarın gel” anlayışıyla çevresel faktörlerin de bürokratik işlerde erteleme eğilimini nasıl şekillendirdiğini görmemek mümkün değildir.

1.1.1.5. Erteleme Eğilimine Kuramsal Yaklaşımlar

Gerek akademik gerekse normal yaşam süreçlerinde oldukça yaygın bir olgu olan erteleme eğiliminin nedenleri, sonuçları ve bireyin uyum süreçlerine etkileri konusunda yurt dışında oldukça geniş bir alan yazın oluşmuş olmasına rağmen, ülkemizde erteleme eğilimi kavramına yeterince önem verilmediği gözlenmektedir.

Bu nedenle çalışmanın bu bölümünde, erteleme eğilimi konusunda daha açık seçik bir kavramsal saydamlığa ulaşabilmek amacıyla, erteleme eğilimi kavramı ile ilgili kuramsal yaklaşımlar ve erteleme eğilimiyle ilişkili olabileceği düşünülen kavramların ele alınması konunun anlaşılmasında daha da yardımcı olacaktır.

1.1.1.5.1.Davranışçı Yaklaşımına Göre Erteleme Eğilimi

Davranışçı kuramlar aynı zamanda öğrenme kuramları olarak da bilinmektedir. Davranışı, gözlemlenebilir ve ölçülebilir tepkiler olarak tanımlamaktadırlar. Genel olarak davranışçı kuramları klasik koşullanma ve edimsel koşullanma olarak iki grup altında toplanabilir. Edimsel koşullanma kuramı davranış örneklemeleriyle erteleme eğiliminin anlaşılmasını sağlamıştır. Davranışçı kurama göre erteleme eğilimi, güdü kavramı içinde açıklanabilmektedir. Davranışçı kurama göre, erteleme eğilimi güdü kavramı içinde açıklanabilir. Motivasyon yoksunluğu öğrenciyi yapacağı ödevi ertelemeye sevk eder (Briody, 1980: 2). Bu kurama göre, öğrencilerin erteleme eğilimi nedenleri arasında, öğrencilerin bu eğilimlerinden dolayı başarılı oldukları bir yaşantılarının olma olasılığı ya da çalışmaktan ziyade onları motive eden başka aktiviteler bulma olasılıkları yer alır.

Davranışçı bakış açısına göre erteleme eğilimi, ödül-ceza ve pekiştirme süreçleriyle de ilişkilidir. Bu kurama göre erteleme eğilimiyle ilişkili davranışlar bir tepki olarak değerlendirilmektedir. Hatalı pekiştirme sonucu erteleme eğilimi ile ilişkili davranışların görülme sıklığı artmaktadır.

Klasik öğrenme kuramı erteleme eğilimini, ceza yoksunluğu ya da pekiştirme yoluyla otomatikleşmiş davranış olarak açıklamaktadır. Erteleme eğilimli bireylerin davranışlarındaki ödül ve cezaya vurgu yapmaktadırlar. Sonuç olarak erteleme eğilimi sıklıkla bu tür davranışlarından dolayı ödüllendirilen ya da cezalandırılmayan öğrencilerde görülebilmektedir. Bu bakış açısında olan, Ferrari ve diğerleri (1995: 114) öğrencilerin üşengeç davranışlarının sonuçlarından acı çektikleri zamanları yeniden hatırlamalarını istedikleri bir çalışma yapmışlar, bu çalışmalarında ceza yoksunluğuna dikkat çekmişlerdir. Çalışmaya katılan erteleme eğilimli bireyler kendi

davranışları için aldıkları başarılı sonuç örneklerini anlamlı bir şekilde ceza durumlarından daha çok hatırlamışlardır.

1.1.1.5.2. Bireysel Farklılıkları Vurgulayan Kuramlara Göre Erteleme Eğilimi

Erteleme eğilimi alanında yapılan araştırmaların büyük bir kısmı erteleme eğiliminin gelişimine yol açan kişisel özelliklerle ilgilidir. Kişilik genel olarak psikoloji alan yazınında Eysenc'in ve kişiliğin beş faktör modeli terimleri içinde tanımlanmıştır. İlk olarak Lay (1987:705) bu çatı içinde erteleme eğiliminin kişilik boyutunu incelemiştir. Erteleme eğilimli bireylerin kişilik özelliklerinin birçok görüngüsünün, Eysenc'in modelinin nevrotik- düzensizlik boyutu ile ilişkili olduğunu bulmuştur. Ferrari, Johnson ve McCown (1995:114), kişiliğin bu görüntüsünü aşırı uyarıcı (over-aroused) ve ilgi dağıtıcı bir eğilim olarak tanımlarlar.

Diğer taraftan Johnson ve Bloom (1993: 127), beş faktör kişilik modelinin bilinçlilik boyutunun, erteleme eğilimi puanlarındaki değişimin nedenini açıklayan temel bir faktör olduğunu bulmuşlardır. Bu faktör, Shouwenburg'un (1995: 127) erteleme eğiliminde bilinçlilik faktörünün bileşenlerine yönelik açıklamaları ile en iyi şekilde tanımlanmıştır. Shouwenburg (1995: 127), bilinçlilik, erteleme eğilimi, zaman yönetiminin negatif görüntüsü, çalışma disiplini, kendini kontrol ve çalışma motivasyonu arasında anlamlı ilişkiler bulmuştur. Bilinçlilik boyutunda düşük puan alan öğrencilerin engeller ile yüz yüze geldiklerinde yaptıkları işi devam ettirmeme olasılıklarının yüksek olduğu saptanmıştır. (Milgram, 1988; Shouwenburg, 1992; Solomon ve Rothblum, 1984).

Özellikle üç kuramsal bakış açısı erteleme eğilimi alan yazınında çok sıklıkla kullanılmıştır. Bunlardan ilki Freud'un(1953) psikoanalitik kuramı, ikincisi erteleme eğiliminin temeldeki nedeninin erken çocukluk yaşantıları ve ailesel çıkmazlar olduğunu ileri süren insan kişiliğine psikodinamik yaklaşım ve son olarak erteleme eğilimindeki farklılıkların, bireylerin olayları yorumlamalarına ve algılamalarına bağlı olduğunu savunan bilişsel davranışçı yaklaşımdır.

1.1.1.5.3. Erteleme Eğilimine Psikoanalitik Yaklaşım

Freud(1926) erteleme gereksinimini cinsel çatışmalara ve mastürbasyondan duyulan suçluluğa dayandığını ve cinsel arzulara ilişkin suçluluk duygularından kaçınmanın törensel erteleme eğilimi için bir güç olduğunu yazmıştır (Akt.: Farran, 2004: 20). Freud erteleme eğilimini kaygı kavramı içinde de açıklamaktadır. Kaygı, ego için tehdit yaratan ve rahatsız edici olan bastırılan bilinçdışı materyalden kaynaklanan yine egoya yönelik olan bir uyarı işaretidir. Bir diğer deyişle, ego savunma mekanizmaları aracılığıyla kişi, kendisini kaygıdan korumaktadır. Ego savunma mekanizmaları bilinçdışı işler ve bir kişinin isteklerini bastırmasına, unutmamasına, başarısızlıklarına makul nedenler bulmasına ve gerçekliği saptırmasına ya da inkar etmesine neden olabilir (Freud, 1926, Akt., Farran, 2004: 20). Erteleme eğilimine analitik bakış açısı, ego tehdit edildiğinde, erteleme aracılığıyla egonun başarısız olma riskinden korunduğu düşüncesi üzerine temellenir.

Klasik psikoanalitik gelenekte olan Blatt ve Quinlan (1967: 169), erteleme eğilimli bireylerin, genellikle şimdiki zaman yönelimli olduklarını ve gelecekteki olayları önceden tahmin etmede zorlandıklarını vurgulamaktadır.

Bischoff'un (1970) insan davranışlarını psikoanalitik kuram çerçevesinde yaptığı analizine göre; bütün insanların eylemlerini üç temel ilke yönlendirir. Bunlar zevk arayışı, gerçekliğin sınırları ve tekrarlayıcı olan zorlamalar (compulsion)dir. Bu ilkelerin bilinçdışındaki bir durumu gösterdiğine inanılır, her biri erteleme eğilimi araştırmacılarına erteleme eğilimini açıklamada yol göstericidir (Akt.: Farran, 2004 :22).

İlk ilke olan zevk arayışı ilkesi bütün insanların eylemlerinin acıdan kaçınan ya da zevki elde etme isteği tarafından motive edildiği inancı ile bağlantılıdır. Baughman (1972), egonun görevinin bireyi acıdan, anksiyete ve tehditlerden korumak olduğunu söyler. Görevlerin, kendini açma olarak algılandığı akademik ortamlarda (görevlerin katılımcıların yeteneklerinin sınırlılıklarını açığa çıkardığı için) egonun işi yapmamak için makul nedenler yarattığı varsayılır (Akt. Farran, 2004: 22).

Blat ve Quinlan (1967: 169), “işlevsel olmamaya yönelik psikoanalitik yaklaşım” başlıklı çalışmalarında erteleme eğilimine vurgu yapmışlardır. Bu çalışmalarında, kronik ertelemenin ölümsüzlüğün bir ifadesi olduğunu ileri sürmektedirler. Kronik erteleme, istenilmeyen çalışma sorumluluklarını ya da ölüme benzer yaşamdaki kaçınılmaz olayları defetmenin bir yoludur. Bu kuramın deneysel bir incelemesi Ferrari (1991:455) tarafından yapılmıştır. Ferrari öğrencilerin akademik öz yeterliliklerini koruma isteklerini incelemiştir. Ferrari (1995: 153), kendini açmayı gerektiren akademik görevleri yapmaya yönelik kararlarında erteleme eğilimli öğrenciler ile erteleme eğilimi olmayan öğrencilerin farklılaştığını varsaymıştır. Beklenildiği gibi erteleme eğilimli öğrenciler, bu eğilimi olmayan öğrencilere oranla anlamlı bir düzeyde kendini açmayı gerektirmeyen görevleri seçmişlerdir. Böylece potansiyel olarak demoralize edici kendini tanımadan kendilerini korumuşlardır. Psikoanalitik bakış açısına göre bu eylem insanların yaşamdaki ölüm ve hata yapma (fallibility) gerçeğini gizlemelerine yönelik bir çaba olarak yorumlanabilir..

Psikoanalitik kuramın ikinci ilkesi olan gerçekliğin sınırları, işlevsel olamamanın; gerçekliğin yetersiz kavranmasının bir sonucu olarak ortaya çıktığı varsayımı ile erteleme eğilimini açıklar. Blatt ve Quinlan (1967: 169), erteleme eğilimi olan bireylerle olmayanların zamanı değerlendirme becerileri arasında anlamlı farklılıklar olduğunu bulmuşlardır. Psikoanalitik kurama göre erteleme eğilimli bireylerin bu özelliklerinin her biri gerçeklik ilkesinin az gelişmiş olması ile ilişkilidir

Son olarak Bischoff'un (1967) Psikoanalitik kuram ve kompulsif tekrarlamalara yönelik yorumu alışkanlık oluşumunu tanımlamaktadır. Bu, insanların belirgin bir düzeyde başarılı oldukları eylemleri tekrarlama eğiliminde oldukları gerçeğini ifade eder. Ayrıca bu davranışlar çok uzun bir süre tekrar edilir ve insanların davranış kalıpları içinde sabitleşir. Eğer bu kalıp davranışlar uzun süre başarılı sonuçlar elde etmez ise, tekrarlayıcı tepkiler olan bu kalıp davranışların başarısızlık ihtimali göstermesi sabitleşmiş olur (Akt.:Farran, 2004: 22).

Erteleme eğilimi alanında davranışın tekrarlayıcı örnekleri, kendi davranışlarının sonucunda büyük kayıplarla karşılaşmalarına rağmen erteleme davranışını sürdüren öğrencilerde görülebilir.

1.1.1.5.4. Erteleme Eğiliminin Psikodinamik Yaklaşımı

Psikoloji alan yazınında erteleme eğilimine yönelik kuramsal açıklamalar ilk olarak, yetişkinin kişiliğinde çocukluk yaşantılarının etkili olduğunu vurgulayan geleneksel psikodinamik yaklaşımdan gelmiştir. Psikodinamik yaklaşıma göre bilinçdışı mental işleyiş gündelik davranışlarımızı etkilemektedir (Matlin,1995: 12). Psikodinamik alan yazın erteleme eğilimini, bireyin ailesine yönelik olumsuz duygularını kapsayan, alttaki içsel psişik süreçlerin etkisiyle oluşan problemleri bir davranış olarak görme eğilimindedir.

Çağdaş psikodinamik otoriteler erken çocukluk yaşantılarının kişilik gelişimini etkilediğini vurgulamaktadır. Erteleme eğilimi konusunda Birner (1993: 541), erteleme eğiliminin kaynağının, çocuklukta yaşanan, farkında olunmayan ve çözülmemiş bir problem olduğunu vurgulamaktadır. Sommer (1990:5), erteleme eğilimini otorite figürüne karşı gizli başkaldırıyı ifade eden bir davranış olarak tanımlamaktadır. Bunu Kolombiya Üniversitesinde Tıp Fakültesinde Ruh Sağlığı Bölümü Başkanı olarak akademik erteleme eğilimi ile mücadele deneyimlerine dayandırmaktadır. Sommer, öğrencilerin erteleme eğilimini sadece tek taraflı taleplerin yoğun olduğu öğretmen öğrenci ilişkisinde otoriteye karşı özel bir başkaldırı olarak görmektedir. Sommer “ebeveynlerin otoritesi ile evrensel mücadele” den ileri gelen erteleme eğiliminin nedenlerini açıklamıştır. Erteleme eğiliminin içsel psişik süreçlerini açıklaması, her bireyin psikodinamiği kadar çeşitlilik gösterir. Bu bakış açısına göre akademik erteleme eğilimi, öğretmen öğrenci ilişkisi üzerine aktarılan ebeveyn çocuk ilişkisinin bilinçdışı transferansı olarak görülmekte ve pasif saldırgan bir tutum olarak değerlendirilmektedir.

Diğer psikodinamik kuramcılar erteleme davranışının gelişiminde ailenin etkisini ve özellikle ebeveynlerin rolüne vurgu yapmaktadırlar. Örneğin Missildine

(1963) erteleme yöneliminin kaynağının, ebeveynlerin çocuklar için gerçekçi olmayan amaçlar koyması, başarıya aşırı zorlama ve daha sonra sevgisini verme ve bu amaçlara ulaşma üzerine koşullandırılan onaylama üzerine kurulan hatalı çocuk yetiştirme olduğunu belirtmektedir. Buna göre, bu tutum içinde büyüyen bir çocuğun başarısız olduğu zaman endişeli ve değersiz olduğunu hissetmesi kaçınılmazdır. Yaşamın ileriki dönemlerinde bir yetişkin olarak kendi becerilerini ve değerini değerlendirmesini sağlayan bir görev ile karşılaştığında erteleme yolu ile birey erken çocukluk yaşantılarını yeniden yürürlüğe koyup bu duyguları tekrar yaşayacaktır (Missildine, 1963: 15). MacIntyre (1964) erteleme eğilimine yönelik uyum sağlayıcı olmayan göreceli çocuk yetiştirme rolüne odaklanmıştır. Bu yazar iki ebeveyn den herhangi birisinin erteleme yönelimini beslemiş olabileceğini öne sürmektedir. Aşırı otoriter olan ebeveynin, her şeye gücü yeten insan portresine karşı, sürekli olarak baş kaldırarak ebeveyn figüründen kendi özerkliğini öne süren öfkeli bir başarısız birey yetiştirmesi kaçınılmaz iken, aşırı izin verici bir ebeveynin de benliğini empoze eden amaçlara bağlandığı için çok fazla endişeli olan, sinirli ve başarısız bir birey yetiştirmesi de olasıdır (MacIntyre (1964). Diğer bir durumda, bu tür bir başarısızlık kendisini, erteleme eğilimi aracılığıyla gösterir. Smith ve York(1981) erteleme eğiliminin temelinde bireyin ebeveynlerinden öğ alma isteğinin yattığını ileri sürmüşlerdir. Bu yazarlar, erteleme yönelimini bireyin ebeveynlerine olan öfkesinin gösterilmesi olarak karakterize ederler. Çünkü birey öfkesini, ebeveynlerine doğrudan yönlendiremeyebilir. Böylece onu içselleştirmek yerine erteleme yönelimi aracılığıyla etkili olmayan şekilde dolaylı olarak ifade eder (Akt.:Farran, 2004: 22).

Psikodinamik bakış açısına göre erteleme eğilimini çalışan diğer ikili araştırmacı Burka ve Yuen'dır (1983: 16). Yetişkin ve ergenlerdeki erteleme eğiliminin daha şiddetli olduğu konusundaki düşünceleri, erteleme eğiliminin çocukluk dönemindeki yaşanan travalardan ileri geldiği yönündeki kanılarına dayanmaktadır. Bu travmatik olay, sevilen birinin kaybı gibi bazı dramatik olaylar ya da ikamet edilen yerin değiştirilmesi olabilir. Olayın olduğu dönemde çocuğun bu olaya yönelik yorumu, bütün yetişkinlik yaşamı boyunca devam edebilecek ve zamanın önemli olduğu işlere yönelik bilinçdışı bir tepki yaratabilir.

1.1.1.5.4.1.Psikodinamik Araştırma Bulguları

Birçok ampirik çalışma erteleme eğilimini psikodinamik perspektiften açıklamaya çalışmıştır. Erteleme eğiliminin yaşamdaki adaletsizlik ya da başkalarının yaptığı kötü muamelenin intikamını alma anlamında yanlış yönlendirilen bir pasif agresif tutum olabileceği şeklinde kuramsal açıklamalar vardır. Ferrari ve Emmons (1994) geniş bir grup üniversite öğrencisi ile yaptıkları çalışmada; intikam alma gereksinimi ve erteleme eğilimi arasında ($n=261$) $r = .18$, $p<.05$ düzeyinde pozitif bir ilişki bulmuşlardır. Ebeveynin otorite rolünü açıklamada, Ferrari ve Olivette (1994:93) 86 bayan üniversite öğrencisine Erteleme Eğilimi Ölçeğini, Ebeveyn Otoritesi Ölçeği ve Karar Almayı Erteleme Eğilimi Ölçeğini uygulamışlardır. Ebeveynlerini yüksek düzeyde otoriter olarak algılayan kız çocukların, ebeveynlerini düşük düzeyde otoriter olarak algılayan kızlardan anlamlı olarak daha yüksek düzeyde erteleme eğilimine sahip olduklarını bulmuşlardır. Ayrıca Ferrari ve Olivette (1994) kız çocukların erteleme eğiliminin babaların otorite düzeyi ile $r = .32$ $p<.01$ düzeyinde anlamlı pozitif ilişkili olduğunu bulmuşlardır.

Erteleme eğiliminde ailenin rolüne yönelik daha fazla kanıt sağlamak için yaptıkları araştırmada, Ferrari, Harriott ve Zimmerman (1999) erteleme eğiliminin, yakın aileden tatmin edici destek alma ile ($n:114$) $r = -.264$, $p<.01$ düzeyinde negatif ilişkili olduğunu bulmuşlardır. McCown, Carise ve Johnson (1991) büyük çocuklardaki erteleme eğilimi ile ebeveynlerin alkol kullanımı arasındaki ilişkiyi test etmişlerdir. Ebeveynlerinin kullandıkları alkol miktarını azaltmasını isteyen öğrencilerin erteleme eğilimi düzeyinin, bunu istemeyen öğrencilerden anlamlı oranda daha yüksek olduğunu bulmuşlardır ($t = 2.06$, $p<.05$). Frost, Marten, Lahart ve Rosenblate (1990) erteleme eğiliminin ebeveynlerin aşırı eleştirileri ile ($r(104) = .241$, $p<.05$) ve ebeveynlerin yüksek beklentileri ile ($r(104) = .210$, $p<.05$) düzeyinde anlamlı ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Donovan (1995) ölüm kaygısı ile genel erteleme eğilimi arasında ($r(52) = .29$, $p<.05$) düzeyinde anlamlı pozitif bir ilişki olduğunu bulmuştur. Bu bulgu Blatt ve Quinlan'ın (1977) erteleme eğilimli bireylerin kısıtlı zamanı ihmal ederek ölümden kaçınmaya yönelik bir bilinçdışı girişim gibi görevleri erteleme ile meşgul oldukları hipotezini desteklemektedir.

Genel olarak bakıldığında bu araştırma bulgularının çoğu erteleme eğilimine yönelik psikodinamik açıklamaları göreceli olarak desteklemek için kullanılabilir niteliktedir.

1.1.1.5.5. Erteleme Eğilimine Bilişsel-Davranışsal Kuramların Yaklaşımı

İlk olarak Albert Ellis ve William Knaus 1971 yılındaki Erteleme Eğiliminin Üstesinden Gelme başlıklı çalışmalarında erteleme eğiliminin bilişsel-davranışsal açıklamasını halkın anlayacağı duruma getirmişlerdir. Kişiliğe bilişsel davranışsal yaklaşım, duygular ve davranışlar üzerinde çevrenin etkisinin olduğunu ancak bilişlerin güçlü bir arabulucu rolü oynadığı yönündedir. Özellikle bilişsel davranışsal kuram gündelik yaşamda bireyin yaşantılarının büyük bir kısmına duygular ve davranışların etki etmediğini, ancak daha çok bireyin sahip olduğu özel durumla ilgili bilişsel yorumunun etkili olduğunu ileri sürer. Böylece halihazırda bulunan bilişler ve bilişsel stil bireyin yaptığı ve hissettiği her şeyi çok fazla etkiler (Ellis ve Knaus, 1977:27).

Bu bağlamda kişisel, davranışsal ve çevresel belirleyiciler arasındaki sürekli devam eden karşılıklı bir etkileşim gibi psikolojik fonksiyonları açıklayan sosyal öğrenme kavramı erteleme eğilimine bilişsel davranışsal yaklaşımın temellini teşkil eder. Genel olarak bilişsel davranışçı kuram insanların içinde yaşadıkları dünyaya ve kendilerine yönelik inançları, tutumları ve düşünceleri ile tutarlı bir yönde davranışta bulduklarını ve hissettiklerini ileri sürer. Bunlardan bazıları akılcı ve uyum sağlayıcı iken diğer bir kısmı da akılcı ve uyum sağlayıcı olmayabilir. Böylece işlevsel olmayan bilişsel işleyişin (örneğin, olumsuz bilişsel çarpıtmalar, benlik hakkındaki hatalı ve şüpheli inançlar, yanlış anlamalar, negatif benlik şeması ve gerçek dışılık) öncelikli rolü beslenen ve devam ettirilen sağlıklı olmayan duygulara ve uyum sağlayıcı olmayan davranışlara vurgu yapmaktır. Bunun gibi olumsuz düşüncelerin ve inançların uyum sağlayıcı değişimi, değişimde anahtar bir faktör olarak görülmektedir. Ellis ve Knaus (1977:27) erteleme eğilimli bireyler ile olan klinik çalışmalarından yola çıkarak, temel olarak erteleme eğiliminin akılcı olmayan doğasına ve erteleme eğilimli bireyin becerilerine ,aktif olarak tanımlanan, tartışılan ve yeniden yapılandırılan mantık dışılığına, davranışsal ve duygusal değişimler isteği meydana getiren kendi kendini baltalayıcı bilişlere vurgu yapmaktadırlar. Erteleme

eğilimini, yapmaya karar verilen bir şeyleri gelecek bir zamana kadar erteleme gibi teknik bir bağlamda tanımlamalarına rağmen, bu yazarlar erteleme eğiliminin tanımının anlaşılması için erteleme eğilimli bireylerin her zaman değişmez bir şekilde izlediği onbir temel adım ileri sürmüşlerdir. Bu adımlar:

- 1- Bunlar bir görevi tamamlamayı dilerler ya da sonucun yararlı olabileceğini anladıkları için en azından bunu yapmayı kabul ederler.
- 2- Onu yapmak için kesin bir karar alırlar.
- 3- Gereksiz bir şekilde onu yapmayı ertelerler
- 4- Ertelemenin avantajlarının yoksunluğunu ya da dezavantajlarını fark etmezler.
- 5- Yapmayı kararlaştırdıkları işi ertelemeye devam ederler.
- 6- Erteleme eğilimi için kendilerini azarlarlar (ya da kendini aşağılamaya karşı rasyonelleştirme mekanizmasını kullanarak ya da kendi bilincinden çekip atarak kendi kendilerini savunurlar) .
- 7- Ertelemeye devam ederler.
- 8- Görevlerini tamamlamak için son teslim tarihine çok yakın bir zamanda acele ederek bitirmeye çalışırlar ya da görevlerini çok geç tamamlarlar ya da hiçbir zaman tamamlayamazlar.
- 9- Bu gereksiz ertelemelerinden dolayı kendilerini rahatsız (tedirgin, sıkılğan (self conscious), mahçup) hissederler ve suçlarlar.
- 10- Bu tür ertelemenin tekrar olmayacağı konusunda kendi kendilerine güvence verirler ve son olarak önleme taahhütlerinde tamamen ve içtenlikle kendilerini inandırırılar.
- 11- Kısaca bundan sonra özellikle eğer karmaşık, zor ve tamamlaması zaman alıcı bir görev olursa tekrar erteleme eğilimine girerler (Ellis ve Knaus, 1977:29).

Elis ve Knaus' a göre yukarıda verilen basamaklar erteleme eğilimi sürecinde, hatalı ve akılcı olmayan bilişsel yüklemelerin doğal bir sonucu olarak yaşanan kaygı, depresyon ve çaresizlik duyguları, bu duyguların eşlik ettiği özgüven yoksunluğu ve değersizlik hissi, dairesel bir şekilde kendi kendini tekrar ettirir.

Ellis ve Knaus erteleme eğiliminin, sıklıkla kendini aşağılama, engellere karşı düşük tolerans ve düşmanlık duyguları gibi üst üste örtüşen ve birbirleriyle ilişkili üç ana nedenden kaynaklandığını düşünmektedirler. Bu üç neden bireyin dünya, başkaları ve kendisi hakkında oluşturduğu gerçekçi olmayan bilişsel yüklemelerinin sonucunda oluşmaktadır. Kendini aşağılama; gerçekte bütün insanlarda görülebilen kişinin a- Önemli görevleri yeterince yaptığı b- Kendisi için önemli olduğunu düşündüğü insanların sevgisini ve onayı görmediği c- Bu isteklere aşırı gereksinim duyduğu ve dogmatik ve mutlakiyet gibi gözüken yükleme taleplerinden ileri gelen olumsuz benlik yargılamaları ve öz eleştirel düşünceler aracılığıyla kendini/kendilerini kötüleyerek rahatsız etmelerinden kaynaklanmaktadır. Bu yazarlar, kendi arzuları için çok duyarlı olmayan ve kendi yaşamlarındaki sevgi, onay ve başarı gibi gereksinim duyulan şeylere yönelik aşırı düzeyde ısrarcı olan bazı insanlar tanımlamışlardır. Bu bireyler kendi yaşamlarına bu şeyleri katmak için (güçlü arzulara zıt olarak) çok derin bir gereksinim duyarlar ve yazarlar bu gereksinimi irrasyonel olarak tanımlamaktadırlar. Çaresizlik çemberinde, erteleme eğilimli birey, geçmiş ve şu andaki erteleme davranışı için kendisini değersizleştirir ve bu öznel değersizleştirme erteleme eğilimini artırırken, erteleme eğilimi depresyon, panik ve kaygı duygularını daha çok besler.

Ellis ve Knaus (1977:30) erteleme eğilimine sahip bireylere; “her şeyi her zaman en iyi bir şekilde yapmaya yönelik mutlak talebiniz sizi bir şeyi zamanında yapmaktan kaçınınganya ya da hiçbir surette onu hiçbir zaman yapmamak için bir bahane bulmaya sürükler” şeklinde açıklama yapmıştır. Bu mantığa göre erteleme eğilimi bir işi yeterli bir şekilde tamamlamak için oluşturulan aşırı katı inançlardan ve başarılı olma yeterliliğine temelendirilen benlik değeri algısından ileri gelmektedir.

Ellis ve Knaus’un (1977:32) tanımladığı gibi erteleme eğiliminin ikinci ana nedeni, engellenmeye karşı tolerans düşüklüğüdür. Birey, çok çalışarak ve yaşadığı zorluklarla başa çıkarak gelecekteki olumlu kazanımlara ulaşabileceğini anladığında engelleri tolere etme düzeyi yükselir. Ancak birey, halihazırdaki iş üzerinde

çalışırken kolayca aşılamayan sıkıntıyı tolere edemezse, erteleme eğiliminde olabilir ve erteleme davranışları gösterebilir.

Erteleme eğilimi çalışmalarında, erteleme eğilimi ile engelleri düşük düzeyde tolere etme arasında paralellik görülmüştür (Ellis ve Knaus, 1977:32). Örneğin Ainlise (1975:463), insanların anlık zevklere yönelik güçlü bir eğilimi olmasına rağmen, anlık zevkleri uzun dönemde elde edebilecekleri doyuma tercih ettiklerini vurgulamaktadır. Bu durumda erteleme eğiliminin gelecekteki olası doyumunu elde etmektense, şu an yaşanan kaygı ve sıkıntıdan kaçmayla daha yüksek oranda ilişkili olduğu görülmektedir. Örneğin, Solomon ve Rothblum (1984:506), öğrencilerin hoş bulmadıkları görevleri daha yüksek oranda erteleme eğiliminde olduklarını bulmuşlardır. Benzer olarak McCown ve Johnson (1991:665) yapılmasından hoşlanılmayan bir görev veya iş varsa, bireylerin hoşlandıkları başka etkinliklerle ilgilenerek erteleme eğiliminde olduklarını bulmuşlardır.

Ellis ve Knaus'un (1977:33) tanımladığı gibi erteleme eğiliminin üçüncü temel nedeni düşmanlık duygusudur. İlginç bir şekilde düşmanlık duygusu kavramı erteleme eğiliminde etkili bir rol oynamaktadır. Ellis ve Knaus'un (1977:33) düşmanlık duygusunu erteleme eğilimini bu şekilde ilişkilendirmesi, erteleme eğilimi ile ilgili psikodinamik yaklaşımların kuramsal açılımlarına oldukça yaklaşmaktadır. Fakat Ellis ve Knaus (1977:33) kendi bilişsel davranışçı yaklaşımları ile tutarlı bir şekilde, düşmanlık duygularını, hatalı düşünmenin duygusal yansımaları olarak değerlendirmektedirler. Ellis ve Knaus (1977:33) psikodinamik yaklaşımlardan farklı olarak düşmanlık duygularının temelini bilinçdışı dışı süreçlerde değil, daha çok bireyin bilişsel yüklemeleri bağlamında değerlendirmektedir. Ellis ve Knaus (1977:34) birçok erteleme davranışının, yetersizlik duyguları ve engelleri tolere etme düzeyinin düşüklüğünden ileri geldiğini vurgulamalarına rağmen, aynı zamanda insan önemli görevleri, dolaylı olarak görevlerle ilişkisi olan insanlara veya işe yönelik düşmanlık duyguları geliştirerek de erteleme eğiliminde olabilir.

Ellis ve Knaus 'u izleyen birçok yazar erteleme eğilimini, bireyin dünya, diğer insanlar ve kendi hakkındaki uyum sağlatıcı ve akılcı olmayan bilişleriyle

ilişkili olarak tartışmışlardır (Burka ve Yuen, 1983; Rothblum, 1990; Solomon ve Rothblum, 1984). Erteleme eğilimine yönelik olarak alan yazında yer alan kuramsal açıklamalar, erteleme eğilimiyle başarısızlık korkusu ve benlik saygısı ilişkisi konusunda bilişlerin rolüne önemle vurgu yapmaktadırlar (Burka ve Yuen, 1983; Rothblum, 1990; Solomon ve Rothblum, 1984).

Bazen erteleme eğilimi ve erteleme eğilimi ile ilişkili davranışlar, bireyin kendini olumsuz değerlendirmelerinin ve bu değerlendirmelerin benlik saygısı üzerine olası negatif etkilerinden kaçınılması için de yapılabilir (Burka ve Yuen, 1983; Ellis ve Knaus, 1977; Rothblum, 1990; Solomon ve Rothblum, 1984).

Bazı kuramcılar erteleme eğiliminin kırılabilir benlik saygısını korumak için hizmet ettiği şeklinde bir erteleme eğilimi modeli önermişlerdir. Bu çalışmalar insanların kendi benlik saygılarını bir işi yapabilmeye yeterliliği olarak gördüklerini ileri sürer (Burka ve Yuen, 1983; Ellis ve Knaus, 1977; Rothblum, 1990; Solomon ve Rothblum, 1984).

Bu bireylerin, Benlik saygısı = Yapabilirlik= Performans şeklinde örtülü eşitleme fikrinin yarattığı bir başarısızlık korkusundan rahatsız oldukları söylenilir. Bu bilişsel şema benlik saygısını tehdit eden ürkütücü riskler içinde başarı için bir uğraşa dönüşür. Yapılması gereken iş üstündeki başarısızlık korkusu işin son teslim tarihi yaklaşmış gibi bireyde güçlü bir endişe yaratır. Eldeki çok önemli iş onda başarısız olma korkusu olarak algılanır ve halen yapılmamış ise birey daha fazla endişelenir.

Yaptıkları her şeyin yeterliliklerinin doğrudan bir yansıması olduğu inancına sahip olan ve gösterdikleri yeterliliklerinin benlik değerlerinin düzeyini belirlediğine inanan insanlar için erteleme eğilimi birkaç farklı amaca hizmet edebilir. Erteleme davranışları kısa dönemde bireyin kaygı düzeyini düşürür ve kısa dönemli doyum almalarını sağlayabilir. İkinci olarak erteleme eğilimi nedeniyle birey bir görevin yapılması konusunda, performansının yeterliliği ya da yetersizliği noktasında riske girmediği için, benliğini incinmekten korur (Ferrari, 1991:456). Bu yüzden bir kendini engelleme stratejisi olarak erteleme eğilimi, bireye şu andaki yeterliliğine

ilişkin olumsuz yargılardan kaçınan yoluyla ve sahip olduğundan daha fazla bir kapasitesi olduğuna yönelik gerçek dışı olabilecek inançlarını korumasına olanak verir (Burka ve Yuen, 1983; Ellis ve Knaus, 1977; Rothblum, 1990; Solomon ve Rothblum, 1984; Ferrari, 1995; Johnson, 1995).

Bilişsel davranışçı kuramcılar erteleme eğilimini, destekleyici bir kaçınan davranışı terimi içinde tanımlarken, psikodinamik kuramcılar erteleme eğilimini savunma mekanizması olarak tanımlarlar. İş performansına yönelik bilinçli olarak kaygı yaşamak istemeyen birey görevi erteleme aracılığıyla kaygı karşısında bilinçdışı bir savunmaya geçer.

1.1.1.6. Erteleme Eğilimi ve Psikolojik Uyum

Alan yazına bakıldığında erteleme eğilimi ve psikolojik uyum ilişkisini, psikolojik uyum ve kişilik özellikleri olmak üzere iki ayrı ana başlık altında incelemek mümkün görünmektedir. Erteleme eğilimi ve psikolojik uyumla ilişkili olarak; erteleme eğilimi ile depresyon, anksiyete, benlik saygısı, öz yeterlilik, ilişkide yaşanan güçlükler ve kararsızlık arasındaki ilişkiler birçok çalışmada detaylı olarak araştırılmıştır (Aitken, 1982; Berzonsky ve Ferrari, 1996; Beswick, Rothblum ve Man, 1988; Effert ve Ferrari, 1989; Ferrari, 1991; Ferrari, 1992; Ferrari, 1994; Ferrari ve Olivette, 1994; Flett ve Blankstein, 1993; Flett, Blankstein, Hewitt ve Koledin, 1992; Flett, Blankstein ve Martin 1995; Frost ve Shows, 1993; Haycock ve ark. 1998; Saddler ve Sacks, 1993; Senecal, Koestner ve Vallerand, 1995; Solomon ve Rothblum, 1984). Tipik olarak bu bağlamdaki araştırmalarda, depresif ya da kaygılı bireyler erteleme eğilimli olabilirler mi? ya da erteleme eğilimli bireyler depresif ya da endişeli olma eğiliminde olabilirler mi?, sorularına yanıt aranmaya çalışılmıştır. Bu araştırmalarda elde edilen bulguların tamamı, erteleme eğilimi ile psikolojik uyum indeksinde (depresyon, anksiyete, benlik saygısı, öz yeterlilik, ilişkide yaşanan güçlükler ve kararsızlık) yer alan temel kavramlar arasındaki ilişkiler üzerine temellendirilmiştir.

Diğer taraftan diğer bir grup araştırma, erteleme eğilimine eşlik eden kişilik özellikleri üzerine odaklanmıştır (Ferrari, 1992; Johnson ve Bloom, 1995; Johnson

ve Bloom, 1992; Lee ve arkadaşları, 2005; Martin ve ark., 1996; McCown ve arkadaşları, 1987). Bu çalışmalarda erteleme eğilimi ile mükemmeliyetçilik ve beş büyük kişilik faktörleri arasındaki ilişkileri incelemek amaçlanmıştır.

1.1.1.6.1. Erteleme Eğilimi ve Depresyon

Yakın alan yazına bakıldığında depresyon ve psikolojik uyum arasındaki ilişkilerin yoğun bir şekilde araştırıldığı görülmektedir. Depresyon bireyin günlük yaşama uyumunu ve psiko-sosyal ilişkilerini de olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Depresyonla ilişkili çağdaş alan yazına bakıldığında; olumsuz benlik inançları, hatalı düşünceler ve sağlıklı olmayan bilişlerin depresyonda önemli bir rol oynadığı vurgulanmaktadır (Beck ve ark, 1979, Akt.:Farran, 2004:32). Benzer şekilde, Beck (1976) geleceğin ve dünyanın olumsuz olarak algılanmasının da depresyona kaynaklık ettiğini vurgulamaktadır (Akt.:Farran, 2004:32). Bu bağlamda, depresyonlu ve erteleme eğilimli bireylerin, benlikleri hakkında işlevsel olmayan tutumlara ve olumsuz otomatik düşüncelere sahip olma açısından benzer bir eğilimi paylaşmaları beklenebilir.

Üniversite öğrencileri üzerinde yapılan pek çok çalışmada, akademik erteleme eğilimi ile depresyon arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur (Beswick, Rothblum ve Man, 1988; Flet, Blankstein, Hewitt ve Koledin, 1992; Flet, Blankstein ve Martin 1995; Saddler ve Sacks, 1993; Solomon ve Rothblum, 1984). Erteleme eğiliminin genellikle olumsuz sonuçlara yol açtığı göz önünde bulundurulduğunda, erteleme eğilimli bireylerin depresyon düzeylerinin yüksek olması beklenebilir. Benzer bir akıl yürütmeyle, iyimserlik içeren inançlar ile işlevsel bilişlerin bireyin psiko-sosyal uyumunu kolaylaştırması da beklenebilir. Örneğin, Lay ve Burns (1991) yaptıkları çalışmada, genel erteleme eğilimi ile iyimserlik arasında anlamlı düzeyde ters bir ilişki bulmuşlardır. Bu bulgu, dünyaya ve kendilerine yönelik iyimserlik görüşleri ile ilişkili olarak bilişsel şemaları şekillenen insanların, erteleme davranışlarına daha az eğilimli olduklarını göstermektedir.

1.1.1.6.2. Erteleme Eğilimi ve Kaygı (Anksiyete)

Üniversite öğrencileri üzerinde yapılan araştırmalar kaygı ile akademik erteleme eğilimi arasında anlamlı pozitif bir ilişki olduğunu göstermektedir (Aitken, 1982; Beswick, Rothblum ve Man, 1988; Senecal, Koestner ve Vallerand, 1995; Solomon ve Rothblum, 1984). Yukarıdaki ilişkilere benzer şekilde, Flett, Blankstein ve Martin (1995), sınav kaygısı ile genel erteleme eğilimi arasında anlamlı pozitif bir ilişki bulmuşlardır. Bir diğer deyişle erteleme eğilimi arttıkça bireyin kaygı düzeyi de yükselmektedir. Benzer şekilde, yetişkin örneklemelerinde de genel erteleme eğilimi ve kaygı arasında anlamlı pozitif ilişkiler bulan çalışmalar alan yazında yer almaktadır. Örneğin, Flet ve Blankstein (1993) ve Haycock ve ark.'nın (1998) yetişkinler üzerinde yaptıkları çalışmalarında genel erteleme eğilimi ile kaygı düzeyi arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Bütün bu çalışmalar, erteleme eğiliminde kaygının rolüne vurgu yapan kuramsal açıklamalarla da örtüşmektedir. Ellis ve Knaus'un (1977:40) rasyonel olmayan inançlar modeli ve Rothblum'un (1990:32) başarısızlık korkusu ve erteleme eğilimi arasındaki ilişkiye ilişkin kuramsal açıklamaları, yukarıdaki araştırma sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir.

1.1.1.6.3. Erteleme Eğilimi ve Benlik Saygısı

Rossenber (1965) benlik saygısını, farklı etki alanları arasında benliğin değerlendirmelerinin toplamından türetilen, benliğe yönelik olarak geliştirilen olumlu ya da olumsuz tutum olarak değerlendirmektedir (Akt.: Farran, 2004:35). Rossenberg'in (1965) benlik saygısı ile ilişkili kuramsal açıklamaları ile tutarlı olarak, birçok akademik erteleme eğilimi çalışmasında, erteleme eğilimi ile benlik saygısı arasında anlamlı negatif ilişkiler bulunmuştur (Beswick, Rothblum ve Man, 1988; Solomon ve Rothblum, 1984). Benzer şekilde yetişkinler üzerinde yapılan çalışmalarda da, genel erteleme eğilimi ile benlik saygısı arasında anlamlı negatif ilişkiler rapor edilmektedir (Effert ve Ferrari, 1989; Ferrari, 1992; Ferrari, 1994).

Konu ile ilgili bir diğer çalışmada, Ferrari (1991) erteleme eğilimleri yüksek bireyler ile erteleme eğilimleri düşük bireyleri karşılaştırmıştır. Araştırma sonuçlarına

göre, erteleme eğilimi yüksek bireylerin bilişsel yeterlilikleri hakkındaki benlikle ilgili olabilecek bilgiyi algılamadan kaçındıkları görülmüştür. Bir diğer deyişle erteleme eğilimi yüksek bireyler benlik saygılarını olumsuz etkileyebilecek yaşantıları, benlik saygılarını korumak için yüksek oranda algılamama ya da çarpıtma eğilimindedirler.

Yukarıdaki çalışmalar düşük benlik saygısı ile erteleme eğiliminin yüksek düzeyde ilişkili olduğunu göstermesi bakımından önemli görünmektedir. Benlik saygısı ve erteleme eğilimi konusundaki temel düşünce, benlik saygısı düşük olan bireylerin aynı zamanda erteleme eğiliminde olmalarını mantıklı kılmaktadır. Bununla beraber erteleme eğilimi benlik saygısı ilişkisine neden-sonuç ilişkisi temelinde baktığımızda, erteleme eğilimi mi düşük benlik saygısına neden olduğu yoksa, düşük benlik saygısı mı erteleme eğilimine neden olduğu yeterince açık değildir.

1.1.1.6.4. Erteleme Eğilimi ve Öz Yeterlik

Öz yeterlilik, bireyin istediği bir sonuca başarılı bir şekilde ulaşmak için sahip olduğu yeterliliklerine yönelik inançlarının bir yansıması olarak tanımlanmaktadır. Bandura'ya (1986:2) göre, özümüze yönelik yeterliliğimiz zayıf algılandığı zaman, bu, başarıya yönelik beklentilerimizi düşürür, motivasyonumuza zarar verir ve sonuç olarak işe başlamayı ve sürdürmeyi engelleyebilir.

Alanyazın incelendiğinde erteleme eğilimi ile öz yeterlilik arasındaki ilişkiyi araştıran oldukça fazla çalışmaya rastlanılmaktadır (Abry, 1999; Ferrari, Parker ve Ware, 1992; Flett, Blankstein ve ark., 1995; Haycock ve ark., 1998; Johnson ve Bloom, 1995; Loebenstein; 1996; Martin ve ark., 1996, Milgram ve ark., 1988; Schouwenburg ve Lay, 1995; Tuckman, 1991; Watson, 2001). Yapılan araştırmaların tamamı erteleme eğilimi ile öz yeterlilik arasında anlamlı düzeyde negatif ilişki olduğunu rapor etmişlerdir. Yine bazı çalışmalarda öz yeterliliğin erteleme eğilimini öngörmeye etkili bir değişken olduğu görülmektedir. Örneğin, Ferrari, Parker ve Ware (1992) yaptıkları çalışmada, erteleme eğilimi ile öz yeterlilik düzeyi arasında

anamlı düzeyde negatif iliřki olduđunu ve dűşük öz yeterlik düzeyinin erteleme eđilimini yordayabildiđini rapor etmiřlerdir.

1.1.1.6.5. Erteleme Eğilimi ve Akılcı (Rasyonel) Olmayan Bilişler

Erteleme eğilimi konusunda bilişsel davranışçı alan yazın; duygu, dűřünce ve davranışların birbiriyle ilişkili olduğu ve davranışların anlaşılabilmesi için, bireyin işlevsel olmayan inanç ve otomatik dűřüncelerinin araştırılmasının öneminin altını çizer. Alan yazında birçok çalışma, özellikle akılcı olmayan inançlar ve erteleme eğilimi arasındaki ilişkide bilişlerin rolünü incelemiştir. Effert ve Ferrari (1989) erteleme eğilimi ile Biliřsel Başarısızlıklar Ölçeđi puanları arasında anlamlı pozitif bir ilişki bulmuşlardır. Benzer şekilde, Bridges ve Roing (1997), Beswick, Rothblum ve Man (1988) ve Solomon ve Rothblum (1984), akademik erteleme eğilimi ile akılcı olmayan dűřünceler arasında anlamlı pozitif ilişkiler bulmuşlardır. Biliřsel yönelimli diğer araştırmalarda, Solomon ve Rothblum (1984) sınavla ilişkili bilişsel yüklemeleri ölçen yükleme ölçeğinde, yüksek ve dűřük erteleme eğilimine sahip bireylerin puanları arasında anlamlı farklılıklar bulmuşlardır. Sonuçlara göre, erteleme eğilimi yüksek olan bireyler başarılı performanslarını dışsal ve tutarsız faktörlere yükleme eğilimindeyken, erteleme eğilimi dűşük olan bireyler, başarılarına ilişkin performanslarını içsel ve tutarlı faktörlere yükleme eğilimindedirler.

1.1.1.7. Erteleme Eğilimi ve Zaman Yönetimi

Alan yazında birçok çalışma, erteleme eğilimi ve zaman yönetimi ilişkisini oldukça detaylı bir şekilde araştırmıştır (Aitken, 1982; Ferrari ve ark., 1997; Lay ve Schouwenburg, 1993; McCown, Petzel ve Rupert; 1987; Solomon ve Rothblum; 1984; Vodanovich ve Seib, 1997). Bu çalışmalar genel olarak erteleme eğilimli bireylerin zamanı kontrol etmede, düzenlemede ve değerlendirmede güçlükler yaşadıklarını ileri sürmektedirler. McCown, Petzel ve Rupert (1987) erteleme eğilimi yüksek üniversite öğrencilerinin, erteleme eğilimi dűşük öğrencilere göre, okuma işini tamamlamak için ne kadar bir zamana gereksinimleri olduğu konusunda gerçekçi bir değerlendirme yapamadıklarını rapor etmektedirler. Solomon ve Rothblum (1984), akademik erteleme eğilimi ile düzenli çalışma alışkanlığı arasında

negatif bir ilişki olduğunu aktarmaktadırlar. Benzer sonuçlar Ferrari ve ark. (1997) tarafından da rapor edilmektedir. Çalışma zamanını tercih konusunda erteleme eğilimi yüksek bireyler, çalışmaya geç başlama eğilimliler olarak betimlenmişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre, erteleme eğilimi düşük bireylerin zamanı daha etkili bir şekilde düzenledikleri ve işi yapmayı geç saatlere bırakmamayı tercih etme eğiliminde oldukları görülmüştür. Lay ve Schouwenburg (1993), genel erteleme eğilimi ile zaman yönetimi arasındaki ilişkiyi incelemiş, erteleme eğilimi ile zaman yönetiminin alt boyutları olan; amaçlar, öncelikler, günlük planlar ve liste oluşturma arasında anlamlı negatif ilişkiler bulmuşlardır. Benzer diğer bir çalışmada, Vodanovich ve Seib (1997), üniversite öğrencilerinde zamanı yapılandırma ve erteleme eğilimi ilişkisini incelemişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre, erteleme eğilimi düzeylerinin Zamanı Yapılandırma Ölçeğinin beş boyutu ile anlamlı düzeyde negatif ilişkili olduğu görülmüştür. Erteleme eğilimi ile amaç doyumu, yapılandırılmış günlük rutin, şimdiki zamana yönelim, etkili düzenleme ve ısrarcı davranma arasında anlamlı negatif ilişkiler bulunmuştur.

Yukarıda aktarılan çalışmalara bir bütün olarak baktığımızda, zamanı düzenleme beceri ve alışkanlıkları ile erteleme eğilimi arasında anlamlı yüksek ilişkiler görülmektedir. Zamanı etkili olarak yapılandırma beceri ve alışkanlıklarının erteleme davranışlarının görülme sıklığını azaltmalarına rağmen, alan yazındaki diğer çalışmalar, erteleme eğiliminin sadece çalışma alışkanlığı ve zamanı yönetmedeki yoksunluklarla ilişkili olmadığını, erteleme eğiliminin bilişsel süreçlerle de ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu nedenle, erteleme davranışlarının üstesinden gelmek için, bireye zamanı etkili bir şekilde yönetme stratejilerini öğretmenin tek başına yeterli olmayabileceği beklenebilir.

1.1.1.8. Erteleme Eğilimi, Kişilerarası İlişkiler ve Karar Verme,

Alan yazında bazı çalışmalarda erteleme eğilimi ile kişiler arası ilişki değişkenleri arasındaki olası ilişkiler araştırılmıştır. Örneğin, Ferrari (1994), üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada, kararsal ve davranışsal erteleme ile kişiler arası bağımlılık arasında pozitif bir ilişki bulmuştur. Bir diğer çalışmada, Ferrari ve Olivette (1994), bayan üniversite öğrencileri ve ebeveynleri üzerine

temellendirdikleri araştırmalarında; anne ve kızlarının davranışsal erteleme eğilimleri arasında, benzer şekilde otoriter ebeveyn stili ile karar vermekten kaçıngan erteleme eğilimi arasında anlamlı pozitif ilişkiler bulmuşlardır. Araştırmada ayrıca, babaların otoriter tutumları ile kız çocukların karar vermekten kaçıngan erteleme eğilimi arasındaki pozitif bir ilişki bulunmuştur. Konu ile ilgili bir diğer çalışmada, Ferrari ve arkadaşları (1999), erteleme eğiliminin ebeveynlerden biriyle, özellikle baba ile ilişkilerdeki derin çatışmalar ile ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Bu sonuçlar, zayıf ebeveyn ocuk ilişkisinin, erteleme davranışları üzerine ne gibi bir etki yapabileceğini göstermesi bakımından önemli görünmektedir.

Diğer bir grup araştırmacı ise, erteleme eğilimi ile kararsızlık üzerine yoğunlaşmışlardır. Frost ve Shows (1993) niversitedeki bayan öğrenciler ile yaptıkları araştırmada kararsızlık düzeyi yüksek olan öğrencilerin, erteleme eğilimi açısından, kararsızlık düzeyi düşük olan öğrencilerden farklılaştıklarını ve bu farklılaşmanın anlamlı olduğunu rapor etmişlerdir.

Berzonsky ve Ferrari (1996), 338 niversite ğrencisi üzerinde erteleme eğilimi tipi (Davranışsal ve Kararsal) ile Kararsal Stratejiler leği'nin alt lekleri (Tetikte olma, panik, rasyonellik, kararsal kaçıngan ve sorumluluktan kaçıngan) arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Yapılan korelasyon analizleri davranışsal ve kararsal erteleme eğiliminin, tetikte olma ile negatif ilişkili olduğunu göstermiştir. Benzer şekilde, kararsal ve davranışsal erteleme eğilimi, ölçeğin panik, rasyonellik, savunmacı kaçıngan ve sorumluluk almaktan kaçıngan boyutuyla da anlamlı ilişkili olduğu rapor edilmiştir. Özetle bütün bu sonuçlar, erteleme eğilimli bireylerin başkaları ile anlamlı ilişkiler kurmak ve karar verme süreçlerinde sorunlar yaşayabileceklerini göstermesi bakımından önemli görünmektedir.

1.1.1.9. ERTELEME EĞİLİMİ VE KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ

1.1.1.9.1. Erteleme Eğilimi ve Mükemmeliyetçilik

Erteleme eğilimi ile mükemmeliyetçi kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmalara bakıldığında, değişkenler arasında anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir (Ferrari, 1992; Martin ve ark., 1996). Örneğin, Ferrari (1992), erteleme eğilimi ile mükemmeliyetçi kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmasında, erteleme eğilimi yüksek bireylerin kendilerini daha mükemmeliyetçi kişilik özelliklerine sahip olarak değerlendirdiklerini rapor etmektedirler. Benzer şekilde, Martin ve ark.'nın (1996), erteleme eğilimi ile çok boyutlu mükemmeliyetçilik ölçeğinin alt boyutları arasındaki ilişkileri inceledikleri çalışmalarında, erteleme eğilimi ve mükemmeliyetçi kişilik özellikleri alt boyutları arasında değişik derecelerde anlamlı ilişkiler bulmuşlardır. Örneğin erteleme eğilimi ile mükemmeliyetçilik kişilik özelliklerinin onay isteği alt boyutu arasında pozitif, kendi yönelimli (self-oriented) mükemmeliyetçilik alt boyutu ile erteleme eğilimi arasında anlamlı negatif ilişkiler olduğu görülmüştür. Bu çalışma diğeri yönelimli mükemmeliyetçi kişilik özelliklerinden ziyade, bireyin kendi yönelimli mükemmeliyetçilik eğilimlerinin, erteleme davranışlarıyla negatif ilişkili olduğunu göstermesi bakımından önemli görülmektedir.

1.1.1.9.2. Erteleme Eğilimi ve Kişiliğin Beş Faktörü

Erteleme eğilimi ile kişilik faktörleri üzerinde yapılan araştırmalara bakıldığında, genelde erteleme eğilimi ile kişiliğin nörotizm, dışadönüklük ve bilinçlilik boyutları arasındaki ilişkiler üzerine odaklanıldığı görülmektedir. Lee ve arkadaşları (2005), erteleme eğilimi ile kişiliğin bilinçlilik ve nörotizm alt boyutları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Yapılan analizlerde, erteleme eğilimi ile kişiliğin bilinçlilik boyutu arasında negatif ve kişiliğin nörotizm boyutu arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu bulgular erteleme eğiliminin kişiliğin bilinçlilik boyutundan etkilendiği varsayımını destekler niteliktedir. Diğeri bir çalışmada, McCown ve arkadaşları (1987), erteleme eğilimi ile kişiliğin dışadönüklük boyutu arasında anlamlı pozitif ilişkiler bulmuşlardır. Benzer şekilde, Johnson ve Bloom (1992), kişiliğin nörotizm boyutu ile erteleme eğilimi arasında

pozitif ilişki olduğunu, dışadönüklük boyutu ile erteleme eğilimi arasında anlamlı ilişki olmadığı, fakat erteleme eğilimi ile kişiliğin bilinçlilik boyutu arasında negatif ilişki olduğunu rapor etmişlerdir. Bu araştırmaya bağlantılı olarak Johnson ve Bloom'un (1995) yaptıkları diğer bir çalışmada, erteleme eğiliminin kişiliğin bilinçlilik boyutuyla negatif, fakat nörotizm boyutu ile pozitif ilişkili olduğunu rapor etmişlerdir. Bu çalışmalarda bilim adamları disiplin yoksunluğu (bilinçlilik) ve dürtüselliğin (impusivite) erteleme eğiliminin tipik bileşenleri olduğunu ileri sürmüşlerdir. Araştırmacılar düşük bilinçlilik ve engelleri tolere edememenin, Ellis ve Knaus'un (1977:36) erteleme eğilimiyle ilişkili kuramsal açıklamalarında görüldüğü gibi, erteleme eğilimini besleyen bir kaynak olarak görmektedirler.

Sonuç olarak erteleme eğilimi ile kişiliğin beş faktörü arasındaki ilişkiler üzerinde yapılan araştırmalar, erteleme eğilimli bireylerin dürtüsellik, stresi tolere etme yoksunluğu ve düzensizlikle ilişkili kişilik özelliklerine sahip olabileceğini göstermektedirler.

1.1.2. Düşünme Stilleri

Son yıllarda stil çalışmalarına yönelik ilgi yeniden artmıştır. Bu özel ilgi birçok farklı türdeki araştırmalar aracılığıyla sunulmuştur. Çalışmaların çoğu stil kavramını açıklamaya ve farklı kavramlar ile sınıflandırmaya çalışmıştır (Guilford, 1980; Curry, 1983; Riding's ve Cheema's, 1991; Biggs, 1994; Claxton ve Murrell, 1987; Messick, 1994; Murray-Harvey, 1994 Akt.: Balkis ve Bayezid Işiker, 2005:1). Araştırmacılar stil kavramında bilişsel, kişilik ve aktivite merkezli olmak üzere üç farklı yaklaşım tanımlamışlardır (Grigorenko ve Sternberg, 1995; Rayner ve Riding, 1997; Duru; 2004).

Bilişsel merkezli yaklaşımlar 1940-1970 yılları arasında bilişsel işleyişin boyutlarını, yeterliliklerini ve farklı stillerini tanımlama ve açıklamada, biliş ve algılama gibi bireysel farklılıklara odaklanmışlardır (Balkis ve Bayezid Işiker, 2005:1). Rayner ve Riding (1997) 17 farklı model tanımlamışlardır (alana bağlı / alandan bağımsız, analitik- bütüncül, sözlü- hayali vb). Bilişsel stil kavramı bilgi işleme sürecindeki tercih edilen yöntemi içermektedir. Broks (1985) bilişsel tutum ya

da bilişsel mod (nasıl sorusuna) kavramına gönderme yapmaktadır. Bu, iki kutuplu olarak (bir uç değerden diğer bir uçtaki oran) tasarlanılmıştır. Ek olarak bu aynı zamanda değer farklılaşması olarak da (her uçtaki değer uyum sağlayıcı bir değere sahiptir ancak farklı koşullarda) görülmektedir.

Kişilik merkezli stil yaklaşımları, bireysel özellikler ile ilgili diğer stil çalışmalarını içerir. Bu gelenek içinde adı geçen kuram ve modeller daha çok, kişilik ve bilişin benzer görünümüleri açısından stillere yaklaşırlar ve stili, bireyin kişilik özelliklerinin bir fonksiyonu olarak değerlendirirler. Rayner ve Riding'e (1997) göre, burada sadece Myers Briggs'in stil modeli vardır. Bu geleneğin stil temeli kuramların gelişimini etkilediğini gösteren çok az kanıt vardır.

Aktivite merkezli stil yaklaşımları, doğrudan sınıf içi durumlara, öğrenme-öğretme sürecine ve çevrenin farklı görünümüne odaklanmışlardır. Bu çalışmalar sonucu “ öğrenme stilleri kavramı” geliştirilmiştir (Akt.:Balkıs ve Bayezid Işiker, 2005:1).

Her birey dünya ile ilişkisinde, onu algılamada, ideallerine ulaşmada ve sorunları çözmeye belirli yöntemler ve yaklaşımlar geliştirir. Bu süreçte birey, gerçeğin farklı yönlerine dikkat çeker, farklı türde verileri toplar, farklı şekilde verileri düzenler ve farklı yargısal sonuçlar çıkarır, farklı kararlara ulaşır ve bu kararları da farklı biçimlerde uygular(Parlette ve Rae, 1993; Akt.: Buluş, 2000: 4). Böylelikle bireyde düşünme tarzları (stilleri) oluşur.

Düşünme stili, Sternberg (1995:5) tarafından bireyin becerilerini kullanmada tercih ettiği yol, yöntem olarak tanımlanmıştır. Düşünme stili kendi içinde bir beceri değil, daha çok bir tercihtir. Dolayısıyla iyi ya da kötü şeklinde sıfatlandırılmaz. Ancak farklılıklarından söz edilebilir. Bu nedenle, içinde bulunulan duruma, karşılaşılan probleme bağlı olarak ve zaman içinde kullanılan düşünme stili değişebilir. Bir birey sadece bir düşünme stiline kilitlenip kalmaz, zaman, durum ve içinde bulunulan koşullara göre düşünme stillerinde bir değişme söz konusudur.

Değişik yaklaşımları benimseyen psikologlar, temelde farklı ancak birbirleriyle etkileşim içinde olan iki tür düşünme stili öne sürmüşlerdir. Bu stiller farklı kavramlarla adlandırılmıştır. Bunlardan biri sezgisel (Jung, 1964, 1968), yaşantısal (Epstein, 1983), düşünsel-kavramsal- mantıksal (Buck, 1985, Leventhal, 1984, Jung, 1964, 1968) ve analitik-rasyonel (Epstein, 1983) düşünme stilleridir (Epstein ve ark, 1986, Akt.: Buluş, 2000: 5).

1.1.2.1. Bilişsel–Yaşantısal Benlik Kuramı (Cognitive – Experiential Self Theory)

Bilişsel – Yaşantısal Benlik Kuramı bir kişilik kuramıdır ve birbirinden bağımsız ancak birbirleriyle etkileşim içinde olan iki tür bilgi işleme sistemi önermektedir (Epstein, 1994, 1998; Akt.: Buluş, 2000: 55). Bu kuramda temelde duygulara dayalı olarak ortaya çıkan otomatik, sezgisel – yaşantısal bir sistem ile bilgiyi nesnel olarak işleyen bilinç ve derinlemesine düşünmeye dayalı rasyonel bir sistem karşılaştırılır. Çevre ve benlik hakkındaki, yaşantısal ve rasyonel inançlar ve bunların ilişkileri; davranışı farklı yönlerde yönlendirilen şemaları oluştururlar. Yaşantısal bilgi işleme sistemindeki bilinç dışılık; şema kuramı ve farkındalık dışı bilgi işlemenin önemine değinen bilişsel bilimlerdeki araştırmalar ile uyuşmaktadır (Bargh, 1994; Fazio, Sanbonmatsu, Powel ve Kardes, 1986; Kihlstrom, 1990; Akt.: Buluş, 2000: 55). Bu tür, bilinçdışı şema merkezli bilgi işlemenin etkili, hızlı çabasız olma ve günlük olaylara tepki verirken daha az dikkat gerektirme gibi avantajlara sahiptir (Epstein, 1994; Akt.: Buluş, 2000: 55). Bilinçli karar verme bilişsel çaba, yüksek düzeyde dikkat kapasitesi gerektiren ve görevli olarak daha fazla çaba ile işleyen bir süreçtir.

Bilişsel – Yaşantısal Benlik Kuramı genel olarak diğer iki boyutlu süreç öneren teorilerle tutarlı olmasına rağmen, onlardan temelde yaşantısal sistem üzerinde durulan bilgi işlemede duyguların rolü yönüyle farklılaşmamaktadır (Teglasi ve Epstein, 1998; Akt.: Buluş, 2000: 56).

Bu kuramın temel ilkeleri üç tür araştırma dizaynı ile araştırılmıştır. Bunlardan ilki kısa hikayelerin, skeçlerin (Vignettes) kullanıldığı, yaşantısal ve rasyonel düşünme stillerinin karşılaştırıldığı çalışmalardır. Bu çalışmalar hem bu iki

bilgi işleme sistemini hem de yaşantısal düşünme biçiminde duyguların önemini vurgulamıştır. Problem çözmede duygu temelli, yaklaşımlar ile zihinsel çaba gerektiren yaklaşımların karşılaştırıldığı diğer deneysel araştırmalarda da benzer sonuçlar elde edilmiştir.

İkinci tür çalışmalarda deneklerden kazanma şanslarını tahmin etmeleri istenmiştir. Bu çalışmalar, deneklerin mantıksal olasılıklara ilişkin bilgiyi göz ardı ettiklerini ve oranlardan ziyade var olan gerçek sayılar üzerinde yoğunlaştıklarını göstermiştir (Epstein ve Dones-Raj, 1994; Akt.: Buluş,2000: 56).

Üçüncü tür araştırma dizaynı, rasyonel ve yaşantısal düşünmede bireysel farklılıkları, Epstein ve meslektaşlarının geliştirdiği araçlarla ölçen çalışmalardan oluşmaktadır. Bu çalışmalar, her iki bilgi işleme biçiminin birbirinden bağımsız ve bilgi işleme kalitesinin uyum ile ilişkili olduğunu göstermiştir. Her iki sistem arasındaki temel farklar, yaşantısal düşünme stilinin duygulanımlardan etkilendiği ve yaşantısal öğrenmelerle kavramsallaştığı , buna karşın rasyonel sistemin ise kültürel olarak aktarılan bilgiyi ve çıkarımsal kullandığı yöndedir. Bireyleri kendileri ve dünyaları hakkında hem rasyonel hem de yaşantısal inançlara sahiptirler ve bu inançlar bireyin gerçeğe ilişkin örtülü ve açık kavramlarını oluştururlar.

Yaşantısal sistemde bilgi işleme otomatik ve hızlı olduğundan, normalde önce bu sistem, işlem yapar ve bu nedenle de kendisinden sonra gelen rasyonel işleme biçimini etkiler. Ancak yaşantısal sistemin rasyonel sistemin işleyişinde yanlış saptamalara yol açtığı varsayılır. Çünkü rasyonel sistem ile bilgiye giriş sıklıkla farkında olunmadan , yaşantısal sistemde aktif olan şemalardan etkilenir.. Ayrıca rasyonel sistemdeki herhangi bir düşünce yaşantısal sistemdeki bir ilişkiyi ve onunla bağlantılı olan duyguları harekete geçirebilir ve bu ilişkiyel süreç ise normal olarak farkında olunmadan oluşur. Son olarak, rasyonel sistem sıklıkla, yaşantısal sistemdeki bu gibi bilinçdışı işleyen hatalı eğilimleri kontrol etmede yetersiz kalır. Çünkü kişi kontrol etmesi gereken bir şeylerin olduğunu bilemez (Teglasi ve Epstein,1998; Akt.:Buluş, 2000: 57).

Yaşantısal sistem görelî olarak ham ve acemidir, fakat bilgiyi otomatik, hızlı ve çabasıız olarak işlemede etkili bir sistemdir. Ve minimum düzeyde bilişsel bir işlem gerektirir. Yaşantısal sistem bilgiyi somut, bütüncül (holistic) temelde sözsüz bir biçimde depolar, kişisel duygu yaşantısıyla ilişkilidir ve doğal olarak yüksek düzeyde zorlayıcıdır. Bu sistem olayları somut olarak temsil etmesine rağmen, uyarıcı-tepki genellemesi, protipler, benzetmeler ve öyküler kullanımı yoluyla soyutlama yapma kapasitesine de sahiptir. Bunların yanında, özellikle rasyonel sistem ile olan etkileşiminden dolayı yaşantısal sistem bilgelik ve yaratıcılığın da bir kaynağı olma özelliğine sahiptir (Teglasi ve Epstein, 1998; Akt.: Buluş,2000: 57).

Uyum sağlayıcı davranışın her iki sistemin ortak fonksiyonu olduğu düşünülür. Bilişsel –Yaşantısal Benlik Kuramı’ ne göre her iki düşünme stili birbiriyle ters ilişkili değil, ancak birbirlerinden farklı sistemlerdir. Çünkü her biri, kendine özgü kurallarla bağımsız olarak işler. Böylece yaşantısal ve rasyonel sistemlerindeki şemalar birbirleriyle benzeşir ve farklılaşırlar. Her iki sistem arasındaki rutin etkileşimler, bilginin işlenmesini ve depolanmasını etkileyen faktörleri içeren şemaların gelişmesine hız kazandırır.

Yaşantısal sistemdeki şemaların, duygusal olarak önemli olan yaşantıların sentezine dayanan genellemeleri temsil ettiği varsayılır. Bu çerçevede iki temel şema bulunmaktadır.

1- Betimleyici

2- Motivasyonel

Betimleyici şemalar benlik ve dünyaya ilişkin genellemelerdir. Örneğin; “Otorite figürleri güvenilir değildir, (veya güvenilirirdir.)” ve “ Ben sevilmeye değer (veya sevilmeyi hakketmeyen bir insanım).”

Motivasyonel şemalar ise, yaşantı yoluyla edinilen “yöntem- sonuç” veya “eğer –o zaman” ilişkileri hakkındaki örtülü inançlardan oluşur. Örneğin; “ otorite figürleriyle iletişim kurmanın yolu onların gönlünü almaktır” ve “eğer çok çalışırsam başarılı olabilirim”.

Bilişsel – Yaşantısal Benlik kuramına göre, insanlar birbirlerine paralel ve birbirleriyle etkileşim içinde bulunan iki tür bilgi işleme sistemi (düşünme stili) kullanırlar. Bunlardan Analitik-Rasyonel düşünme stili temelde bilinç düzeyinde işlev görmektedir ve amaçlı, analitik, sözel ve göreceli olarak duygusal etkilerden bağımsızdır. Sezgisel- Yaşantısal düşünme stili ise otomatik, bilinç öncelikli, çağrışımsal, bütüncül, özde sözel olmayan ve anlık duygulardan etkilenerek işlev gören bir sistemdir (Epstein, Lipson, Holstein ve Huh, 1992, Akt.: Buluş, 2000: 58).

Davranış ve bilinçli düşünme bu iki sistemin ortak fonksiyonu olarak kabul edilir. Her iki sistemin belirli ortamlardaki – durumlardaki göreceli dominantlığı parametrelerce belirlenir. Diğer bir deyişle, bu sistemlerden herhangi birinin daha yoğun olarak kullanımı bazı değişkenlere bağlıdır. Bunlar şöyle sıralanabilir:

- Düşünme stilini tercihte bireysel farklılıklar;
- Karşılaşılan durum için genelde kullanılagelen tepki biçimi ve durumun buna uygunluk derecesi (Örneğin; Matematiksel problemler rasyonel, kişilerarası problemler ise yaşantısal stil yaklaşımıyla ele alınırlar.);
- Duruma, olaya olan duygusal kalıtım veya durumdan duygusal olarak etkilenme derecesi;
- Uygun ilgili yaşantının tekrar miktarı- derecesi.

Bu düşünme stilinden yaşantısal olanı sıklıkla daha uyum sağlayıcıdır, fakat mantıksal analiz gerektiren problemlerin çözümünde ve soyut ilişkilerin anlaşılmasında yetersiz kalmaktadır.

Bilişsel- Yaşantısal Benlik Kuramına göre, insanlar bilgi işleme ve böylece çevrelerine uyum sağlama sürecinde rasyonel ve yaşantısal düşünme stillerini kullanma derecelerinde önemli bireysel farklılıklar gösterirler. Çevre ile uyum sürecinde, bu iki düşünme stili, birçok değişik davranış ile ilişkisi açısından önem kazanır. Örneğin; başa çıkma becerisi, uyum, cinsiyet farklılıkları, başarı ve kişiler arası ilişkiler bu değişkenlerin birkaçını oluşturur. Yaşantısal sistem yüksek düzeyde uyum sağlayıcı kabul edildiği halde, günümüzün teknolojik olarak gelişmiş ve modern toplumuna uyumda yetersiz kalmaktadır. Derinlemesine düşünmeye dayalı analitik- rasyonel sisteme karşı, yaşantısal sistem bilgiyi otomatik, hızlı, somut,

çağrışımsal ve bütüncül olarak işleyen sezgisel sistemdir. Yaşantısal ve rasyonel düşünme stillerini betimleyen özellikler Tablo 1 de verilmiştir.

Tablo 1.Yaşantısal ve Rasyonel Düşünme Stillerine İlişkin Bir Karşılaştırma

Yaşantısal Sistem	Rasyonel Sistem
1-Bütüncüldür (Holistic).	1- Analitiktir
2-Otomatik ve çabasızdır.	2-İsteğe bağlı bilinçli çaba gerektirir
3- Duygusal : zevk-acı temelli, iyi duygu nedir?	3- Mantıksal neden muhakeme temellidir (rasyonel olan nedir?)
4-Çağrışımlar bağlantılar vardır.	4-Mantıksal bağlantılar vardır.
5-Davranış geçmiş olaylarla ilişkilendirilerek tasarlanır.	5-Davranış olayların bilinçli tahmini ile tasarlanır.
6-Gerçeği, somut imajlar, benzetmeler, öyküler şeklinde kodlar-depolar.	6-Gerçeği soyut semboller kelimeler ve şekillerde kodlar-depolar.
7-Daha hızlı işlem yapar anlık eylemlere yöneliktir.	7-Daha yavaş işlem yapar yavaş oluşan, ortaya çıkan eyleme yöneliktir.
8-Değişime diren gösterir ve daha yavaş değişime uğrar: tekrarlı veya yoğun yaşantıyla değişir.	8-Daha hızlı ve kolay değişir.Güçlü tartışma ve yeni bulgularla değişir.
9-Ayrıştırma genel- kaba düzeydedir: büyük genellemeler, stereotipik düşünme.	9-Yüksek düzeyde detaylı ayrıştırma.
10-Genel-kaba düzeyde entegrasyon, ayrıştırmacı, duygusal karmaşa, genel durum spesifik işleme.	10-Yüksek düzeyde entegrasyon , bağlam genel prensipler.
11-Pasif ve bilinç öncelikli olarak yaşanır: birey duyguları tarafından yönlendirilir (duygularının kontrolündedir).	11-Aktif ve bilinçli olarak yaşanır: birey düşüncelerinin kontrolündedir.
12-Ben merkezli yaşantıya inanılır.	12-Mantık ve bulgu –delil temelli hareket edilir.

(Teglasi ve Epstein,1998; Akt.:Buluş, 2000: 57)

1.1.2.2. N. Parlette Ve R. Rae'nin Düşünme Stilleri Sınıflaması

Parlette ve Rae'e (1993) göre farkında olunsa da, olunmasa da, bütün insanlar belirli düşünme, soru sorma ve karar verme biçimleri tercih eder ve kullanırlar. Onlara göre, deneysel ve alan araştırmalarında 5 tür düşünme stili tanımlaması üzerinde durulmaktadır. Bazı insanlar kendilerinde bu stillerin her birinin belirli özelliklerini barındırarak hepsini, bazıları ise yoğun olarak bir veya ikisini kullanırlar. Parlette ve Rae bu düşünme stillerini aşağıdaki şekilde sınıflamışlardır (Akt.: Buluş, 2000: 66).

1.1.2.2.1.Sentezci

Eleştiren, sorgulayan, entegre eden, süreç merkezli bir özelliğe sahip düşünme biçimidir. Sentezciler durumlar, nesnelere, olaylar ve olgular arasında diğerlerinin bulamadığı ilişkiler, bağlantılar kurarlar. Bu şekilde düşünenler güçlü bir zıtlıklar veya uçlar duygusuna sahiptirler; çünkü her plan için karşıt planlar geliştirirler ve farklı fikirleri yani, yaratıcı kombinasyonlarla, birbirleriyle ilişkilendirebilirler.

Sentezci düşünenler konsensus ve uyuşma aramanın yerine diyalektik bir yaklaşım kullanırlar. Bu insanlar davranışlarını, çelişki yoluyla daha yaratıcı çözümler oluşturma düşüncesine dayandırır. Gerçeği nesnel durumlarda, olgularda değil, bunlara verilen anlamda ararlar. Onlar güzelliğin gözleyen bakış açısında olduğunda ve diğer kişinin algısının gerçek olduğuna inanırlar. Sentezciler, konular, varsayımlar her yönüyle ortada ancak karmaşık olduğunda ve açıklamaları gerektiğinde daha başarılı olurlar.

Temel özellikleri, Woodward (2000) tarafından ampirik bir bakış açısı kullanma, varolan gereksinimlere çözümler arama, somut bulgular ile ilgilenme ve doğrulayıcı olma olarak sıralanmıştır(Akt.: Buluş, 2000: 67).

1.1.2.2.2.İdealist

Yeni düşüncelere açık, yenilikçi, özümseyici ve gereksinim merkezli bir düşünme stildir. İdealistler gerçeği, yeni bilgileri var olanlarla olan benzerlikleri doğrultusunda özümseyerek, bir bütün olarak yaşarlar. Bu nedenle idealistler, diğer türden düşünenlerin açıkça fark edemediği ilişkilerin ve karşılıklı bağımlılıkların farkında olma eğilimindedirler.

İnsanların idealist düşünme için güçlü nedenleri olduğunda, çok önemli bazı gerçekleri gözardı edebilirler. Örneğin; para ile ilgili edinimlere çok az dikkat yöneltirler, yüksek gerçekçi olmayan amaçlar belirlerler veya herkesin sorunlarına çözüm getirecek geniş kapsamlı programlar planlarlar.

İdealistler yüksek kişisel standartlara sahip olma ve ideal bir amaç belirlendiğinde fikir birliğinin her zaman olabileceğine inanma eğilimindedirler. Woodward'a (2000) göre idealistler didaktik bir bakış açısı kullanırlar, bir şeyin en iyisini yapmaya çalışırlar, bilimsel çözümlerle ilgilenirler ve çoğunlukla öneri vericidirler (Akt.: Bulus, 2000: 67).

1.1.2.2.3.Pragmatist

Koşullara uyumlu, çıkarıcı ve eklektik bir düşünme biçimidir. Pragmatistler işleri azar azar, çıkarsal yaklaşımlar kullanarak yapmaya çalışma eğilimindedirler. Gerçekler ve değerler onlar için eşit öneme sahiptir. Doğruluk değil çalışabilirlik onlar için eşit öneme sahiptir. Problemlerin uzun vadeli sonuçlarını göz ardı ederek onları çözmek yerine onlarla uğraşmayı tercih ederler. Çıkar ve beklentilerinden çok az özveride bulunurlar. Genellikle taktikler ve stratejiler formüle etme yeteneğine sahiptirler.

1.1.2.2.4.Analist

Öneri verici, mantıklı, bütüncül (holistik) ve metot merkezli bir yaklaşımdır. Analistler dünyayı yapılandırılmış, organize olmuş ve tahmin edilebilir olarak görürler. Onlara göre, herşeyi en iyi şekilde yapmanın bir yolu olmalıdır. Analistler

problemlerin ve kararların her zaman bir metot veya sistem sorunu olduğuna inanırlar ve bu nedenle de buluşlar veya sezgilerden çok prosedürler üzerinde dururlar. Analiz ve planlama yapmaktan hoşlanırlar. Metot, veriler ve yapı üzerinde yoğunlaştıklarından, karar verme sürecinde olabildiğince sistematik olurlar ve artı ve aksilerini dikkate alırlar.

1.1.2.2.5. Realist (Gerçekçi)

Ampirik, nesnel ve konu merkezli bir düşünme stilidir. Realistler tümevarımcıdırlar, gerçeği temelde gözlemlerine ve yaşantılarına dayanarak kavramaya çalışırlar. Bu iddiacı, eylem merkezli stil grup dinamiklerinin domine edilmesinde etkin bir yaklaşımdır ve çoğu yöneticiler bu düşünme kategorisinin özelliklerini gösterirler. Problemlere bir an önce çözüm getirme isteklerinden dolayı detaylara ve analiz yapmaya fazla yoğunlaşmazlar. Bu yönüyle pragmatistlere benzerler. Dünyayı çoğunlukla yanlış olan yönleriyle görürler. Hızlıca ve güç kullanarak hareket ederler. Ancak, bir kararın doğruluğunu onaylamak için de konsensusa destek verirler. Eğer uzmanlar yeterince güven verici olurlarsa onlardan etkilenme eğilimine girerler.

1.1.3. Karar Verme Stilleri

Karar verme çeşitli olaylar hakkında göz önünde tutulan alternatiflerin seçiminde sadece bu alternatiflerin tanımlanmasını değil; aynı zamanda en uygun olanı hedeflerimiz, isteklerimiz, yaşam tarzımız, değerlerimiz vb. ile birlikte gerçekleştirir. Karar verme, seçenekler arasındaki uygun seçimi yaparken şüphe ve belirsizlikleri de yeterli bir şekilde azaltma süreci olarak tanımlanmaktadır. Bu tanım karar vermenin bilgi toplama fonksiyonu üzerinde yoğunlaşır. Burada belirsizlikleri elemekten çok azaltmak önemlidir. Çok az karar tam bir kesinlik içinde verilir. Çünkü tüm seçenekler hakkında tam bilgi toplama nadiren olasıdır. Bu nedenle her karar belirli bir miktar risk içerir. Karar verme süreci ile ilgili Alan Yazın incelendiğinde çalışmaların çoğunun, ekonomi, politika, tıp, hukuk gibi alanlarda karar verme konusunda yoğunlaştığı görülmektedir. Bireylerin gündelik yaşamda karar verme süreçlerini tartışan birçok model ve yaklaşım geliştirilmiştir. Bu

araştırmanın amacı doğrultusunda ağırlıklı olarak karar verme stilleri üzerinde yoğunlaşılacaktır.

Karar Verme Stilleri

Karar verme çalışmalarında öncelikli ilgi, bireylerin kararlarında neyi temel olarak nasıl karar verildiğinin araştırılması olmuştur. Bu noktada karar verme stilleri ve karar verme stratejileri anahtar kelimeler olarak karşımıza çıkmaktadır. Konu ile ilgili alan yazında uzmanların farklı tanımlamalar yaptıkları görülmektedir.

Dunham ve Pierce'e (1989) göre karar verme sürecinde bireysel farklılıklar, karar hızı ile toplanan ve değerlendirilen bilgi miktarından kaynaklanır. Bireysel ve motivasyonel yüklemeler karar verme stillerini etkiler. Yüksek risk eğilimindeki kişiler hızlı karar verme eğilimindedirler. Karar verme sürecinde bilgi toplama ve değerlendirmeye daha az zaman harcarlar (Akt.: Taşdelen, 2002: 27).

Rachlin'e (1989) göre eğer bireye çeşitli alternatifler sunulursa, her bir alternatifin ağırlığı ve olasılığı karşılaştırılarak sonuçta her nasıla bilgiyle birleştirilir. Bireyler iki temel araştırıcı stratejiyi kullanarak karar verirler: birkaç alternatif olduğunda karar süreci basittir. İki boyutlu farklı iki alternatif olduğunda bireyler ikinci araştırıcı stratejiyi kullanmaya eğilimlidirler. İkinci araştırıcı stratejide ise her bir alternatifteki boyutların karşılaştırılması, sonrasında ise alternatiflerin karşılaştırılması söz konusudur. Zor bir karar ile karşılaşıldığında tek bir boyut üzerindeki alternatiflerin karşılaştırılması ile süreç başlayabilir (Akt.: Taşdelen, 2002: 27).

Payne, Bettman ve Johson'a (1993) göre sosyal faktörler karar verme davranışını etkileyebilir. Örnek olarak, bireyler aile üyelerine, arkadaşlarına, yakın çevrelerine karşı kendilerini sorumlu hissederler. Böylesi sorumluluk duygusu nasıl karar verileceğini etkiler. Özel bir karar verme problemi için hangi karar stratejisinin etkili olarak kullanılacağına olan inancımız üç temel faktör olarak sınıflandırılabilir: karar probleminin özelliği, bireyin özelliği, sosyal koşulların özelliği (Akt.: Taşdelen, 2002: 27).

Driver ve Mock (1975) karar vermenin bilgi sürecinde iki boyut tanımlamışlardır; odak boyutu ve yararlanılan bilginin miktarı. Odak boyutunun iki kutbu vardır. Bir kutupta karar verici bilgiye bakışında eylem veya çözüm için tek yönlü değerlendirme yaparken, diğer kutupta çoklu çözümleri görür. Karara ulaşılrken kullanılan bilgi miktarı karar vericiden karar vericiye değişkenlik gösterir. Driver ve Mock (1975) karar verme sürecinde bu iki boyutun bileşiminden yola çıkarak dört temel karar verme stili tanımlamışlardır: Kesin (decisive) stilde kişi alışkanlık olarak sağlam bir görüş yaratmak için bilginin en azını kullanır. Bu stil hız, verimli çalışma ve tutarlılıkla karakterizedir. Esnek (flexible) stilde en az bilgi kullanılır fakat bu bilgi farklı zamanlarda farklı anlamlara sahiptir. Bu stil hız, uyarlanabilirlik ve sezgi ile ilişkilidir. Zıt olarak hiyerarşik stilde (hierarchic) en iyi sonuca varmak için bilginin dikkatli bir analizi yapılır. Birleştirici (integrative) stilde de benzer olarak bilginin toplamı kullanılır fakat mümkün olduğunca fazla çözüm üreilmeye çalışılır, yüksek derecede deneyseldir (Wright, 1985; Akt.: Taşdelen, 2002: 27).

Scott ve Bruce'e (1995: 819) göre, davranışla ilgili terminolojinin tanımlamaları, ampirik araştırmalar ve ilk teoriler tarafından dört karar verme stili tanımlanmıştır:

- 1- Rasyonel karar verme stili, alternatiflerin mantıklı değerlendirildiği ve araştırıldığı;
- 2- Sezgisel karar verme stili önsezi ve duygulara güvenin yaşandığı;
- 3- Bağımlı karar verme stili, başkalarının öneri ve yönergelerinin değerlendirildiği;
- 4- Kaçınan karar verme stili; karar vermeden kaçınan eğiliminin yaşandığı yaklaşımlardır. Karar verme stili ölçeği geliştirme çalışmalarında, kendiliğinden-anlık karar verme stilini alan yazınına kazandırmışlardır. Bu stil; anında, düşünmeden alternatifleri değerlendirmeden hızlıca işleyen bir yaklaşımdır.

1.2.Araştırmanın Amacı ve Önemi

Akademik ve normal popülasyonda çok yaygın olarak görünen erteleme eğiliminin nedenlerini ve sonuçlarını anlamak önemlilik arz etmektedir. İnsanlar yaşamın farklı alanlarında (akademik, mesleki, sosyal ilişkiler ve finansal yönetim vb.) erteleme eğiliminden ve onun zararlı sonuçlarında farklı düzeylerde etkilenmektedir.

Akademik ortamlarda, öğrencilerin büyük bir oranı erteleme eğiliminin olumsuz sonuçlarını yaşadıklarını kabul etmektedir. Birçok alanda öğrencileri olumsuz yönde etkilemektedir. Yapılan araştırmalar, erteleme eğiliminin iletişim anlayışı, etkili olmayan öğrenme stratejileri, düşük not ortalaması, sıkılma, zor ödevler, plansız çalışma alışkanlığı, gerçekçi olmayan mazeretler bulma, kaygı, başarısızlık korkusu, depresyon, akılcı olmayan düşünme, düşük benlik saygısı, düşük benlik yeterliliği, düşük benlik kontrolü ve doyumunu erteleyememe ile ilişkili olduğunu göstermiştir (Chissom ve Iran-Nejad, 1992; Ferrari, Johnson, ve McCown, 1995; Ferrari ve Beck, 1999; Haycock, McCarthy, ve Skay, 1998; Lay, 1986; Senecal, 1995; Solomon ve Rothblum, 1984).

Ertelme eğilimi aynı zamanda zarar verici bir şekilde bireyin günlük yaşantısını da etkilemektedir. Sıklıkla son dakikada yapılan alışverişlerden ya da ödemelerden dolayı daha fazla ödeme yapma durumu ile bireyi karşı karşıya bırakabilmektedir. Bir birey ertelme eğiliminden dolayı kendi işini kaybedebilir, okulundan atılabilir ya da evlilik yaşantısını tehlikeye sokabilir. Bunlara ek olarak ertelme eğilimi yüksek olan bireylerin, son gün yaklaştığında zamanı kontrol etme ve kişisel yeteneklerini algılama düzeylerinin düşüklüğünden dolayı psikolojik gerginlik yaşadıklarını vurgulamaktadır. Bundan dolayı ertelme eğiliminin doğasının tam olarak anlaşılması bir zorunluluk olmaktadır. Alan yazın incelendiğinde ertelme eğilimi üzerinde yapılan araştırmaların son yıllarda giderek artması, bu eğilimin ciddiyetini ortaya koymaktadır. Yurt dışında bu problem ile ilgili birçok çalışma yapılmasına karşın ülkemizde, bu alana yönelik henüz bir çalışmaya ulaşılmamıştır. Bu çalışma ile ülkemizde bu konu üzerinde araştırma yapmak, ileride bu konuda yapılacak çalışmalara ışık tutmak ve ertelme eğiliminin doğasının tam

anlaşılması konusunda ilgili alan yazına önemli katkılarda bulunmak amaçlanmaktadır.

İnsanın sosyal oluşu ve insan davranışının nedensel olarak çok boyutlu oluşu, sosyal dünyayı nasıl algıladığı ve tepkilerinin nasıl örgütlediği sorusu, davranış bilimlerinin en çekici araştırma konularından biridir. Bu nedenle bilişsel süreçlerin ve bireysel özelliklerinin davranış ile ilişkisinin anlaşılmasını kolaylaştıran çalışmalara gereksinim olduğu düşünülmektedir (Buluş, 2000 :1).

Bu süreçlerden biri olarak kabul edilen düşünme stilleri bireyin ne yapabildiğinin ve bir durumu-konuyu ve işi nasıl yapmayı tercih ettiğinin bir göstergesi olarak ele alınmaktadır. Grigerenko ve Stenberg (1997) tarafından yapılan araştırma sonuçları düşünme stillerinin öğrenme, öğretim ve çalışma stillerine yansıdığını göstermektedir. Eğer, bireyin düşünme stili, eğitim ve çalışma ortamında o konunun-işin gerektirdiği düşünme stili ise, bu durumda bireyin başarılı olma olasılığı daha yüksektir. Aynı zamanda bireyin düşünme stili bireyin çevreden aldığı uyaranları düzenleme, işleme ve yorumlama süreci üzerinde büyük bir etkiye sahiptir. Bu bağlamda bireyin düşünme tarzının erteleme eğilimi üzerinde etkili olabileceği düşünülebilir. Erteleme eğilimi yüksek olan bireyler ne tür bir düşünme stiline sahiptir sorusu büyük bir önem kazanmaktadır. Bu soruya verilecek yanıtlar erteleme eğiliminin doğasının daha iyi anlaşılmasına katkıda bulunabilir.

Bir problemle başa çıkma, büyük ölçüde problem çözücünün özelliklerine bağlı olmaktadır. Böylelikle, bireyin karar davranışlarını yönlendiren özelliklerin belirlenmesi ve etkilerinin ortaya konması farklı alanlarda önem kazanmaktadır.

İnsanın davranışları üzerinde büyük etkiye sahip olan düşünme ve karar verme stillerinin, öğretmen adaylarının davranışlarındaki erteleme eğilimi üzerinde ne derecede belirleyici bir rol oynadığını belirlemek amacıyla bu çalışmada, öğretmen adaylarının davranışlarındaki erteleme eğiliminin, düşünme ve karar verme tarzları ile ilişkileri bazı psiko sosyal değişkenler açısından incelenmiştir.

Bu araştırma ile elde edilecek bulgular, erteleme eğilimi davranışının doğasının iyi anlaşılması, erteleme eğilimi alan yazınına büyük katkılar sağlaması, öğretmen adaylarının erteleme eğilimi üzerinde etkili olan faktörlerin daha iyi anlaşılması, eğitim ortamında ve klinik ortamda sağaltım çalışmalarına yeni bir bakış açısı kazandırması açısından, üniversitelerin rehberlik ve psikolojik danışmanlık biriminde çalışan, psikolojik danışmanlara, psikologlara, ruh sağlığı alanında çalışanlara ve öğretmen adaylarının erteleme eğilimi davranışlarının kaynağı hakkında bilgi sahibi olmak isteyenlere önemli bir bilgi kaynağı olabilecektir. Ayrıca bu çalışmanın, öğretmen adaylarının başarısızlık problemlerine yeni bir bakış açısı kazandırması da umulmaktadır.

Böylece daha özgün bir şekilde, aşağıdaki sorulara cevap arama amacı güdülmüştür.

1. Öğretmen adaylarının davranışlarındaki erteleme eğilimi ile düşünme stilleri ve karar verme stilleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Öğretmen adaylarının düşünme ve karar verme stilleri erteleme eğilimlerini yordama derecesi nedir?
3. Öğretmen adaylarının davranışlarındaki erteleme eğilimi düzeyi psikososyal değişkenlere göre farklılaşmakta mıdır?

1.3.Problem Cümlesi

Öğretmen adaylarının davranışlarındaki erteleme eğiliminin, düşünme ve karar verme tarzları ile ilişkisi var mıdır? Öğretmen adaylarının davranışlarındaki erteleme eğilimi düzeyleri psikososyal özelliklere göre farklılık göstermekte midir?

1.4.Alt Problemler

- 1- Öğretmen adaylarının davranışlarındaki erteleme eğilimi ile düşünme stilleri ve karar verme stilleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 2- Öğretmen adaylarının düşünme ve karar verme stilleri erteleme eğilimlerini yordama derecesi nedir?

- 3- Öğretmen adaylarında erteleme eğilimi düzeyi cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
- 4- Öğretmen adaylarında erteleme eğilimi düzeyi yaşa göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
- 5- Öğretmen adaylarında akademik erteleme eğilimi düzeyi öğrenim görülen alana göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
- 6- Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre akademik erteleme eğilimlerinde anlamlı düzeyde bir farklılaşma var mıdır?
- 7- Öğretmen adaylarının ailelerinde kaçınıcı çocuk olduklarına göre erteleme eğilimi düzeylerinde anlamlı düzeyde bir farklılaşma var mıdır?
- 8- Öğretmen adaylarının anne-babalarının eğitim düzeylerine göre erteleme eğilimleri düzeylerinde anlamlı düzeyde bir farklılaşma var mıdır?
- 9- Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri alanı seçme ve alandan hoşnut olma durumuna bağlı olarak akademik erteleme eğilimi düzeylerinde anlamlı düzeyde bir farklılaşma var mıdır?
- 10- Öğretmen adaylarının akademik başarılarına göre akademik erteleme eğilimi düzeylerinde anlamlı düzeyde bir farklılaşma var mıdır?
- 11- Öğretmen adaylarının kendileri ile ilgili konularda karar verme kaynaklarına göre karar vermeyi erteleme eğilimlerinde anlamlı düzeyde bir farklılaşma var mıdır?
- 12- Öğretmen adaylarının ders çalışmak için tercih ettikleri zaman dilimlerine göre akademik erteleme eğilimi düzeylerinde anlamlı düzeyde bir farklılaşma var mıdır?
- 13- Öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimi düzeyleri, onları ders çalışmaya teşvik eden etmenler açısından anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
- 14- Öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimi düzeyleri, okul saatleri dışındaki zamanlarını değerlendirmeleri açısından anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
- 15- Öğretmen adaylarının doğum sırası, öğrenim gördükleri alan, cinsiyetleri, anne-babalarının eğitim düzeyi, akademik başarıları, karar kaynakları, ders çalışmayı tercih ettikleri zaman dilimleri, onları ders çalışmaya

teşvik eden etmenler, okul saatleri dışındaki zamanlarını değerlendirme becerileri ve öğrenim gördükleri alanı seçme ve bu alandan hoşnut olma durumları erteleme eğilimlerini yordayabilmekte midir?

1.5. Sayıtlar

Bu araştırmada aşağıdaki varsayımlardan hareket edilmektedir.

- 1- Araştırmada veri toplama araçları olarak kullanılan ölçeklerin, ölçmek istenen değişkenleri ölçebilmiştir.
- 2- Araştırma kapsamına alınan öğretmen adaylarının kendilerine verilen ölçekleri ve bilgi formunu gerçek durumlarını yansıtacak şekilde doldurmuşlardır.

1.6.Sınırlılıklar

- 1- Araştırmanın bağımlı değişkenlerinden “erteleme eğilimi” Genel Erteleme Eğilimi Ölçeği (Procrastination Scale), (Lay, 1986), Akademik Erteleme Eğilimi Ölçeği, (Aitken Academic Procrastination Inventory) (Aitken, 1982), Kararsal Erteleme Eğilimi Ölçeği (Decisional Procrastination Inventory) (Mann; 1982) “düşünme stilleri” Sezgisel-Yaşantısal ve Analitik-Rasyonel Düşünme Stilleri Ölçeği (Intuitive-Experiential and Analytical – Rational Thinking Style Inventory), (Epstein, 1996)’ ve “karar verme stilleri” Karar Verme Stilleri Ölçeği (Decision Making Style Inventory), (Scott ve Bruce, 1995)’ inin kapsadığı niteliklerle sınırlıdır.

1.7.Tanımlar

Erteleme Eğilimi (Procrastination): Kararlar almayı, bir işi yapmayı geciktirme ya da ertelemeye yönelik davranışsal bir eğilim ya da bir kişilik özellik olarak tanımlanmaktadır (Milgram, Mey-Tal, ve Levison, 1998:297).

Genel Erteleme Eğilimi (General Procrastination): Düzenleme ve zamanı yönetme yetersizliğinden dolayı gündelik sorumlulukları yerine getirmede yaşanan güçlükler olarak tanımlanır (Milgram, Mey-Tal, ve Levison, 1998:297).

Akademik Erteleme Eğilimi (Academic Procrastination): Ev ödevlerinin, sınavlara hazırlanmanın ya da dönem sonunda teslim edilecek ödevlerin son dakikada yapılması olarak ya da akademik görevlerin son dakikaya kadar ertelenmesi olarak tanımlanır (Solomon ve Rruthblum, 1984: 503).

Karar vermeyi Erteleme Eğilimi (Decisional Procrastination): Çeşitli yaşantılarla ilgili olarak önemsiz durumlarda bile uygun kararlar vermedeki yetersizlik olarak tanımlanmaktadır (Effert ve Ferrari, 1989:151).

Düşünme Stili: Bireyin dünya ile ilişkisinde, onu algılamasında, hedeflediği amaçlara ulaşmasında ve problem çözmesinde, farkında olsun olmasın geliştirdiği bilgi işleme biçimidir (Parlette ve Rae, 1993;Akt.Bulus, 2000: 1).

Analitik-Rasyonel Düşünme Stili: Bilinç düzeyinde işlev gören ve amaçlı, analitik, sözel ve göreceli olarak duygusal etkilerden bağımsız olan bir bilgi işleme biçimi olarak tanımlanabilir (Epstein, Lipson, Holstein ve Huh, 1992; Akt.Bulus, 2000: 1).

Sezgisel-Yaşantısal Düşünme Stili: Otomatik, bilinç öncelikli, çağrışımsal, holistik (bütüncül), özde sözel olmayan ve anlık duygulardan etkilenecek işlev gören bir bilgi işleme sistemidir (Epstein, Lipson, Holstein ve Huh, 1992; Akt.Bulus, 2000: 1).

Karar Verme Stili: Bireyin karar verme durumunda soruna genel yaklaşımda tercih ettiği bireysel tarzıdır (Scott; Bruce, 1995:818).

Rasyonel karar verme stili: Karar verme sürecinde birey tarafından alternatiflerin mantıklı değerlendirilmesi ve araştırılmasıdır (Scott; Bruce, 1995:818).

Sezgisel karar verme stili: Karar verme sürecinde kişinin, önsezi ve duygularına güvenerek karar vermesidir (Scott; Bruce, 1995:819).

Bağımlı karar verme stili: Karar verme sürecinde kişinin başkalarının öneri ve yönergelerini değerlendirerek karar vermesidir (Scott; Bruce, 1995:819).

Kaçıngan karar verme stili: Karar verme sürecinde kişinin karar vermeden kaçıngan eğiliminin yaşandığı yaklaşımlardır (Scott; Bruce, 1995:819).

Kendiliğinden-anlık karar verme stili: Karar verme sürecinde kişinin anında, düşünmeden alternatifleri değerlendirmeden hızlıca işleyen bir stildir (Scott; Bruce, 1995:819).

Öğretmen Adayı: Eğitim fakültesinin farklı bölümlerinde öğrenim gören üniversite öğrencileri öğretmen adayı olarak kabul edilmişlerdir.

1.8. Kısaltmalar

Akademik Başarı	AB
Annenin Eğitim Düzeyi	AED
Babanın Eğitim Düzeyi	BED
Ders Çalışmak İçin Tercih Edilen Zaman Dilimi	DÇTZ
Ders Çalışmaya Teşvik Eden Etmenler	DÇTE
Doğum sırası	DS
Kendi İle İlgili Konularda Karar Verme Kaynakları	KVK
Okul Saatleri Dışındaki Zamanı Değerlendirme Tercihi	OKSDZDT
Öğrenim Görülen Bölümü Seçme ve Bu Bölümden Hoşnut Olma Durumu	ÖGBSVH
Genel Erteleme Eğilimi	GEE
Akademik Erteleme Eğilimi	AEE
Karar Vermeyi Ertleme Eğilimi	KVEE
Karar Verme Stilleri Ölçeği	KVSÖ
Rasyonel Karar Verme Stili	RKS
Sezgisel Karar Verme Stili	SKS
Bağımlı Karar Verme Stili	BKS
Kaçıngan Karar Verme Stili	KKS
Anlık Karar Verme Stili	AKS
Rasyonel-Yaşantısal Düşünme Stilleri Ölçeği	RYDSÖ
Rasyonel Düşünme Stili	RDS
Sezgisel Düşünme Stili	SDS

BÖLÜM II

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, araştırmada bağımlı değişken olarak ele alınan, erteleme eğilimi, düşünme stilleri ve karar verme stilleri ile ilgili yapılan araştırmalar ele alınıp tartışılmıştır.

2.1. Erteleme Eğilimi İle İlgili Araştırmalar

Erteleme eğilimi konusunda yapılan araştırmalar incelendiğinde, özellikle son 20 yıldır bu konu üzerine yoğunlaşmalar başlamıştır. Bu konuda yapılan araştırmaların büyük çoğunluğu akademik ortamlarda, özellikle üniversite öğrencileri üzerine yapılan çalışmaları kapsamaktadır. İlgili Alan Yazın incelendiğinde erteleme eğiliminin, kişilik özellikleri, mükemmeliyetçilik, depresyon, öz yeterlilik, motivasyon, kaygı, benlik saygısı, zaman yönetimi, anne baba tutumları ve ilgili değişkenler ile ilişkileri incelenmiştir. Aşağıda bu içerikte yapılan araştırmaların bir bölümü açıklanmaktadır.

Leslie (2005), doğum sırasının erteleme eğilimi üzerinde etkili olup olmadığını incelemek üzere 75 üniversite öğrencisiyle çalışmıştır. Yapılan analizlerde doğum sırasının erteleme eğilimi üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığını rapor etmiştir.

Ferrari, O'Callaghan ve Newbegin(2005), Amerika Birleşik Devletleri, İngiltere ve Avustralya' dan toplam 660 kişinin katıldığı bir çalışmada erteleme eğiliminin yaygınlığını belirlemeye yönelik bir çalışma düzenlemişler. Bu üç ayrı ülkede katılımcılardan toplanan veriler karşılaştırılmış, yapılan analizler sonucunda İngiltere' deki katılımcıların uyarılma (arousal) ve kaçınan erteleme eğilimi düzeylerinin, Amerika Birleşik devletleri ve Avustralya'dan katılan katılımcılarınkinden yüksek olduğu görülmüştür. Genel olarak yapılan analizlerde erteleme eğiliminin her iki türü açısından da ülkeler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olmadığı, katılımcıların % 11,5' i kendisini uyarılmayı

erteleme eğilimli, % 9.9 ‘u da kaçınan erteleme eğilimli olarak tanımladıkları rapor edilmiştir. Sonuç olarak araştırma bulguları kronik erteleme eğiliminin bireyselci, ingilizce konuşan ve batılı toplumlar arasında aynı düzeyde olduğunu gösterdiği rapor edilmiştir.

Diğer bir çalışmada, Onwuegbuzie (2004), üniversite öğrencileri arasında akademik erteleme eğiliminin yaygınlığını ve bu eğilimin istatistik kaygısının altı alt boyutu ile olan ilişkisini incelemek için düzenlediği çalışmaya lisans üstü eğitime devam eden 135 öğrenci katılmıştır. Yapılan analizlerde öğrencilerin % 41.7’ sinin dönem ödevlerini yazmayı, % 39.3’ ünün sınavlara hazırlanmayı ve %60’ının ise haftalık okuma görevlerini ertelediklerini ve bu öğrencilerin yaklaşık olarak % 30’ unun bu durumu problem olarak gördüklerini; bu öğrencilerin yaklaşık olarak %67’ sinin erteleme eğilimi düzeyini düşürmek istediğini rapor ettikleri görülmüştür. Akademik erteleme eğilimi ile istatistik kaygısı arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan korelasyon analizlerinde, işin sıkıcılığı ve başarısızlık korkusu kaynaklı erteleme eğiliminin, istatistik kaygısının istatistik değeri (worth of statistic), yorumlama kaygısı, sınıf ve sınav kaygısı, yardım istemekten korkma, ölçülebilen benlik kavramı ve istatistik öğretmeninden korkma alt boyutları ile ilişki olduğu görülmüştür.

Ferrari ve arkadaşları (1998) 546 üniversite öğrencisinin katıldığı bir çalışmada erteleme eğiliminin nedenlerini saptamaya çalışmışlardır. Yapılan analizlerde öğrencilerin %31.2 si erteleme eğilimlerinin altındaki temel nedenin başarısız olma korkusu, % 13,6’ sı toplum tarafından onaylanmam korkusu ve % 8,5 ‘inin ise işin çekici olmamasının yattığını rapor ettikleri görülmüştür.

Diğer bir çalışmada, Schouwenburg (1992), 278 üniversite öğrencisi ile yaptığı çalışmada erteleme eğilimin nedenlerini incelenmiştir. Verilerin analizlerinde öğrencilerin akademik görevlerini erteleme nedeni olarak başarısızlık korkusu ve işten nefret etmeyi gösterdikleri rapor edilmiştir.

Farran (2004) doktora tezinde akademik erteleme eğiliminin öngörülerini incelemek için düzenlediği çalışmaya 186 üniversite öğrencisi katılmış. Yapılan analizlerde akademik erteleme eğilimi ile depresyon, kaygı, ve akademik görevlere yönelik yeterlilik duygusu ve öğrencilik rolüne yönelik değerlilik duygusu ve global değerlilik duygusuna yönelik olumsuz inançlar arasında anlamlı düzeyde pozitif ilişki olduğu görülmüştür. Akademik benlik kavramının akademik erteleme eğilimini güçlü bir şekilde öngörebildiği, akademik erteleme eğilimi ile depresyon ve akademik erteleme eğilimi ile kaygı arasında arabulucu rolü üstlendiği görülmüştür.

Washington (2004), erteleme eğilimi ile depresyon arasındaki ilişkiyi incelemek için düzenlediği çalışmaya 420 üniversite öğrencisi katılmış. Yapılan veri analizlerinde erteleme eğilimi ile depresyon arasında $p < .05$ düzeyinde anlamlı pozitif bir ilişki görülmüştür. Erteleme eğiliminin cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan analizlerde ise kız öğrencilerin erteleme eğilimi düzeylerinin erkek öğrencilerinkinden daha yüksek olduğu görülmüştür.

Fritzsche, Barbara A., Young, Beth R. ve Hickson, Kara C. (2003), akademik erteleme eğilimi ile yazmayı gerektiren ödevlerdeki başarı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya yoğun olarak yazmayı gerektiren derslere katılan 206 üniversite öğrencisi katılmış. Yapılan analizlerde yazmayı gerektiren ödevleri erteleme eğiliminin ödev yazmadaki düşük doyum düzeyinden ziyade; genel anksiyete ve ödev yazmaya yönelik duyulan kaygı ile ilişkili olduğu görülmüştür. Ayrıca akademik erteleme eğiliminin düşük akademik başarı ve yoğun olarak ödev hazırlamayı gerektiren derslerdeki notlar ile ilişkili görülmüştür. Geribildirim, erteleme eğilimi ve ödev yazmadaki başarı arasındaki ilişkiyi belirlemek için çoklu regresyon analizi yapılmış. Yapılan analizler, akademik erteleme eğilimi, geribildirim alındısı ve dönem ödevi yazmadaki başarı arasında anlamlı düzeyde ilişki görülmüştür ($F(3, 175)=8.173, P<0.001, R^2=0.12$). Sonuç olarak bulgular, erteleme eğiliminin artan kaygı düzeyi, yazı yazmadaki erteleyici davranış ve düşük akademik başarı ile ilişki gösterdiği rapor edilmiştir.

Owens ve Newbegin (2000), Matematik ve İngilizce derslerinde ergenler arasındaki akademik erteleme eğilimi, benlik saygısı, depresyon ve kaygı düzeylerinde cinsiyet farklılıklarını incelemek için düzenledikleri çalışmaya yaşları 12 ile 16 arasında değişen 188 lise öğrencisi katılmış. Yapılan regresyon analizleri sonucunda depresyonun benlik saygısı ve kaygı faktörleri ile doğrudan ilişkili olduğu, ancak matematik,ingilizce derslerindeki notlar ve erteleme eğilimi ile ilişkili olmadığı görülmüştür. Regresyon analizleri ışığında yapılan yapısal eşitlik modeli analizlerinde, her iki cinsiyette de matematik ve ingilizce derslerindeki düşük akademik başarının, akademik erteleme eğilimi ve benlik saygısı üzerinde güçlü etkileri olduğu görülmüştür. İngilizce dersindeki yüksek akademik erteleme eğilimi, erkek öğrencilerin genel okul benlik saygısı düzeylerinin düşmesine yol açtığı görülürken, buna karşın kız öğrencilerin genel okul benlik saygısının düşük olması onların ingilizce dersinde akademik erteleme eğilimine yön verdiği görülmüştür.

Jackson, Weiss ve Lundquist (2000), erteleme eğilimi düzeyinden kaynaklanan stres ile iyimserlik arasındaki ters ilişki hipotezini test etmek için farklı zamanlarda iki uygulama yapmışlar. İlk uygulamaya 242 öğrenci katılmış, bu öğrencilerden 173 'ü 6 hafta sonra tekrar yapılan çatılmaya katılmıştır. Yapılan analizler, stres, iyimserlik ve erteleme eğiliminin birbirleri ile anlamlı olarak ilişkili olduğunu göstermiştir. Kurulan eşitlikleri test etmek için yapılan analizler sonucunda, ilk uygulamadaki stres düzeyi ile iyimserliğin birbirleri ile anlamlı düzeyde doğrudan ilişkili olduğu , ilk uygulamadaki iyimserlik düzeyleri ile erteleme eğilimi arasında anlamlı bir bağlantı olduğu ve erteleme eğilimi ile stres düzeyi arasında anlamlı bir bağlantı olduğu, öngörülerin aksine birinci uygulamadaki erteleme eğilimi düzeyi ile ikinci uygulamadaki stres düzeyi arasında bağlantı olmadığı görülmüştür. İkinci modelde ilk uygulamadaki erteleme eğilimi düzeyinin yerine ikinci uygulamadaki erteleme eğilimi düzeyleri analize dahil edilmiş, yapılan analizler ilk uygulamadaki iyimserlik düzeyi ile ikinci uygulamadaki erteleme eğilimi düzeyi istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir bağlantıya sahip olduğu ve ilk uygulamadaki stres düzeyi ile iyimserlik düzeyi kontrol edildiğinde ikinci uygulamadaki erteleme eğilimi düzeyi ile ikinci uygulamadaki stres düzeyi arasında bir ilişki olduğu görülmüştür. Sonuç olarak bu çalışmadaki bulgular iyimserlik

düzeyleri yüksek olan üniversite öğrencilerinin daha az iyimserlik düzeyine sahip ekranlarından daha farklı davrandıkları, bir görevi erteleme ve ondan kaçınan eğilimlerinin daha düşük olduğunu ve sıkıcı işler ile karşılaştıklarında daha fazla çaba gösterdiklerini göstermektedir.

Haycock ve arkadaşları (1998), Erteleme eğilimi ile öz yeterlilik ve anksiyete arasındaki ilişkiyi incelemek için düzenledikleri çalışmaya 141 üniversite öğrencisi katılmış. Yapılan veri analizlerinde, erteleme eğilimi, öz yeterlik düzeyi ile ($r = -.40$, $p < .01$); toplam yeterlilik gücü ile ($r = -.50$, $p < .01$) ve ortalama yeterlik gücü ile ($r = -.39$, $p < .01$) düzeyinde negatif yönde, erteleme eğilimi ile durumsal anksiyete düzeyi arasında ($r = .31$, $p < .01$) ve kişilik özelliği olan anksiyete düzeyi arasında ($r = .23$, $p < .01$) düzeyinde pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Ancak cinsiyet ve yaş açısından anlamlı bir ilişki görülmemiştir. Yapılan regresyon analizlerinde, öz yeterlilik ve anksiyete düzeyi birlikte erteleme eğiliminin % 29 'unu açıklayabildiği görülmüştür. Erteleme eğilimini öngörmede toplam yeterlilik gücünün önemli bir faktör olduğu rapor edilmiştir.

Loebenstein (1996), 364 üniversite öğrencisinin katıldığı bir çalışmada erteleme eğilimi ile akademik öz yeterlilik arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Yapılan analizlerde erteleme eğilimi ile akademik öz yeterlilik arasında anlamlı düzeyde negatif bir ilişki olduğu görülmüştür.

Senecal, Koestner ve Vallenard (1995), yaş ortalaması 18.6 olan 498 Kanadalı Fransız öğrencinin katıldığı bir çalışmada akademik erteleme eğiliminin bir öngörücüsü olarak özerklik ve kendini düzenlemenin rolünü incelemiştir. Verilerin analizlerinde erteleme eğilimi ile depresyon ve anksiyete arasında 01. düzeyinde pozitif yönde, benlik saygısı ile negatif yönde bir ilişki görülmüştür. Öz düzenleme ölçeğinin boyutlarından dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk boyutları ile erteleme eğilimi arasında anlamlı düzeyde pozitif bir ilişki olduğu, içsel motivasyon ile anlamlı düzeyde negatif ilişkili olduğu görülmüştür. Yapılan t testi analizleri bayan öğrencilerin erteleme eğilimi düzeyleri ile erkeklerin erteleme eğilimi düzeyleri arasında ($t = 3.38$, $p < .001$) düzeyinde anlamlı bir farklılık

görülmüştür. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla akademik görevleri erteleme eğilimlerinin daha düşük olduğu rapor edilmiştir. Yapılan regresyon analizlerinde, kişilik değişkeni olarak kabul edilen anksiyete, benlik saygısı ve depresyonun birlikte akademik erteleme eğiliminin %14 'ünü açıklayabildiği, öz düzenleme boyutlarından içsel, dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk boyutları birlikte akademik erteleme eğiliminin % 25' ini açıklayabildiği görülmüştür. Sonuç olarak bu araştırmanın bulguları yaşamın önemli bir boyutu olan eğitim alanında erteleme eğilimi ile öz düzenleme stilleri arasında ilişki olduğunu göstermektedir.

Ackerman ve Gross (2005), öğretmen tarafından seçilen etkinliklerin özelliklerinin erteleme eğilimi üzerindeki etkisini incelemek amacıyla düzenledikleri çalışmaya 198 üniversite öğrencisi katılmış. Verilerin analizlerinde, öğretmen tarafından öğrencilerin düzeyine uygun olarak açıklamaları yapılan, öğrencilerin ilgisini çeken, öğrencilerden farklı becerilerini kullanmalarını gerektiren, sosyal normlar olarak algılanan ve başlamaya teşvik için ödül verilen akademik görevlerin öğrenciler tarafından daha az ertelendikleri görülmüştür. Ek olarak yapılan analizlerde, erteleme eğiliminin, korkudan, diğer ödevlerin son teslim tarihinin yarattığı baskıdan ve zor ve zaman tüketici olarak algılanan görevin derecesinden etkilenmediği görülmüştür. Araştırmanın bulguları, öğrencilerin ilgi duydukları ve zevk aldıkları aktiviteleri daha nadir erteleme eğiliminde olduklarını göstermektedir. Bu bulgular, işe başlamak için ödülün olması erteleme eğilimi düzeyini düşürdüğünü göstermektedir. Sonuç olarak öğretmenin öğrencilerin ilgilerini çeken, onlara kendi becerilerini kullanma ve geliştirme fırsatı sağlayan akademik görevler yapılandırması, öğrencilerin kendilerini iyi hissetmelerini sağlayarak akademik erteleme eğilimi düzeylerini düşürebileceği rapor edilmektedir.

Wolters(2003), İki farklı örneklemin katıldığı çalışmada erteleme eğilimi ile öz düzenleyici öğrenmede önemli olan bilişsel ve bilişüstü (metakognitif) stratejiler ve öz düzenleyici öğrenmede vurgulanan motivasyonel inançlar arasındaki ilişki incelemek için iki farklı örnekleme oluşan iki çalışma düzenlemiştir. İlk çalışmaya yaş ortalaması 21.4 olan 122'si bayan ve 46'sı erkek olmak üzere toplam 168 kişi katılmıştır. Verilerin analizlerinde öğrencilerin erteleme eğilimlerine yönelik

inançları ile öz düzenleyici öğrenme için önemli olan tutumları ve motivasyonel inançları arasında anlamlı düzeyde ilişki görülmüştür. Bu bulgular öğrencilerin verilen görevleri başarılı bir şekilde tamamlamak için yeteneklerinden şüphe duyduklarında ya da ödevlerini çaba gerektiren ya da zaman tüketen işler olarak algıladıklarında daha fazla erteleme eğiliminde olduklarını göstermektedir. Ek olarak performans ve öğrenme amaç yönelimine sahip olan öğrenciler öğrenmek istedikleri için yapmaları gereken işlere zamanında başlamaya odaklandıkları ve bu amaç yönelimine sahip olmayan diğer akranlarına oranla yapmaları gereken akademik görevleri daha az erteleme eğiliminde oldukları görülmüştür. Sonuç olarak ilk çalışmanın bulguları, erteleme eğilimine sahip olduklarını rapor eden öğrencilerin, erteleme eğilimine sahip olmayan akranlarına oranla bilişsel ve bilişüstü (metakognitif) stratejiler daha az kullandıklarını göstermektedir.

İkinci çalışmaya, yaş ortalaması 23.6 olan 115'i bayan ve 37'si erkek olmak üzere toplam 157 öğrenci katılmış, ikinci çalışmada ilk çalışmadan farklı olarak öğrencilere amaç yönelimini saptamada kullanılan amaç yönelimi ölçeğinin performans-kaçıngan amaç yönelimi alt boyutları uygulanmamıştır. Yapılan analizlerde erteleme eğilimi ile öğrenme amaç yönelimi, öz yeterlik, bilişüstü (metakognitif) ve bilişsel stratejiler arasında negatif bir ilişki olduğu, erteleme eğilimi ile işten kaçıngan amaç yönelimi ve performans yaklaşımı arasında anlamlı düzeyde pozitif bir ilişki görülmüştür. Yapılan regresyon analizlerinde motivasyonel değişkenlerden işten kaçıngan amaç yönelimi ile öz yeterlilik değişkenlerinin akademik erteleme eğiliminin ön görmede toplam varyansın % 28' ini açıkladığı görülmüştür. Bu sonuçlar yeteneklerine daha az güvenen öğrencilerin hali hazırda yapılması gereken akademik görevlerini erteleme eğiliminde olduğunu göstermektedir. Bu iki çalışmanın bulguları erteleme eğiliminin, öğrencilerin bir işi tamamlamak için kendi yetenekleri yönelik inançları ile ilişkili olduğunu açık olarak gösterdiği rapor edilmektedir. Her iki çalışmada da akademik görevleri başarı ile tamamlamak için yeteneklerine daha az güvenen öğrencilerin, yeteneklerinden emin olan öğrencilere oranla akademik görevlerine başlamayı daha sıklıkla ertelediği belirtilmiştir.

Brownlow ve Reasinger (2000), içsel ve dışsal motivasyonun ve kişilik değişkenleri olarak; başarısızlık korkusu, mükemmeliyetçilik, içsel ve dışsal denetim odağının ve yüklenme stillerinin akademik erteleme eğilimi üzerindeki göreceli etkilerini incelemişler. Araştırmaya 96 üniversite öğrencisi katılmış, yapılan analizler okuldaki çalışmalara yönelik motivasyonun ve kişilik yöneliminin akademik erteleme eğilimini açığa çıkarabildiği görülmüştür. Düşük dışsal motivasyon, dışsal yüklenme stilinin ve dışsal denetim odağının akademik erteleme eğilimini öngörebildiği ve özellikle bayanlarda mükemmeliyetçilik kişilik özelliğinin erteleme eğilimini büyük oranda öngörebildiği rapor edilmiştir. Erteleme eğilimine sahip olduğunu belirten öğrencilerin bu eğilimi olmayan öğrencilere oranla daha düşük düzeyde içsel motivasyona sahip olduğu ve okuldaki çalışmalarda daha az doyum aldıkları bayanlarda ise bu yönde bir farklılaşma olmadığı görülmüştür. Ek olarak yapılan analizlerde ise erteleme eğilimi nedenleri bakımından cinsiyetler arasında farklılaşmalar görülmüştür. Erkek öğrencilerde erteleme eğilimi nedeni olarak okuldaki çalışmalara yönelik içsel motivasyon eksikliği ve yapılan çalışmalardan doyum alamama olarak görülürken, kız öğrencilerde ise mükemmeliyetçilik eğilimi temel neden olarak görülmüştür. Sonuç olarak erteleme eğilimine sahip bireylerin öz düzenlemede güçlükler yaşadığı; böylece bir işi tamamlamak için dışsal bir motivasyona gereksinim duydukları; içsel ve dışsal motivasyonun ve kişilik yöneliminin öğrencileri erteleme eğilimini etkilediği düşünülebilir.

Senecal ve Guay (2000), iş arama aktivitelerinde erteleme eğilimi modelini test etmek için düzenledikleri çalışmaya, 345 üniversite öğrencisi katılmış. Veri toplamak amacıyla kişisel iş arama motivasyonu (self determined job-seeking motivation) ölçeği, karar vermeyi erteleme eğilimi ölçeği, iş aramada erteleme eğilimi ölçeği ve iş aramada umutsuzluk ölçeği kullanılmış. İlk uygulamadan 6 ay sonra ikinci bir uygulama daha yapılmış, her iki uygulamada elde edilen veriler üzerinde yapılan analizler sonucunda ilk uygulamadaki iş aramada kendi isteklerini gerçekleştirme motivasyonu ile ikinci uygulamadaki erteleme eğilimi düzeyi arasında ($r = -.25, p < .01$) düzeyinde negatif bir ilişki ve ikinci uygulamadaki erteleme eğilimi düzeyi ile umutsuzluk düzeyi arasında ($r = .29, p < .01$) düzeyinde pozitif yönde anlamlı bir ilişki görülmüştür. Ek olarak yapılan analizler karar

vermeyi erteleme eğilimi ile ikinci uygulamadaki erteleme eğilimi arasında ($r = .30$, $p < .01$) düzeyinde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Son olarak her iki uygulamadaki umutsuzluk düzeyleri arasında ($r = .58$, $p < .01$) düzeyinde pozitif yönde anlamlı bir ilişki görülmüştür. Yapılan regresyon analizlerinde, ilk olarak karar vermeyi erteleme eğiliminin ötesinde, iş aramaya yönelik erteleme eğiliminin ön görülmesinde motivasyonun önemli katkısı olduğu, ikinci olarak yüksek erteleme eğilimi düzeyinin 6 aylık zaman periyodunda iş aramadaki umutsuzluk düzeyinin yükselmesi ile ilişkili olduğu görülmüştür. Sonuç olarak bireylerin iş arama sürecindeki erteleme eğilimleri onların umutsuzluk düzeylerinin artmasına neden olduğu rapor edilmiştir.

Orpen (1998), yaş ortalaması 17,8 olan 102 Avustralyalı lise öğrencisi ile yaptığı çalışmada akademik erteleme eğilimin nedenlerini ve sonuçlarını saptamaya çalışmıştır. Yapılan veri analizlerinde erteleme eğilimi ile dışsal motivasyon arasında pozitif yönde, içsel motivasyon, akademik tutum ve akademik performans arasında negatif yönde anlamlı ilişki olduğu, buna karşın erteleme eğilimi ile amaç yönelimi ve öğretmen tutumu arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür. Sonuç olarak bulgulara bakıldığında erteleme eğiliminin oluşumunda akademik motivasyonun önemli bir belirleyici olduğu ve sınıftaki diğer arkadaşlarına ve akademik çalışmalara yönelik olumsuz tutum ve düşük performans düzeyinin akademik erteleme eğilimi ile bağlantılı olduğu rapor edilmektedir.

McKean (1990), 151 üniversite öğrencisinin katıldığı bir çalışmada akademik erteleme eğilimi ile öğrenilmişlik çaresizlik arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Yapılan analizlerde akademik erteleme eğilimi ile öğrenilmiş çaresizlik arasında anlamlı düzeyde ilişki olduğu görülmüştür. Akademik erteleme eğiliminin öğrenilmiş çaresizliğin davranışsal bir görünüşü olabileceği ve öğrencilerin akademik görevlere yönelik olumsuz algılarından kaynaklanıyor olabileceği rapor edilmiştir.

Durden (1997), 128 üniversite öğrencisinin katıldığı bir çalışmada yaşam doyumunda erteleme eğilimi ile doyumunu erteleme arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Yapılan analizlerde, erteleme eğilimi ile doyumunu erteleme arasında anlamlı düzeyde

negatif bir ilişki olduğu, ayrıca erteleme eğilimi düzeyi yüksek olanların yaşam doyumu düzeylerinin erteleme eğilimi düşük olanlardan daha düşük olduğu görülmüştür.

Beck, Koons, ve Milgrim (2000), akademik erteleme eğiliminin belirleyicilerini ve bu davranışın akademik performans üzerindeki etkilerini incelemek için iki çalışma düzenlemişler. İlk çalışmada akademik erteleme eğilimi, kendini engelleme (Self Handicapping) ve öz bilinçlilik (self consciousness) arasındaki ilişki ve bu üç kavramın akademik performans üzerindeki etkileri incelenmiştir. Çalışmaya 412 üniversite öğrencisi katılmış. Bu çalışmada davranışsal erteleme eğilimi 24 saat içinde sınava çalışma oranı olarak tanımlanmış. Yapılan analizlerde toplam çalışma süresi ile sınav puanı arasında, $r(378) = .21$, $p < .05$, düzeyinde anlamlı ilişki görülmüştür. Akademik erteleme eğilimi, kendini engelleme ve öze dönüklük arasında yüksek ilişkiler görülmüş sonuç olarak bu üç kavramın birbiri ile örtüştüğü rapor edilmiştir. Erteleme eğilimine ve kendini engelleme eğilimine sahip olan öğrencilerin sınavlara daha az hazırlandıkları ve sınavlarda daha düşük not aldıkları görülmüştür.

Araştırmacılar ikinci çalışmada akademik erteleme eğilimi ile kendini engelleme arasındaki ilişkiyi incelemişler. İlk çalışmada olduğu gibi bu çalışmada da akademik erteleme eğilimi ile kendini engelleme eğilimi arasında yüksek korelasyon görülmüştür. Sonuç olarak 1 ve 2. çalışmada elde edilen veriler, kendini engelleme ve öze dönüklüğün akademik erteleme eğilimini öngöre bildiğini, akademik erteleme eğiliminin de öğrencilerin derslere çalışma performanslarını olumsuz yönde etkilediği rapor edilmiştir.

Meyer (2000), kendini engelleme stratejisi olarak akademik erteleme eğiliminin kullanımını, geribildirim ile bağıntılı olmayan tepkiler ve cinsiyet farklılıklarını incelemiştir. Araştırmaya 180 kişi katılmış, veri toplamak için katılımcılara çözümlü ve çözümsüz olmak üzere birer zeka testi verilmiş ve katılımcılara başarı ile bağlantılı olmayan çözümü olmayan zeka testini veya başarı ile bağlantılı çözümlü testini başarılı bir şekilde tamamladıklarına yönelik gerçekçi

olmayan bir geri bildirim verilmiş. Daha sonra, erteleme eğiliminin bir işlevinin olup olmadığını test etmek için katılımcılara, elinizdeki teste dönmeden önce, test puanlarını yükseltmek için başka bir testin daha var olduğu anlatılmış. Yapılan analizler sonucunda akademik erteleme eğiliminin kendini engelleme stratejisi olarak kullanıldığında dair bir kanıt görülmemiştir. Fakat geribildirimlerin türüne ve yönergelerin işlevselliğine bağlantılı cinsiyet farklılıkları görülmüştür. Başarısızlıkla bağlantılı durumlarda bayanlarda erteleme eğilimi düzeyinin yükseldiği, buna karşın erkeklerde ise başarı ile bağlantılı olmayan durumlarda erteleme eğilimi düzeyinin yükseldiği görülmüştür. Cinsiyetler arasındaki bu farklılık, bayanların kendi başarılı performanslarını şansa ve başarısızlıklarını da yetenek yoksunluğuna bağlarken, erkeklerin başarılarını kendi yeteneklerine bağlamaları ile açıklanabileceği rapor edilmiştir.

Lee ve arkadaşları (2005), erteleme eğilimi ile beş faktör kişiliğin bilinçlilik ve nörotizm alt boyutları arasındaki ilişkiyi incelemek için düzenledikleri çalışmaya 310 üniversite öğrencisi katılmış. Yapılan analizlerde, erteleme eğilimi ile kişiliğin bilinçlilik boyutu arasında ($r = -.66, p < .001$) düzeyinde negatif ve kişiliğin nörotizm boyutu arasında ($r = .22, p < .001$) düzeyinde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu bulgular erteleme eğiliminin kişiliğin bilinçlilik boyutundan etkilendiği varsayımını desteklediğini göstermektedir.

Bir diğer çalışmada, Watson (2001), erteleme eğiliminin nedenleri arasında yer alan başarısızlık korkusu, işin sıkıcı olması, risk alma, kontrole karşı çıkma ve karar vermekte güçlük yaşama; kişiliğin beş faktörü (Bilinçlilik, nörotizm, yaşantılara açıklık, dışadönüklük ve katılabilirlik) ile ilişkisini incelemek için düzenlediği çalışmaya 349 üniversite öğrencisi katılmış. Yapılan analizlerde düşük bilinçlilik ve nörotizm ile erteleme eğilimi arasında ilişki olduğu görülmüştür. Erteleme eğiliminin nedenleri dikkate alındığında, görev bilinci ile düşük bilinçlilik düzeyi ve nörotizm arasında güçlü bir ilişki olduğu, ancak başarısızlık korkusu, karar vermede güçlük yaşama ve bağımlılık ile kişiliğin bilinçlilik ve nörotizm boyutları arasında zayıf bir ilişki olduğu; erteleme eğiliminin nedenlerinden risk alma ile kişiliğin katılabilirlik boyutu arasında negatif bir ilişki ve kişiliğin yaşantılara açıklık

boyutu ile toplam erteleme eğilimi puanıyla ilişkili olduğu görülmüştür. Yapılan regresyon analizlerinde ise, kişiliğin bilinçlilik boyutunun erteleme eğiliminin % 24.8'ini ve nörotizm boyutu ise erteleme eğiliminin, % 34.7'sini açıklayabildiği görülmüştür. Bulgular, erteleme eğiliminin psikolojik bir olgu olarak karmaşık olduğunu, kişiliğin bilinçlilik ve nörotizm boyutunun erteleme eğiliminin oluşmasına önemli düzeyde katkıda bulunduğunu göstermektedir.

Carton (1999), denetim odağının ve işin güçlük derecesinin erteleme eğilimi üzerindeki etkisini incelemek için düzenlediği çalışmaya 42 üniversite öğrencisi katılmış. Yapılan veri analizlerinde iç denetim odaklı öğrencilerin akademik görevlerini, dış denetim odaklı olan öğrencilere oranla daha erken tamamladıkları ve iç denetim odağı düzeyi yüksek olan öğrencilerin, dış denetim odaklı öğrencilere oranla erteleme eğilimi düzeylerinin daha düşük olduğu görülmüştür. Sonuç olarak bulgular, denetim odağının erteleme eğiliminin bilişsel bileşenlerinden biri olabileceğini gösterdiği rapor edilmiştir.

Lay ve arkadaşları (1998), ilköğretim 3, 4 ve 5. sınıfta öğrenim gören 280 öğrencinin katıldığı bir çalışmada erteleme eğilimi ile beş faktör kişilik ölçeğinin bilinçlilik alt boyutu arasındaki ilişkiyi incelemişler. Yapılan veri analizlerinde daha önceki araştırmalarla tutarlı olarak erteleme eğilimi ile bilinçlilik arasında ($r = -.81$, $p < .001$) düzeyinde negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu çalışmanın bulguları bilinçlilik düzeyinin düşük olmasının erteleme eğiliminin oluşumunda büyük etkisi olduğunu göstermektedir.

Lay (1997), 280 üniversite öğrencisinin katıldığı diğer bir çalışmada erteleme eğilimi ile Beş Faktör Kişilik Ölçeğinin Bilinçlilik, Nörotizm boyutları, ajitasyon ve hüzün duygularını içeren olumsuz duygular arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Verilerin analizlerinde, erteleme eğilimi ile kişiliğin bilinçlilik boyutu arasında ($r = -.61$, $p < .01$) düzeyinde negatif bir ilişki, nörotizm boyutu arasında ($r = .36$, $p < .01$) pozitif bir ilişki görülmüştür. Ek olarak yapılan analizlerde erteleme eğilimi ile erteleyici davranışlar arasında ($r = .47$, $p < .01$) ve negatif duygular arasında ($r = .29$, $p < .01$) düzeyinde pozitif ilişki görülmüştür. Sonuç olarak bu araştırmanın bulguları

bilinçlilik düzeyinin düşük olmasının erteleme eğiliminin oluşumunda büyük etkisi olduğunu vurgulayan çalışmaları desteklediği rapor edilmiştir.

Milgram ve Dangour (1992), akademik erteleme eğiliminin kişisel ve durumsal determinantlarını belirlemek için düzenledikleri çalışmaya 112 üniversite öğrencisi katılmıştır. Verilerin analizlerinde akademik erteleme eğilimi ile kişilik özelliklerinden öz düzenleme, pasif agresif kişilik özelliği ve sınav kaygısı arasında .01 düzeyinde anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Genel olarak bulguların düşük öz düzenleme ve yüksek sınav kaygısına sahip öğrencilerin akademik görevleri erteleme eğilimlerinin, diğer öğrencilerden daha yüksek olduğunu ve pasif agresif kişilik özelliğine sahip öğrencilerin özel durumlarda görevlerini erteleme eğilimi gösterdiği rapor edilmiştir.

Onwuegbuzie (2000), akademik erteleme eğilimi ile mükemmeliyetçilik arasındaki ilişkiyi incelemiş, araştırmaya 135 yüksek lisans öğrencisi katılmıştır. Veri toplamak amacıyla araştırmaya katılanlara çok boyutlu mükemmeliyetçilik ölçeği ile birlikte erteleme eğilimini değerlendirme ölçeği uygulanmıştır. Verilerin analizleri sonucunda akademik erteleme eğilimi ile mükemmeliyetçilik arasında anlamlı düzeyde pozitif ilişki görülmüştür. Akademik erteleme eğiliminin başarısızlık korkusu boyutu ile çok boyutlu mükemmeliyetçilik ölçeğinin kişi yönelimli ve sosyal beğeni boyutları ile ilişkili olduğu görülmüştür. İkinci olarak erteleme eğiliminin çoklu mükemmeliyetçilik ölçeğinin alt boyutlarından kişi yönelimli, başkalarına yönelimli ve sosyal beğeni boyutları ile ilişkili olan başarısızlık korkusunda ileri geldiği görülmüştür. Ek olarak yapılan analizlerde mükemmeliyetçiliğin kişi yönelimli ve sosyal beğeni boyutları varyansın %79,2 'isini ve % 34.8 'ini açıkladığı görülmüştür. Sonuç olarak mükemmeliyetçilik eğiliminin erteleme eğilimine neden olabileceği düşünülebilir. Diğer bir değişle erteleme eğilimine sahip bireyler başkalarının standartlarına çok fazla önem vermektedirler.

Burns, Dittmann, Nguyen, ve Mitchelson (2000), akademik erteleme eğilimi, mükemmeliyetçilik, kontrol, kaçınan ve tetikte olma başa çıkma stilleri arasındaki ilişkiyi incelemişler. Araştırmaya 157 üniversite öğrencisi katılmış, yapılan analizler

beklenmedik bir şekilde akademik erteleme eğilimi ile kaçınan başaçıkma stili arasında negatif bir ilişki olduğunu göstermiştir. Mükemmeliyetçilik ile tetikte olma başaçıkma stili arasında pozitif bir ilişki, tetikte olma başaçıkma stili ile kaçınan stili arasında negatif ilişki görülmüştür.

Flett, Blankstein, Hewwit, ve Koledin (1992), 131 üniversite öğrencisi ile yaptıkları araştırmada mükemmeliyetçilik ve erteleme davranışındaki bireysel farklılıklar arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Yapılan analizlerde mükemmeliyetçiliğin sosyal beklentiler alt boyutu ile genel erteleme eğilimi ve akademik erteleme eğilimi arasında yakın ilişki görülmüş, ayrıca erteleme eğiliminin başarısızlık korkusu boyutu ile mükemmeliyetçiliğin bütün alt boyutları arasında anlamlı ilişkiler olduğu rapor edilmiştir. Sonuçlar erteleme eğiliminin, mükemmellik kriterlerinden olan toplum tarafından onaylanmama beklentisinden ileri gelebileceğini göstermektedir.

Orellanda-Damacela, Tindale ve Suarez (2000), gerçek benlik ile ideal benlik arasındaki farkın çok fazla olması olarak tanımlanan benlik uyumsuzluğu (self-discrepancy) ile alan yazında davranışsal ve karar vermeyi erteleme eğiliminin bir kombinasyonu olarak tanımlanan işlevsel olmayan erteleme eğilimi arasındaki ilişkinin derecesini incelemek için düzenledikleri çalışmaya yaş ortalaması 18.6 olan 107'si kız ve 74'ü erkek olmak üzere toplam 181 üniversite öğrencisi katılmış. Yapılan analizlerin sonucunda araştırmaya katılan öğrencilerden %50'sinden fazlasının yüksek erteleme eğilimine sahip oldukları görülmüştür. Yapılan regresyon analizleri işlevsel olmayan erteleme eğiliminin benlik uyumsuzluğunun bir fonksiyonu olarak değiştiği görülmüştür. Benlik uyumsuzluk düzeyi yüksek olan öğrencilerin, benlik uyumsuzluk düzeyi düşük olan öğrencilere oranla işlevsel olmayan erteleme eğilimli olma olasılığının daha yüksek olduğu görülmüştür. Gerçek benlik ile ideal benlik arasındaki uyumsuzluk işlevsel olmayan erteleme eğiliminin güçlü öngörücüleri olmuştur. Kararsal ve davranışsal erteleme eğilimleri ayrı ayrı analiz edildiğinde, sadece karar vermeyi erteleme eğiliminin anlamlı olarak benlik uyumsuzluğunun bir fonksiyonu gibi değişim gösterdiği görülmüştür.

Sirois (2004), gerçeklik karşıtı düşünceler (Counterfactual Thinking), kişilik özelliği(Trait) olan erteleme eğilimi ve kendini baltalama stilleri arasındaki ilişkiyi incelemek için 81 üniversite öğrencisinin katıldığı deneysel bir çalışma düzenlemiştir. Araştırmada veri toplama amacıyla erteleme eğilimi ölçeğinin yanı sıra, gerçeklik karşıtı düşünceler ölçeği, kaygıyı provoke edici 2 senaryo, Rossenberg' in benlik saygısı ölçeği kullanılmıştır. Deneysel çalışma üç aşamada yapılandırılmış, ilk aşamada bütün katılımcılara araştırmada veri toplamak amacıyla kullanılan ölçekler uygulanmış, ikinci ve üçüncü aşamada çalışmaya katılan her iki öğrenciden biri seçilerek kaygı yaratıcı senaryolar okutulmuş ve 5 dakika boyunca bu durumda kendilerini hayal etmeleri istenilmiştir. Yapılan analizlerde, kişilik özelliği olan erteleme eğilimi ile genel, ertelemeye özgü gerçeklik karşıtı açıklamalar ve benlik saygısı arasında negatif ilişki görülmüştür. Gerçeklik karşıtı açıklamalara yönelik erteleme eğiliminin ilişkisini açıklamak için 3 ayrı regresyon analizi yapılmıştır. Regresyon analizleri erteleme eğilimi ile benlik saygısı birlikte gerçeklik karşıtı açıklamaları anlamlı düzeyde öngörebildiğini göstermiştir. Sonuç olarak kaygıyı provoke edici durumlar ile karşılaşıldığında, erteleme eğilimi düzeyi yüksek olan bireyler durumun ne kadar kötü olabileceğine odaklanma eğiliminde olduğu, bu durumun nasıl daha iyi hale getirilebileceğine yönelik rahatsız edici düşüncelerden kaçınan eğiliminde oldukları ve azalan gerçeklik karşıtı açıklamalar yapılandırma aracılığıyla olumlu ruh halini yeniden yapılandırdıkları ve böylelikle hoş olmayan durumlardan kaçınmak için ruh halini yeniden yapılandırılmasının erteleme eğilimine sahip bireylerin kullandığı bir yol olabileceği rapor edilmiştir.

Sigall ve arkadaşları (2000), erteleme eğilimi ile hayali düşünme (wishfull thinking) “bir şeyi olmasını istediği şekilde düşünme” arasındaki ilişkiyi incelemek için düzenledikleri çalışmaya psikoloji bölümünde öğrenim gören 64 öğrenci katılmıştır. Yapılan analizlerde, yapılan iş çekici olduğunda hayali düşünme düzeyi ile erteleme eğilimi arasında bir ilişki olmadığı, ancak işin sıkıcı olması durumunda hayali düşünme düzeyi yüksek olan öğrencilerin, hayali düşünme düzeyi düşük olan öğrencilere oranla erteleme eğilimi düzeylerinin yüksek olduğu ve bu farkında istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($F(1,60) = 6.87, p = .01$) görülmüştür.

Brideges ve Roig (1997), yaş ortalaması 21 olan 271 üniversite öğrencisinin katıldığı bir çalışmada akademik erteleme eğilimi ile akılcı olmayan düşünceler arasındaki ilişkiyi incelemişler. Öğrencilerin akılcı olmayan düşüncelerini belirlemek için, problemden kaçınan, katıllık, onaylanma gereksinimi, endişelenme ve duygusal sorumsuzluk olmak üzere beş alt boyuttan oluşan akılcı olmayan inançlar ölçeği kullanılmıştır. Yapılan analizlerde akademik erteleme eğilimi puanları ile akılcı olmayan inançlar puanları arasında ($r = .14, p < .01$) düzeyinde anlamlı pozitif ilişki görülmüştür. Ayrıca akılcı olmayan inançlar ölçeğinin problemden kaçınan boyutu ile erteleme eğilimi arasında ($r = .32, p < .001$) düzeyinde pozitif anlamlı bir ilişki görülmüştür. Yapılan regresyon analizlerinde akılcı olmayan inançlar ölçeğinin problemden kaçınan alt boyutunun yalnız başına erteleme eğiliminin % 11' ini açıklayabildiği görülmüştür. Sonuç olarak bu araştırmanın bulguları, problemden kaçınan alt boyutunun akademik erteleme eğilimi ilişkisinde anahtar faktör olarak rol oynadığını ve erteleme eğilimi ile akılcı olmayan düşünceler arasında anlamlı ilişkiler olduğunu gösterdiği rapor edilmiştir.

Ferrari (2000), erteleme eğiliminin davranışsal ve bilişsel formlarının, dikkat eksikliği, sıkılma eğilimi, benlik saygısı ve zeka ile olan ilişkilerini incelemiştir. Araştırmaya yaşlarının ortalaması 21.1 olan 80 kız ve 62 erkek olmak üzere toplam 142 üniversite öğrencisi katılmış. Değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemek için yapılan korelasyonel analizler sonucunda erteleme eğiliminin bilişsel ve davranışsal formlarının sıkılma eğilimi, dikkat eksikliği ve düşük benlik saygısı ile ilişkili olduğu görülmüştür. Yapılan faktör analizinde toplan varyansın % 59.9' unu açıklayan 4 faktör yükü görülmüştür, faktör analizine göre erteleme eğiliminin hiçbir tipi dikkat eksikliği ve zeka düzeyine yüklenmezken, sadece karar vermeyi erteleme eğiliminin benlik saygısı ve sıkılma eğilimine pozitif olarak yüklendiği görülmüştür. Sonuç olarak erteleme eğiliminin davranışsal ve bilişsel formlarının sıkılma eğilimi ile ilişkili olduğu rapor edilmiştir.

Bir diğer çalışmada, Specter ve Ferrari (2000), erteleme eğiliminin bilişsel ve davranışsal formlarının zaman algısı ile ilişkisini incelemek için düzenledikleri çalışmaya yaş ortalaması, 21.8 olan 174' ü kız ve 41' erkek olmak üzere toplam 215

üniversite öğrencisi katılmış. Yapılan korelasyon analizleri, kaçınan ve karar vermeyi erteleme eğilimleri ile geçmiş zaman yönelimi arasında anlamlı düzeyde pozitif bir ilişki olduğu, gelecek zaman yönelimi arasında ise anlamlı düzeyde negatif bir ilişki olduğu görülmüştür. Kararsal erteleme eğiliminin şimdiki zaman yönelimi ile negatif ilişkili olduğu görülmüştür. Yapılan faktör analizlerinde ise toplam varyansın % 68' ini açıklayan 3 faktör görülmüştür. Faktörlerden biri olan gelecek zaman yöneliminin erteleme eğiliminin bilişsel ve davranışsal formlarına negatif olarak yüklediği, şimdi ve geçmiş zaman yönelimlerinin ise her biri ayrı faktörlere yüklediği görülmüştür. Sonuç olarak erteleme eğiliminin davranışsal ya da bilişsel formuna sahip erkekler ve bayanların gelecek zamandan ziyade geçmiş zaman daha fazla odaklandıkları söylenilebilir.

Fee ve Tangney (2000), kronik erteleme eğiliminin duygusal bileşenini incelemek amacıyla, utanmak ve suçluluk duyma gibi duygusal yaşantıların kronik erteleme eğilimi ile olan ilişkisine açıklık getirmek için düzenledikleri çalışmaya 86 üniversite öğrencisi katılmış, veri toplamak amacıyla iki erteleme eğilimi ölçeği ile birlikte utanma, suçluluk duyma, mükemmeliyetçilik, benlik saygısı, olumsuz olarak değerlendirilme korkusu ve bilinçlilik ölçekleri kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda utanma eğilimi ile kronik erteleme eğilimi arasında ilişki görülmesine karşın suçluluk duyma eğilimi ile kronik erteleme eğilimi arasında ilişki görülmemiştir.

Diğer değişkenler ile kronik erteleme eğilimi arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla yapılan ek analizlerde ise alan yazında yapılan çalışmalardan farklı olarak kronik erteleme eğilimi ile mükemmeliyetçilik arasında anlamlı düzeyde ilişki görülmemiştir. Ek olarak yapılan hiyerarşik regresyon analizi sonucunda utanma duygusunun kronik erteleme eğilimi ile mükemmeliyetçilik arasında arabulucu rolü üstlendiği görülmüştür. Kronik erteleme eğilimi ile benlik saygısı arasında ($r = -.20$, $p < .07$) düzeyinde ve kronik erteleme eğilimi ile kişiliğin bilinçlilik boyutu arasında negatif yönde güçlü bir ilişki görülmüştür. Olumsuz olarak değerlendirme korkusu ile kronik erteleme eğilimi arasında anlamlı düzeyde herhangi bir ilişki görülmemiştir. Sonuç olarak utanma duygusunun kronik erteleme eğiliminin duygusal bileşenin

önemli bir ögesi olduğunu ve kronik erteleme eğilimine sahip olan bireylerin bu geciktirme davranışlarından dolayı suçluluk duygusu yaşamadıklarını gösterebileceği ve bütün bu sonuçların duyguların kronik erteleme eğiliminin karmaşık dinamiklerinin anlaşılmasında önemli bir rol oynadıkları rapor edilmektedir.

Davis (2000), kültürün erteleme eğilimi üzerindeki etkisini incelemek için düzenlediği çalışmaya 101' İspanyol, 98' i Kanadalı ve 85' Afikalı olmak üzere toplam 284 lise öğrencisi katılmış. Yapılan veri analizlerinde, sosyo ekonomik durumun ve kültürel kimliğin erteleme eğilimini etkilediği, buna karşın erteleme eğiliminin etnik kökenden ve yetenek farklılıklarından etkilenmediği görülmüştür. Bulgular erteleme eğiliminin öncelikle sosyal statü, anne-babanın çocuk yetiştirme tarzı ve öğrencilerin sosyal kurumlar tarafından sunulan fırsatlar ve eşitliğe yönelik algıların bir sonucu olduğunu gösterdiği rapor edilmiştir.

Diğer bir çalışmada, Prohaska, Morrill, Atilas ve Perez (2000), yaş ortalaması 25.64 olan etnik, ekonomik ve kültürel açıdan farklılık gösteren, üniversitede öğrenimlerine devam eden 386 yetişkin (ileri yaşlarda üniversite öğrenimine başlayan) öğrencinin katıldığı çalışmada akademik erteleme eğiliminin yaygınlığını farklı değişkenler açısından incelemişler. Yapılan analizler sonucunda, etnik köken açısından akademik erteleme eğilimi düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir. Akademik erteleme eğilimin en fazla, dönem ödevlerini yazma, haftalık okumaları yapma ve sınavlara hazırlanma gibi akademik görevlerde yüksek olduğu görülmüştür. Cinsiyet açısından akademik erteleme eğilim düzeyindeki farklılıkları belirlemek için yapılan analizlerde, erkek öğrencilerin akademik erteleme eğilimi puan ortalamaları 34.51 (ss. 8.05), kız öğrencilerin ise akademik erteleme eğilimi puan ortalamaları 31.94 (ss. 7.02) olduğu görülmüştür. Bu farklılığın anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan analizler sonucunda bu farklılığın $t = 2.86$, $p < .005$ düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür. Doğdukları yer açısından farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan analizlerde, Amerika Birleşik Devletinde doğan öğrencilerin akademik erteleme eğilimi düzeylerinin, Amerika Birleşik Devletinin dışında doğan öğrencilerin akademik erteleme düzeylerinden daha yüksek olduğu ve bu farklılığın $t = 2.11$, $p < .05$ düzeyinde

anlamli olduğu grlmtr. Öğrencilerin lise diplomasına sahip olmaları açısından ve ailede niversite öğrenimine balayan ilk kişi olmaları açısından erteleme eğilimi düzeylerinde farklılaşma olmadığı ve erteleme eğilimi düzeyleri ile akademik başarıları arasında anlamli düzeyde ilişki görülmemesine rağmen, erteleme eğilimi düzeyi ile ya arasında negatif yönde $r = -.06$, $p < .4$ bir ilişki olduğu grlmtr.

Senecal ve Frederic (2003), rol çatışması ve akademik erteleme eğilimi modelini test etmek için düzenledikleri çalışmaya ya ortalaması 19 olan, 223'  bayan ve 69' u erkek olmak üzere toplam 295 Fransız niversite ğrencisi katılmıştır. Bu modele göre okula ve kişilerarası ilişkilere yönelik kendi isteklerini gerçekleştirme motivasyonu yoksunluğu, yaşamın bu iki alanı arasındaki rol çatışması ile ilişkilidir. Bu bağlamda, okul ve kişilerarası ilişkilerdeki rol çatışması ile akademik erteleme eğilimi arasında pozitif bir ilişki olması beklenmektedir. Bu ilişkiyi test etmek için yapısal eşitlik modeli (structural equation model) kullanılmıştır. Yapılan analizlerde yapısal eşitlik modelinin analiz sonuçları bu modeli desteklediği grlmtr. Akademik motivasyon ve kişilerarası ilişkiler motivasyonu ile psikolojik çatışmalar arasında negatif bir ilişki grlmtr. Akademik aktivitelere ve kişilerarası ilişkilere yönelik olarak kendini motive eden öğrenciler daha az rol çatışması yaşamaktadır. Öte yandan akademik erteleme eğilimi ile rol çatışması arasında anlamli bir ilişki grlmtr. Örneğin, ğrencinin biri iki gün sonraki matematik sınavı için çalışırken, arkadalarında biri telefon açarak bu gece vereceği partiye davet eder. Ders alıan ğrenci kendini kötü hisseder ve bu duygusal çatışma sınava hazırlanmak yerine arkadaşının davetini kabul etmeye onu yönlendirir. Bu ğrenci başlangıçtaki amacını devan ettirmedeğinde, bu durum akademik erteleme eğilimine neden olur. Bütün ğrencilerin, bu ğrenci gibi duygusal çatışma yaşadığı söylenemez. Bu çalışmanın bulguları, öğrencilerin kişilerarası ilişkilere ve akademik çalışmalara yönelik isteklerini gerçekleştirme motivasyon düzeyi role çatışması yaşayıp yaamayacağını belirlemede önemli olduğunu ve eğer rol çatışması yaarlarsa, akademik erteleme eğilimi gösterecektir. Bunun anlamı eğer öğrenciler her iki rolde de içsel ve dışsal baskılar aracılığıyla kontrol ediliyorsa, bu öğrenciler akademik erteleme eğilimine yön veren olumsuz ve çatışmalı duygular yaşayabilirler. Sonuç olarak akademik erteleme eğilimi sadece bir

akademik motivasyon sorunu değil, kişilerarası roller gibi diğer rollerde göz önünde bulundurulursa daha iyi anlaşılabilir.

Ferrari ve arkadaşları(1999), bireylerin sosyal destek bağları ile erteleme eğilimleri arasında ilişki olup olmadığını incelemek için iki ayrı çalışma düzenlemişler. İlk çalışmaya yaş ortalaması 19 olan 116 üniversite öğrencisi katılmış. Yapılan veri analizlerinde erteleme eğilimi ile bireyin sosyal destek bağlarının büyüklüğü ile ilişkilerine bakılmış, yapılan korelasyonel analizler, erteleme eğilimi ile sosyal destek bağındaki birey sayısı ile anlamlı düzeyde ilişkili olmadığı, ancak arkadaşlardan alınan sosyal ve duygusal desteğin doyum düzeyi ile erteleme eğilimi arasında anlamlı ilişki görülmüştür. İkinci çalışmaya yaş ortalaması 20 olan 107 üniversite öğrencisi katılmış. Yapılan veri analizlerinde ilk çalışmada olduğu gibi erteleme eğilimi düzeyi ile sosyal destek bağının büyüklüğü arasında anlamlı ilişki görülmezken, erteleme eğilimi ile hem cinsi olan arkadaşları ve ebeveynlerinden biri ile olan ilişkilerindeki çatışmalar ile anlamlı düzeyde ilişkili olduğu görülmüştür. Sonuç olarak bulgular erteleme eğilimi sıklığının aile içindeki zayıf ilişkiler ve ilişkilerdeki bozulmalar veya sosyal ilişkilerdeki doyumsuzlukla ilişki olabileceğini gösterdiği rapor edilmiştir.

Pychyl ve arkadaşları (2002), 600 ergenin katıldığı bir çalışmada ilk olarak erteleme eğilimi ile anne-babanın çocuk yetiştirme tutumu arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Yapılan analizlerde, annenin otoriter tutumu ile erteleme eğilimi arasında negatif bir ilişki olduğu, buna karşın babanın otoriter tutumu ile erteleme eğilimi arasında pozitif bir ilişki olduğu görülmüştür. Araştırmacılar ikinci olarak benlik değeri (self-worth) ile erteleme eğilimi arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Yapılan analizler benlik değeri ile erteleme eğilimi arasında negatif bir ilişki görülmüştür.

Bir diğer çalışmada Milgram ve arkadaşları (1998), 81 üniversite öğrencisi ile ebeveynlerinin akademik ve genel erteleme eğilimi düzeylerini karşılaştırmışlar. Yapılan veri analizlerinde öğrencilerin ve ebeveynlerinin öğrenciyken akademik ve gündelik yaşamdaki işleri erteledikleri rapor ettikleri görülmüştür. Bulguların kaçınan erteleme eğiliminin yaşamın her iki alanındaki işlerin ertelenmesine

yönelik genelleştirilmiş davranışsal eğilim olduğunu ve erteleme eğiliminin genelleştirilmiş- anksiyete- kaçınan modeli ile tutarlı olduğunu göstermiştir. Ebeveynlerin ve öğrencilerin gündelik yaşamdaki işleri erteleme eğilimi düzeyleri arasında ($r = .34, p < .001$) düzeyinde pozitif yönde anlamlı ilişki görülürken, her iki grubun akademik işleri erteleme eğilimleri arasında anlamlı bir ilişki görülmemiştir. Ek olarak yapılan analizlerde öğrencilerin her iki alandaki erteleme eğilimleri arasında ($r = .65, p < .001$) düzeyinde anlamlı bir ilişki görülmüştür.

Ferrari ve McCown (1994), yaş ortalaması, 40 olan 39' u bayan ve 26'sı erkek olmak üzere toplam 65 Obsesif Kompulsif Bozukluğu (OKB) olan bireyler ile yaş ortalaması 45 olan 11' i bayan ve 7' si erkek olmak üzere toplam 22 yakınları arasında erteleme eğilimini incelemişler. Yapılan analizlerde, OKB olan bireylerin obsesyonları ile karar vermeyi erteleme eğilimi arasında ve kompülsiyonları ile karar vermeyi ve kaçınan erteleme eğilimi arasında anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Yakınları ile yapılan karşılaştırmalarda OKB olan bireylerin obsesyon, kompulsiyon ve kararsızlık düzeylerinin yakınlarına oranla daha yüksek olduğu fakat kaçınan eğilimleri arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı görülmüştür. Sonuç olarak araştırma bulguları OKB tanısı alan bireylerin DSM III R belirtildiği gibi kararsızlık yaşadıklarını gösterdiği rapor edilmiştir.

Voicu (1992), erteleme eğilimi ile algılanan aile ilişkileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Yapılan analizlerde bayanların erteleme eğilimi düzeyi ile aşırı kontrolcü anne-baba tutumu arasında anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür. Ayrıca akademik erteleme eğilimi ile bağlantılı içsel ve dışsal negatif sonuçların şiddetinin koruyucu baba ve reddedici anne tutumuyla bağlantılı olduğu, erkeklerdeki akademik erteleme eğiliminin şiddetinin babaya yönelik çatışmalı ayrılma duyguları ile ilişkili olduğu ve kız öğrencilerin akademik erteleme eğilimlerinin şiddetinin ise babaya bağımlı olmakla ilişkili olduğu görülmüştür.

Van Erde (2003), zaman yönetimi eğitiminin erteleme eğilimi üzerindeki etkisini incelemek için, 37 çalışanın katıldığı 1,5 günlük zaman yönetimi eğitimi seminerleri düzenlemiş, zaman yönetimi eğitiminin etkililiğinin test edilmesi için

katılımcılardan 14 kişi kontrol grubu olarak belirlenmiş. Ön test ve son test şeklinde yapılan değerlendirmeler sonucunda, bir aylık eğitim sürecinden sonra, katılımcıların kaçınan, endişe davranışlarında anlamlı düzeyde düşüş, zamanı yönetme yeterliliklerinde ise bir artış gözlemlenmiştir. Daha sonra yapılan analizlerde zaman yönetimi eğitimi alanların erteleme eğilimi düzeyleri, kontrol grubunun erteleme eğilimi düzeyi ile karşılaştırıldığında anlamlı düzeyde bir farklılaşma görülmüştür. Bu eğitimi alan katılımcıların erteleme eğilimi düzeylerinde anlamlı düzeyde bir düşüş görülmüştür.

Pychyl, Morin ve Salmon (2000), erteleme eğilimi ile sosyal psikolojide: erteleme eğilimi düzeyi yüksek öğrencilerin, erteleme eğilimi düzeyi düşük öğrencilerden daha fazla planlama hatası (planning fallacy) yapıyorlar mı? Şeklinde sorulan bu soru arasındaki bağlantıyı incelemek için 32 üniversite öğrencisinin katıldığı bir deneysel çalışma yapmışlar. Öğrencilerden iki ara sınav öncesi sekiz günlük bir çalışma programı yapmaları istenilmiş. Daha sonra bu çalışma döneminde çalışılan zaman miktarının kaydının tutulması istenilmiştir. Daha önce yapılan çalışma planı ile sınava hazırlık esnasında tutulan kayıtları değerlendirildikten sonra, sadece 3 öğrencinin daha önce planladığı zaman miktarı kadar çalıştığı, 3 öğrencinin ise planlanan zaman miktarından daha az çalıştığı ve geri kalan 26 öğrencinin ise daha önceden planlanan zamandan daha fazla çalışmaya zaman ayırdığı görülmüştür. Daha sonra öğrencilerin erteleme eğilimi düzeylerini saptamak için Genel Erteleme Eğilimi ölçeği ile Aitken'in Akademik erteleme eğilimi ölçeği kullanılmış, yapılan analizler sonucunda, yüksek erteleme eğilimi düzeyi ile planlama hatası arasında, -.18 ve düşük erteleme eğilimi ile hatalı planlama arasında .17 düzeyinde bir ilişki görülmüştür.

Erteleme eğilimi ile çalışma davranışı arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik yapılan analizlerde, erteleme eğilimi yüksek olan öğrencilerin sınav öncesi çalışmaya ayırdıkları zamanın, erteleme eğilimi düşük olan öğrencilerden daha az olduğu görülmüş, erteleme eğilimi yüksek olan öğrencilerin toplam çalışma zamanlarının % 55'8' ini sınava üç gün kala, buna karşın düşük erteleme eğilimine sahip öğrencilerin ise sınava 3 gün kala toplam çalışma zamanının %37.5'ini harcadıkları görülmüştür.

Erteleme eğilimi ile sınav performansı arasındaki ilişkiyi incelemek için yapılan analizlerde ise, düşük ve yüksek erteleme eğilimi düzeyleri arasında sınav sonuçları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık görülmediği gibi erteleme eğilimi düzeyi ile sınav sonuçları arasında da anlamlı düzeyde bir ilişki görülmemiştir. Sonuç olarak erteleme eğilimi düzeyleri yüksek olan öğrencilerin planlama hatası yapabileceği beklentisi desteklenmemiştir.

Hess, Sherman ve Goodman (2000), günün geç saatlerinde çalışmayı tercih etme eğiliminin akademik erteleme eğilimini öngörüp göremediğini incelemek için düzenledikleri çalışmalarında kişiliğin nörotizm boyutunu, gece geç saatlerde çalışma eğilimi ile akademik erteleme eğilimi arasındaki ilişkide arabulucu olarak ele almışlardır. Araştırmaya 107 üniversite öğrencisi katılmış, verilerin analizleri sonucunda günün geç saatlerinde çalışma eğiliminin akademik erteleme eğilimini anlamlı düzeyde öngörebildiği, nörotizm boyutunun ise kısmi olarak bu iki değişken arasında arabulucu görevi üstlendiği ve günün geç saatlerinde çalışmayı tercih etme eğilimi ile nörotizm birlikte akademik erteleme eğiliminin % 28'ini açıklayabildiği görülmüştür.

Ferrari ve arkadaşları(1997), erteleme eğilimli bireylerin tercih ettikleri çalışma saatlerini belirlemek için düzenledikleri çalışmaya erteleme eğilimine sahip olduğunu belirten 61 öğrenci katılmış. Yapılan veri analizlerinde erteleme eğilimi olan bireylerin genellikle çalışmak için gecenin geç saatlerini tercih ettikleri ve davranışsal ertelemeye yönelik eğilim ile günün geç saatlerinde yapılan aktivite sayısı arasında anlamlı bir ilişki görülmüştür. Bulgular erteleme eğilimli bireylerin genelde çalışmak için günün geç saatlerini tercih ettiklerini göstermektedir.

Hammer ve Ferrari (2002), işçi ve memur sınıfı arasındaki erteleme eğilimindeki farklılıkları incelemek amacıyla düzenledikleri çalışmaya, 141' i memur ve 211' işçi olmak üzere toplam 352 çalışan yetişkin katılmıştır. Yapılan analizlerde yaş, cinsiyet, sahip olunan çocuk sayısı, statü, evlilik durumu ve eğitim düzeyi açısından erteleme eğilimi düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Memur statüsünde çalışanların eğitim düzeyinin yüksek olmasına rağmen kronik erteleme düzeylerinin işçi statüsünde çalışanlarınkine oranla anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür.

Lonergan ve Maher (2000), görevin özellikleri ile iş ortamındaki erteleme eğilimi arasındaki ilişkiyi incelemeye yönelik yaptıkları çalışmada denetim odağı dengeleyici olarak düşünülmüştür. Bu çalışmaya sağlık alanında hizmet veren 142 çalışan katılmış. Bu ilişkiye yönelik olarak daha önce oluşturulan üç hipotez test edilmiş. İşten ve başkalarından gelen geribildirimler ve işin anlamlılığı ile karar vermeyi erteleme eğilimi arasında ters yönde bir ilişki olması beklenilir şeklinde oluşturulan öngörüü test etmek için yapılan analizler sonucunda, karar vermeyi erteleme eğiliminin bu üç değişken ile sırasıyla, işin anlamlılığı ile ($r = -.29, p < .01$); işten alınan geribildirim ile ($r = -.38, p < .001$); ve başkalarından gelen geribildirimler ile ($r = -.16, p < .56$) düzeyinde anlamlı ilişki görülmüştür. İkinci olarak özerklik ile erteleme eğilimi arasında pozitif bir ilişki vardır şeklinde oluşturulan öngörüü test etmek için yapılan analizlerde erteleme eğilimi ile özerklik arasında ($r = -.28, p < .001$) düzeyinde anlamlı ancak oluşturulan öngörünün aksi yönünde bir ilişki görülmüştür. Ek olarak yapılan analizlerde işin zenginliği ile düşük erteleme eğilimi düzeyi ile ilişkili olduğu ve erteleme eğilimini öngörmede iş denetim odağı ile özerklik arasında anlamlı bir etkileşim olduğu görülmüştür. Düşük özerklik düzeyli içsel ve dışsal denetim odağı ve yüksek özerklik düzeyli dışsal denetim odağına sahip bireylerin erteleme eğilimi düzeylerinin yüksek olduğu, buna karşın yüksek özerklik düzeyli içsel denetim odağına sahip bireylerin erteleme eğilimi düzeylerinin düşük olduğu görülmüştür. Sonuç olarak bu çalışmadaki bulgular, işin zenginliği, yapılacak işin çalışanlar tarafından düzenlenmesinin işin zamanında tamamlanmasında etkili olabileceğini ve iç denetim odaklı çalışanların erteleme eğilimi düzeylerinin, dış denetim odağına sahip olanlardan daha az olduğunu göstermektedir.

Coote (1987), 280 çalışanın katıldığı bir çalışmada iş ortamında erteleme eğilimini açıklayan, ertelemeye yönelik kişisel yatkınlık ve işin özellikleri arasındaki etkileşimi incelemiştir. Yapılan analizlerde, ertelemeye yönelik yatkınlığın işteki erteleme eğilimindeki değişimi anlamlı düzeyde açıklayabildiği, algılanan iş

özerkliği ve iş doyumunu ile erteleme eğilimi arasında negatif bir ilişki olduğu, erteleme eğilimi ile alınan maaş miktarı arasında ters orantı görülmüştür. Alınan maaş düzeyi azaldıkça erteleme eğilimi düzeyinin arttığı rapor edilmiştir. İşteki erteleme eğilimini açıklamada algılanan çalışma koşullarının, ertelemeye yönelik kişisel yatkınlıktan daha önemli olduğu görülmüştür. İş ortamında algılanan özerklik düzeyi artıkça erteleme eğiliminin yaygınlığının azaldığı rapor edilmektedir.

2.2. Düşünme Stilleri İle İlgili Araştırmalar

Genovese (2005), öğretmenler ve öğretmen adayları arasında doğa üstü (Paranormal) inançların psikolojik ilişkilerini incelemiştir. Bu araştırmada doğa üstü inançlar, düşünme stilleri ve şizotipal kişilik bozukluğu arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Verilerin analizi sonucunda doğa üstü inançlar ile bilişsel algısal ve düzensiz şizotipal düşünme ve sezgisel düşünme stili arasında ilişki görülmüştür. Yapılan bütün korelasyon analizleri sezgisel düşünme stili ve şizotipal düşünmenin doğa üstü (paranormal) inançlara bağımsız olarak katkı sağladığı rapor edilmektedir.

Zhang (2005a), öğrencilere düşünme stillerinin dengeli kullanımını öğretmenin onların başarılarını artırıp artıramayacağını incelemiştir. Bunun için iki çalışma düzenlemiştir. Araştırmada elde edilen veriler üzerinde yapılan analizler, düşünme stillerinin dengeli kullanımının öğretilmesinin öğrencilerin akademik başarılarını artırdığını ancak bunun her zaman olamayacağını göstermiştir. Daha önemlisi düşünme stillerinin çoğunun dengeli kullanımın öğretilmesinin, tek bir stilin kullanımın öğretilmesinden üstünlük sağladığını açığa vurmuştur. Birden fazla düşünme stilini kullanan öğrencilerin tek bir düşünme stilini kullanan öğrencilerden daha iyi performans sergilediği gözlemlenmiştir. Benzer bir şekilde birden fazla düşünme stilini kullanan öğrencilerin tek bir düşünme stilini kullanan öğrencilerden daha iyi bir akademik başarı elde ettikleri görülmüştür. Sonuç olarak öğrencilere düşünme stillerinin bir kombinasyonunun kullanımının öğretilmesi öğrencilerin akademik başarılarını destekleyebileceği söylenilebilir.

Zhang (2005b), akademik olmayan ortamlarda Strenberg'in Zihinsel-Benlik Yönetimi kuramının geçerliğini incelemiştir. Araştırmaya farklı iş kollarından yaşları 20 ile 61 arasında olan toplam 333 kişi katılmıştır. Yapılan analizler, yeniden

düzenlenen düşünme stilleri ölçeğinin bu örneklem grubu için güvenilir ve geçerli bir ölçme aracı olduğunu, araştırmaya katılan kişilerin belirttiği çalışma çevrelerinin (İş deneyimi, eğitim düzeyi, yaş vs) 13 düşünme stilini de öngörebildiği rapor edilmiştir. Bu sonuçlar Sternberg'in Zihinsel Benlik Yönetimi kuramının akademik ve akademik olmayan ortamlarda Sternbergin ileri sürdüğü gibi geçerli olduğunu göstermektedir.

Diğer bir çalışmada Zhang (2005c), bireyin kendi değerlendirme yeteneğinden bilişsel gelişimini, entelektüel stilini ve kişilik özelliklerinin öngörülüp, öngörülemeyeceğini incelemiştir. Bu araştırma için altı çalışma düzenlemiştir. Bu çalışmalarda sırasıyla kendini değerlendirme yeteneği ile bilişsel gelişim, düşünme tarzı, mesleki ilgiler, öğrenme yaklaşımları, düşünme stilleri ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırmanın örneklemini, Amerika Birleşik Devletleri, Çin ve Hong Kong' dan toplam 5019 üniversite öğrencisi oluşturmuştur. Yapılan analizler, her üç kültürde de bireyin kendi değerlendirme yeteneğinin bilişsel gelişim düzeylerini (dualist, göreceli, bağıllık) pozitif yönde öngörebildiğini göstermiştir. Kendini değerlendirme yeteneğini yüksek olarak algılayan öğrenciler, bilgiyi farklı bakış açılarında (göreceli düşünme) değerlendirme ve kendi kimliklerini, kendilerinin kişisel temaları ve değerleri (bağıllık) üzerinde temellendirme eğiliminde olurken, kendini değerlendirme yeteneğini düşük olarak algılayan öğrencilerin ise bir konu hakkında doğru ve yanlış cevapların olduğu durumlarda (dualist düşünme) kendilerini daha güvende hissetme eğiliminde oldukları görülmüştür.

İkinci çalışmada kendini değerlendirme yeteneği ile düşünme tarzı ilişkisi incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda kendini değerlendirme yeteneğini yüksek olarak algılayan öğrencilerin bütüncül düşünme tarzını kullanma ve analitik düşünme tarzını kullanmama eğiliminde oldukları ve kendini değerlendirme yeteneğini düşük olarak algılayan öğrencilerin ise analitik düşünme tarzını kullanma eğiliminde oldukları görülmüştür.

Üçüncü çalışmada kendini değerlendirme yeteneği ile mesleki ilgiler arasındaki ilişki incelenmiştir. Yapılan analizler kendini değerlendirme yeteneğini yüksek ya da düşük düzeyde algılayan öğrencilerin altı farklı mesleki ilgi alanlarında (gerçekçi, araştırmacı, sanatçı, sosyal, girişken ve geleneksel) kendilerini ifade etme bakımında farklılaşmadığı görülmüştür.

Dördüncü çalışmada kendini değerlendirme yeteneği ile öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişki incelenmiştir. Yapılan analizler kendini değerlendirme yeteneğini yüksek olarak algılayan öğrencilerin, derinsel öğrenme yaklaşımını kullanma eğiliminde oldukları ve kendini değerlendirme yeteneğini düşük olarak algılayan öğrencilerin ise yüzeysel öğrenme yaklaşımını kullanma eğiliminde oldukları görülmüştür.

Beşinci çalışmada kendini değerlendirme yeteneği ile düşünme stilleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Yapılan analizler kendini değerlendirme yeteneğini yüksek olarak algılayan öğrencilerin birinci gruptaki (Yasamacı, yargısal, hiyerarşik, liberal ve global) düşünme stillerini kullanma eğiliminde oldukları ve kendini değerlendirme yeteneğini düşük olarak algılayan öğrencilerin ise ikinci gruptaki (Oligarşik, anarşik, içsel, dışsal, monarşik, yürütmeci, muhafazakar ve lokal) düşünme stillerini kullanma eğiliminde oldukları görülmüştür.

Altıncı çalışmada kendini değerlendirme yeteneği ile kişilik özellikleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Yapılan analizler kendini değerlendirme yeteneğini yüksek olarak algılayan öğrencilerin kişiliğin dışadönük , yaşantılara açık ve bilinçlilik boyutlarında yüksek puan alırken kendini değerlendirme yeteneğini düşük olarak algılayan öğrencilerin ise nörotizm boyutunda yüksek puan aldıkları görülmüştür.

Özetle, bu altı çalışma incelendiğinde kendini değerlendirme yeteneğini yüksek olarak algılayan öğrencilerin yüksek bilişsel gelişim düzeyi, bütüncül düşünme tarzı, derinsel öğrenme yaklaşımı, yaratıcı ve üretici düşünme stili ve kişiliğin yaşantılara açıklık ve bilinçlilik boyutları gibi pozitif değerler oluşturan

bireysel farklılık değişkenlerinde anlamlı düzeyde yüksek puanlar alma, düşük bilişsel gelişim düzeyi, öğrenmeye yüzeysel yaklaşım, yaratıcı ve üretici olmayan düşünme stilleri ve nörotik kişilik özelliği gibi negatif yönde değer taşıyan bireysel farklılık değişkenlerinde ise düşük puan alma eğilimindedirler.

Shiloh ve Sheffer (2004) düşünme stilleri ile karar vermedeki zorlukların taksonomisi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Yapılan analizler sonucunda rasyonel düşünme stili ile güçlükler ölçeğinin kararsızlık boyutu arasında, $r = -0.37$, $p < 0.01$, fonksiyonel olmayan mitler arasında, $r = -0.27$, $p < 0.01$, karar verme süreci hakkında bilgi yoksunluğu boyutu arasında, $r = -0.18$, $p < 0.01$, benlik hakkında bilgi yoksunluğu boyutu arasında, $r = -0.17$, $p < 0.05$, partner hakkında bilgi yoksunluğu boyutu arasında, $r = -0.15$, $p < 0.015$, bilgi elde etme yolları hakkında bilgi yoksunluğu boyutu arasında, $r = -0.15$, $p < 0.05$, güvenilir olmayan bilgi boyutu arasında, $r = -0.13$, $p < 0.05$, içsel çatışmalar boyutu arasında, $r = -0.10$, $p < 0.10$, dışsal çatışmalar boyutu arasında, $r = -0.22$, $p < 0.01$, hazır olma boyutu arasında, $r = -0.31$, $p < 0.01$, bilgi yoksunluğu boyutu arasında, $r = -0.18$, $p < 0.01$, tutarsız bilgi boyutu arasında, $r = -0.12$, $p < 0.05$ ve güçlüklerin toplam puanı arasında, $r = -0.25$, $p < 0.01$ düzeyinde negatif yönde bir ilişki olduğunu, sezgisel düşünme stili ile güçlükler ölçeğinin motivasyon yoksunluğu boyutu arasında, $r = 0.13$, $p < 0.05$, fonksiyonel olmayan boyutu arasında, $r = 0.15$, $p < 0.05$, içsel çatışmalar boyutu arasında, $r = 0.22$, $p < 0.01$, hazır olma boyutu arasında, $r = 0.18$, $p < 0.05$, tutarsız bilgi boyutu arasında, $r = 0.16$, $p < 0.05$ ve güçlüklerin toplam puanı arasında, $r = 0.14$, $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı bir ilişki olduğunu aktarmışlardır. Yapılan regresyon analizinde karar verme güçlüklerini ön görmede rasyonel düşünme stilinin toplam varyansın % 6.5'ini açıkladığı ($\beta = -0.26$, $F = 14.26$, $p < 0.001$) ve sezgisel düşünme stilinin ise toplam varyansın % 1.8'ini açıkladığı ($\beta = 0.13$, $F = 9.21$, $p < 0.001$) görülmüştür. Bu bulgular doğrultusunda karar vermedeki güçlükler ile baş etmede sezgisel düşünme stili içsel çatışmalarda dolayı olumsuz rol oynarken, rasyonel düşünme stilinin temel unsur olabileceği söylenilebilir.

Zhang (2004a), diğer bir çalışmada Witkin's in psikolojik farklılaşma kuramında bireyleri temsil eden , Alana bağımlı / Alandan bağımsız (Field

Dependence/ Independence) yapıların, düşünme stilleri ve akademik başarı ile olan ilişkileri incelemiştir. Araştırmada elde edilen bulgular, düşünme stilleri, Alana bağımlı / Alandan bağımsız (Field Dependence/ Independence) yapılar arasında herhangi bir ilişki olmadığı, buna karşın öğrencilerin düşünme stilleri ile matematik ve Çin dili derslerindeki akademik başarıları arasında ilişki olduğu görülmüştür. Düşünme stilleri ile akademik başarı arasındaki ilişki incelendiğinde yürütmeci düşünme stili ile genel akademik başarı arasında, $r = 0.25$, $p < 0.01$ ve anarşik düşünme stili ile akademik başarı arasında $r = 0.18$, $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Öğrencilerin eski çağ edebiyat dersindeki akademik başarıları ile monarşik düşünme stili arasında, $r = 0.25$, $p < 0.05$ ve oligarşik düşünme stili arasında, $r = 0.24$, $p < 0.05$, matematik dersindeki akademik başarı ile yürütmeci düşünme stili arasında, $r = 0.30$, $p < 0.05$ ve öğrencilerin geometri dersindeki akademik başarıları ile Alana bağımlı / Alandan bağımsız yapılar arasında, $r = 0.28$, $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı ilişki görülmüştür. Sonuç olarak Witkin's in bu yapıları (alana bağımlı/alandan bağımsız) bir entelektüel stil olmaktan ziyade algısal yeterliliği temsil ettiği söylenilebilir.

Zhang (2004b), bir diğer çalışmada öğrencilerin düşünme stillerine bakarak, onların tercih ettikleri öğretme yaklaşımlarının fark edilip edilemeyeceğini incelemiştir. Verilen analizi sonucunda öğrencilerin öğretme yaklaşımların, yaş, cinsiyet, öğrenim görülen alan ve düşünme stilleri açısından farklılaştığı görülmüştür. Yapılan çoklu regresyon analizleri 13 düşünme stilinden 9'unun (Yasamacı, yargılayıcı, anarşik, global, lokal, liberal, muhafazakar, içsel ve dışsal) 4 öğretme yaklaşımını anlamlı düzeyde öngördüğünü göstermiştir. Araştırmacı düşünme stillerini kendi içinde üç grup altında toplamıştır. Birinci grubun içinde yer alan düşünme stillerinde yargısal, liberal ve global düşünme stilleri kavramsal değişim öğretme yaklaşımını pozitif yönde öngörebildiğini, yasamacı düşünme stiline ise bilgiyi transfer etme stratejisini negatif yönde öngörebildiğini, ikinci grup düşünme stillerinden lokal ve muhafazakar düşünme stillerinin bilgiyi transfer edebilme yaklaşımını pozitif yönde öngörebilirken, muhafazakar düşünme stili kavramsal değişim stratejisini negatif yönde öngörebildiğini, üçüncü grup düşünme stillerinden içsel, dışsal ve anarşik düşünme stillerinin kavramsal değişimi öğretme yaklaşımını

pozitif yönde öngörebildiğini rapor etmiştir. Sonuç olarak, bu bulgular öğrencilerin düşünme stillerine bakarak onların tercih ettikleri öğretme yaklaşımlarını tahmin edilebileceğini göstermektedir.

Shiloh, Salton ve Sharabi(2002) Sezgisel tepkilerin ve yapısal etkilerin (framing effects) öngörüsü olarak rasyonel ve sezgisel düşünme stillerindeki bireysel farklılıkları incelemişlerdir. Bu hipotezi test etmek için iki çalışma düzenlenmiştir. Amaç sezgisel tepkiler, Bilişsel-Yaşantısal Benlik Kuramı tarafından rasyonel – analitik ve yaşantısal-sezgisel olarak tanımlanan iki düşünme stilindeki varyasyonlardan öngörülebileceği fikrini test etmektir.

Birinci çalışmaya Tel Aviv Bölgesindeki iki üniversiteden 111’ i kız ve 17’ si erkek olmak üzere sosyal bilimlerde öğrenim gören 128 öğrenci katılmıştır. Bu çalışmada; Epstein’in Bilişsel- Yaşantısal Benlik Kuramı ve sezgisel tepkiler arasındaki ilişkiye ait bulgularını genişletmek ve tekrar etmek için düzenlenmiştir. Epstein ve arkadaşları sezgisel düşünmeyi bir vignette ölçütüyle tanımlamışlardır. Bu ölçüt aynı sonucu veren olayların alternatif versiyonlarını tanımlıyor ve aynı zamanda katılımcıların hangi versiyonda (eğer varsa) kendilerini daha mutsuz yada daha aptal hissettiklerine inandıklarını göstermeleri soruluyor.(Örneğin: bir uçağı 5 dakikalık bir zamanla kaçırmış yada kaçırmak üzere olmaları yada 30 dakikalık bir süreyle kaçırmak üzere olmaları gibi). Gördükleri “ sezgisel güvenirlilik (Faith in intuition)” bir yaşantısal sistem ölçütü yüksek olan insanlar, diğerlerine, (kaçırmak üzere versiyonunda daha üzgün olanlara) oranla daha sezgisel tepkiler veririler. Diğer yandan “Biliş Gereksinimi” (Rasyonel sistemi yüksek olan bireyler diğerlerinden daha az sezgisel tepki gösterirler.

Mevcut çalışmada, Rasyonel-Sezgisel düşünme stilleriyle, insanların farklı bir tanım ve farklı sezgisel tepki ölçütü (kesin olmayan olayların yargısı) kullanan sezgisel yargılara karşı insanların kalıp-istatistiksel (Normative –Statistical) yargıları kullanma eğilimi arasındaki ilişki araştırılmıştır.

Yapılan analizler sonucunda; istatistiksel, sezgisel yargılar ve düşünme stilleri arasındaki peersan korelasyon katsayıları araştırmacıların hipotezlerini destekleyen sonuçlar ortaya çıkarmıştır. İstatistiksel yargılar pozitif olarak rasyonel düşünme stili ile ilişkili bulunmuştur ($r = 0.35, p < 0.01$), istatistiksel yargılar ile sezgisel düşünme stili arasında ($r = -0.23, p < 0.01$) düzeyinde olumsuz bir ilişki olduğu görülmüştür.

İkinci çalışmada iki yönde sezgisel süreç ile düşünme stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. İlk olarak yapısal etkiler (Framing Effect) ile rasyonel ve sezgisel düşünme stillerinin insanlar üzerinde eşit miktarda etkili olup olmadığı test edilmiştir. Yapısal etkiler üzerindeki rasyonel ve sezgisel düşünme stillerinin etkilerinin ve etkileşimini ve bağımsız etkilerini incelemek için konular arasında $2 \times 2 \times 2$ şeklinde bir deney düzenlenmiştir. Bu deneyde 2(yüksek/ düşük sezgisel) x 2(pozitif/ negatif yapı”frame”) bağımsız değişkenler olarak ve risk içermeyen seçenekleri seçme eğilimleri de bağımlı değişkenler olarak düzenlenmiştir.

Araştırmacılar, yüksek rasyonel ve düşük sezgisel olanlar bağımsız olarak riskli tercihlerde yapı etkilerine “framing effects” olan dayanıklılığı artıracaklarını ve böylece onların etkileşiminin de anlamlı olacağını öngörmüşlerdir. Risk içermeyen seçimlerde, Yapı “ frame” x Rasyonel x sezgisel düşünme stili etkileşimini test etmek için 3’ lü varyans analizi yapılmıştır.

Analizler sonucunda yapının ana etkileri “main effects of framing” anlamlı bulunmuştur [$F(1,102)=10.55, p < .05$]. Güçlü yapı etkileri olguine göre ; insanlar pozitif yapı “framing” altında eşit olarak önemli tercihleri negatif yapıda olanlara kıyasla daha risksiz alternatifleri seçmeye eğilimli oluyolarlar. Düşünme stillerinin hiçbirini tercihler üzerinde önemli bir etkiye sahip olmadığı görülmüştür[Rasyonel stil: $F(1,102)=0.75, p < .05$; Sezgisel stil: $F(1,101)=0.66 p < .05$]. Fakat iki yönlü etkileşimler arasındaki ilişkiler anlamsız bulunmuş [Rasyonel x Sezgisel : $F(1,102)=0.99, p < .05$; Rasyonel x Yapı”framing” $F(1,102) = 0.05, p < .05$; Sezgisel x Yapı”framing” : $F(1,102)=0,79, p < .05$]. Yinede üçlü etkileşim arasındaki ilişki

[Sezgisel x Rasyonel x Yapı”framing” : F (1.102)=5.08, p<.05] düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Sonuç olarak çalışmalardaki ana bulgular hipotezleri destekler niteliktedir. Şans oyunlarında ve yargısal olaylarda , sezgisel düşünmeyi kullanma eğilimi, Bilişsel-Yaşantısal Benlik Kuramı tarafında tanımlanan bilişsel stillerin yada kişilik özelliklerinin göstergeleri olarak düşünülebilir. Birinci çalışmada görüldüğü gibi, insanlar bilgiyi iki bilişsel modla işliyorlar ve bunlar rasyonel ve yaşantısal sistemle aktif hale getiriliyor. Çok yüksek rasyonel sistem yada çok düşük yaşantısal sistemi kullanma eğilimleri yargıları tahmin edebilir ve bu yargılar normatif olarak kabul edilebilir. Fakat daha düşük rasyonel ve daha fazla yaşantısal sistemi kullanma eğilimleri ise sezgisel yargıları tahmin edebilmektedirler. Birinci çalışmada rasyonel sistemi daha güçlü olanlar yada sezgisel sistemi daha zayıf olanlar problemler tarafından sunulan ipuçlarına karşı daha dirençlidirler. İkinci çalışmada Rasyonel ve Sezgisel düşünme stillerinin Yapı etkileri “effects of Framing” ile bağlantılı olduğu görülmektedir. Buna rağmen birinci çalışmanın bulgularından farklı bulgular elde edilmiş. Bulgular her iki düşünme stiline etkileşimi ve farklı olmayan varyasyonların önemli olduğunu göstermektedir. Yani her iki farklılaşmamış stilde, her iki rasyonel ve yaşantısal düşünmede yüksek yada düşük, Yapısal etkilere “Effects of Framing” daha eğilimlidirler.. İki bilişsel sistem arasındaki etkileşim daha önce öngörülenden daha karmaşıktır.Yapı etkileri“Effects of Framing” , rasyonel olamayan düşünce ve tekrar etmek gibi durumlarda , birbirlerini etkiliyorlar fakat sezgisel tepkiler düşüncesiyle birbirlerini etkilemiyorlar ve birbirlerini etkiledikleri zaman değişik ve belirli kombinasyonlar,belirli görev ve durumlar ilişkisine daha kolay adapte olabiliyorlar. Bu da ,sezgisel süreç ve düşünme stilleri arasındaki ilişkinin belirliliğini gösteriyor.

Genel olarak bu bulgular bilişsel önyargıların oluşumunda ,durumsal ipuçları ile etkileşimli olan bireysel farklılıkları açıklamaktadır. Bilgi işleme şemalarındaki bireysel farklılıklar bağlamsal ipuçları aktif olduğu zaman sezgisel yargıların kullanımında bireysel farklılıkta etkili olabileceği rapor edilmiştir. (Shiloh,Salton ve Sharabi;2002).

Zhang (1999) yaptığı çalışmada, birinci olarak Düşünme Stilleri Envanterinin (Stenberg ve Wagner,1992) kültürler arası geçerliğini araştırmış, ikinci olarak yaş,cinsiyet,sınıf düzeyi,iş tecrübesi ilişkisini incelemiştir. Katılımcılar lisans ve yüksek lisans düzeyinde öğrenim görmekte ve katılımcıların yaşları 18 ile 50 arasında değişmektedir. Araştırma sonuçlarına göre,yaş,seyahat tecrübesi,iş yaşantısı ve düşünme stilleri arasında anlamlı pozitif ilişkiler bulunurken,okul çeşidi,evlilik statüsü, cinsiyet, sınıf, doğum sırası,ailenin eğitim düzeyi ve düşünme stilleri arasında anlamlı ilişkiler bulunamamıştır. Analizlere göre, 33 ve daha büyük yaştaki katılımcılar (M=4.96 p<.001) yasamacı stil (legislative) alt skalasından,19-26 yaşları arasındaki katılımcılara göre daha yüksek puanlar almışlardır. 27 ve daha büyük yaştakiler (M=4.80 p<.001) daha genç olanlardan liberal stil alt ölçeğinden daha yüksek puanlar almışlardır. Genç katılımcıların (M=4.27 p<.001) muhafazakar düşünme stili puanları yaşça daha büyük olan katılımcıların puanlarından daha yüksektir.33 yaş ve üzerindeki katılımcılar 26 yaş ve daha genç olanlardan dışsal ve hiyerarşik düşünme stili ölçeğinden daha yüksek puanlar almışlardır (M=5.44 p<.01 ve M=5.29 p<.05).

Seyahat yaşantısıyla ilgili olarak, 21 ve daha fazla şehri gezenler,daha az seyahat edenlere göre yasamacı ve içsel düşünme stili alt ölçeğinden daha yüksek puanlar almışlardır (yasamacı stil için, M=5.64 p<001 ve içsel stil için, M=5.08 p<.001). Ayrıca 9 ve daha fazla sayıda seyahat yaşantısı olanlar,daha az seyahat yaşantısı olanlara göre, liberal (M=5.04 p<.001) ve global (M=4.50 p<.001) düşünme stilleri alt ölçeklerinden daha yüksek puan almışlardır.

Düşünme stillerinin iş tecrübesine göre farklılaşıp farklılaşmadığı ile ilgili analizlerde; 16-25 yıl arasında iş tecrübesi olanların,iş tecrübesi olmayanlara göre yargısal hiyerarşik ve dışsal düşünme stilleri alt ölçeklerinden daha yüksek puan aldıkları ve farklılığın anlamlı olduğu bulunmuştur. Aynı zamanda 9-26 yıl arasında iş tecrübesi olanların,iş tecrübesi olmayanlara göre liberal stil üzerinden daha yüksek puan aldıkları görülmüştür.

Bulgular bir bütün olarak düşünüldüğünde yaş,iş ve seyahat tecrübesi arttıkça hiyerarşik, dışsal, global, yasamacı ve liberal düşünme stilleri daha fazla kullanılma eğiliminde olduğu görülmektedir.Özellikle bu stiller arasında liberal ve yasamacı düşünme stili yaratıcılıkla (Eisenberg,1997); sınıf içi ve dışı tecrübeler ise yaratıcı düşünme stillerini de kapsayacak şekilde,okul dışındaki etkinliklerle olumlu şekilde ilişkilidir (Austin,1989; Hottie ve ark.,1997 Akt.Zhang,1999). Bu bulgular ,yaratıcı düşünme stillerinin gelişmesi için öğrencilerin okul içi ve okul dışı aktivitelere katılmalarının önemini göstermesi açısından ilgi çekicidir. Ayrıca araştırmada 12 alt skalanın iç tutarlık güvenilirliği Stenberg'in (1994,1997) rapor ettiğine benzer olarak bulunmuştur.

Grigorenko ve Stenberg (1997) yetenek,akademik performans ve düşünme stilleri değişkenleri arasındaki ilişkileri,yaşları 13-16 arasında değişen 199 üstün yetenekli öğrenci (146 erkek,53 kız) üzerinde araştırmışlardır. Analiz sonuçlarına göre düşünme stilleri ve yetenek arasında ilişki bulunamamıştır. Benzer şekilde farklı yetenek ve cinsiyetlere sahip öğrenciler, düşünme stilleri açısından farklılaşmamışlardır. Diğer yandan düşünme stilleri akademik performansın öngörülmesinde etkili bir değişken olarak bulunmuştur. Varyans analizi sonuçlarına göre, değerlendirme sınavları ve düşünme stilleri açısından öğrenciler farklılaşmışlardır; yasamacı öğrenciler analitik ve yaratıcılık ölçümleriyle ilgili sınav ve final projeleri üzerinde daha iyi performans göstermişlerdir. Yürütme stiline sahip öğrencilerin performansı analitik ve yaratıcılık ölçümlerinde düşük olarak bulunmuştur. Liberal stile sahip öğrenciler final projelerinde, hiyerarşik stile sahip öğrenciler yaratıcılık ölçümlerinde daha yüksek puan almışlardır. Yargısalcı, yasamacı ve yürütme düşünme stilleri akademik performansla ilişkili bulunmuştur. Sonuçlara göre ,yasamacı ve yargısalcı düşünme stiline sahip öğrencilerin okul performansı, yürütme stiline sahip öğrencilerin okul performansından daha yüksektir.

Öğrencilerin yetenek ölçümlerinde ,yetenekleri sınıflama ve ayırtma ile ilgili 9 çoktan seçmeli alt testten oluşan STAT (Stenberg Triarchic Abilities Test) kullanılmıştır. Sonuçlara göre Yaratıcılık ve Liberal stil arasında pozitif anlamlı

ilişkiler bulunmuştur ($r=.22$, $p<.05$). Araştırma sonuçları ayrıca, kısa cevaplı ve çoktan seçmeli testlerin hiyerarşik, yargı, lokal ve yürütmeci düşünme stiline sahip bireyler için çok uygun olduğunu göstermiştir. Geniş analiz içeren kompozisyonlar global ve yargı stiline sahip öğrenciler için avantajlıyken, dar analiz kompozisyonlarının yargısal ve lokal düşünme stiline sahip öğrenciler için avantajlı olduğu görülmüştür. Ayrıca zamana bağlı değerlendirme sınavlarının, hiyerarşik düşünme stilini kullanma eğiliminde olan öğrenciler için ve açık uçlu değerlendirme sınavlarının yasamacı stiline sahip öğrenciler için avantajlı, yürütmeci stiline sahip bireyler için früstre edici olabileceğini göstermiştir.

Zhang (2001) düşünme stilleri, benlik saygısı ve her iki değişkenin okuldışı tecrübelerle ilişkisini araştırmıştır. Çalışmaya 9 fakülteden (Mimarlık ,Güzel Sanatlar, Mühendislik, Dişçilik, Eğitim, Hukuk, Tıp, Bilim ve Sosyal Bilimler) 794 üniversite öğrencisi (349 erkek, 443 kız) katılmıştır. Yaş ortalaması, 21 dir. Öğrencilerin 617'si lisans, 77'si lisans üstü düzeyde ve 100 öğrenci araştırma aşamasındadır. Analiz sonuçlarına göre, beş düşünme alt skalası ile cinsiyet arasında olumlu ve anlamlı ilişki bulunmuştur; yargısal düşünme stili ($p<.01$), anarşik stil ($p<.01$), liberal stil ($p<.001$), içsel stil ($p<.001$) ve dışsal stil için ($p<.01$). Ayrıca yaratıcılıkla ilişkili düşünme stilleri özsaygıyla olumlu şekilde ilişkili bulunmuştur ($r=.13$, $p<.001$). Bu ilişki her iki cinsiyet için de geçerlidir. Örneğin, yasamacı stili ile özsaygı, kızlar için ($r=.13$, $p<.01$) ve erkekler için ($r=.14$ $p<.001$) düzeyinde ve hiyerarşik stil ile özsaygı, kızlar için ($r=.25$ $p<.01$) ve erkekler için ($r=.34$ $p<.01$) düzeyinde anlamlı ve olumlu ilişkilidir.

Diğer yandan muhafazakar düşünme stili ve özsaygı korelasyonu olumsuz ve sifıra yakın, fakat istatistiksel olarak anlamlıdır ($r=-.08$ $p<.01$). Ayrıca her iki cinsiyet için de ilişki olumsuz ve anlamlı bulunmuştur. Ayrıca öğrencilerin iş, liderlik ve seyahat gibi tecrübeleri; düşünme stilleri ve özsaygıyla pozitif ilişkili bulunmuştur. Yaratıcılık ve karmaşık içerikli düşünme stilleri, özsaygı ve iş dışı aktiviteler arasındaki beta yükü olumlu bulunmuştur.

Araştırma sonuçlarına göre, özetle; düşünme stilleri , özsaygı ve iş dışı tecrübeler arasında olumlu ve anlamlı ilişkiler vardır .Yaratıcı ve karmaşık düşünme stilleri, özsaygı ve iş dışı tecrübelerle olumlu; kural ve presedürlere uymaya yönelik düşünme stilleri özsaygı ve iş dışı tecrübelerle olumsuz şekilde ilişkilidir. Bir diğer deyişle, iş dışı tecrübeleri fazla, özsaygıları yüksek bireyler daha çok yaratıcılık ve karmaşık düşünme gerektiren düşünme stillerini tercih etme eğilimindedirler (Zhang, 2001).

Armstrong (2000) Yönetim Bilimi öğrencileri üzerinde, akademik performans, cinsiyet ve düşünme stillerini ilişkisini araştırmıştır. Çalışmaya 412 üniversite öğrencisi (204 kız ve 208 erkek) katılmış ve akademik performans için öğrencilerin final sınavı notları esas alınmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, cinsiyet ve düşünme stilleri arasında anlamlı olumlu ilişki bulunmuştur. Ayrıca kız ve erkek öğrenciler düşünme stilleri açısından farklılaşmışlardır ($t=2.71$, $p<.001$). Sonuçlara göre,kız öğrenciler erkek öğrencilere göre daha analitik düşünme stilini tercih etme eğilimindedirler. Analitik düşünme stilini tercih eden öğrencilerin akademik başarıları,bütüncül düşünme stilini tercih eden öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur,farklılık anlamlıdır ($t=2.47$, $p<.01$). Ayrıca analitik düşünen öğrenciler planlama ünitelerinde, bütüncül düşünme stilini kullanan öğrencilere göre daha yüksek performans göstermişlerdir ($t=2.52$, $p<.01$). Benzer olarak final sınavlarında da analitik düşünme stiline sahip öğrenciler daha yüksek puanlar almışlardır. Fark anlamlıdır ($t=2.05$, $p<.05$).

Sonuç olarak akademik performans ile düşünme stilleri arasında anlamlı olumlu ilişki bulunmuştur.Araştırma bulgularına göre diyebiliriz ki,analitik düşünme stiline sahip öğrenciler ,bütüncül düşünme stiline sahip öğrencilere göre daha başarılıdır ve kız Yönetim Bilimi öğrencileri erkek Yönetim Bilimi öğrencilerine göre daha analiktirler (Armstrong; 2000).

Jaber ve Qutami (1998) 164 üniversite öğrencisi (48 erkek,116 kız) üzerinde, düşünme stillerinin, bilgisayar kullanma becerilerini öğrenme ve öğrencilerin kendilik duygusuna etkisini araştırmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre, düşünme

stilleri bilgisayar kullanma becerileri ve kendilik duygusuyla olumlu ve anlamlı ilişkilidir. Ayrıca öğrencilerin düşünme stilleri açısından farklılaştıkları görülmüştür. Soyut bilişsel düşünme stiline sahip bireyler, somut ve temsili düşünme stillerini kullanan bireylere göre, bilgisayar kullanma becerilerini öğrenmede daha yüksek puanlar almışlardır. Aynı zamanda araştırma sonuçlarına göre; soyut düşünme stiline sahip bireylerin, diğer gruplara göre daha yüksek kendilik duygusuna sahip oldukları görülmüştür (Jaber ve Qutami, 1998).

King ve Robert (1993) çalışan bireylerde, düşünme stillerinin iş doyumu üzerine etkisini araştırmışlardır. Araştırmaya 152 kişi katılmıştır. Düşünme stillerini ölçmek için Kirton'un Uyumcu-Yenilikçi (Adaption-Innovation Inventory, 1987) düşünme stili envanteri kullanılmıştır. Kirton'a göre uyumcu düşünme stiline sahip çalışanlar; güvenilir, kurallara uyumlu, rahat, iyi tanımlanan işlerde başarılı fakat yapılandırılmamış ve yeni durumlara uyum sağlamada dirençlidirler. Yenilikçi düşünme stiline sahip çalışanlar, rutin işlerden kolay sıkılan, yapılandırılmamış durumlarla kolay başa çıkabilen, daha az kural yönelimli ve açık fikirlidirler.

Analiz sonuçlarına göre daha yenilikçi (innovator) düşünme stiline sahip bireylerin, uymacı (adaptor) düşünme stiline sahip bireylere göre daha az iş doyumuna sahip oldukları görülmüştür. Bu bulgu alan yazınla çelişmektedir ve araştırmacı, (yenilikçi düşünme stiline sahip bireylerin iş doyumunun düşüklüğü, genel bir eğilimden ziyade işin yapısı ile ilişkilidir şeklinde bulguyu yorumlamıştır (King ve Robert, 1993).

Garcia ve Hughes (2000) düşünme ve öğrenme stilleri ilişkisi ve her iki değişkenin akademik başarı üzerine etkisi ile ilgili yaptıkları çalışmaya, Sosyal Bilimler alanında öğrenim gören 210 üniversite öğrencisi (42 erkek, 168 kız) katılmıştır. Yapılan analizler sonucunda düşünme ve öğrenme stilleri arasında orta düzeyde güçlü, olumlu ve anlamlı ilişki bulunmuştur ($r=.52$ $p<.01$). Ayrıca dört düşünme ve iki öğrenme stiline akademik başarının öngörülmesinde oldukça etkili olduğu görülmüştür. Sonuçlara göre, daha içsel ve bireysel öğrenme stratejilerini tercih eden öğrenciler; dışsal, varolan presüdür ve kurallara uyan yürütme stiline

sahip öğrencilerden daha düşük akademik başarıya sahiptirler. Bu bulgu alan yazınla çelişmektedir (Bkz.Sternberg ve Grigorenko,1997; Zhang, 2000). Öğretmenlerin öğrencinin performansını değerlendirmede sınavların yanında, subjektif kriterlere göre de değerlendirme eğiliminde olabildikleri (Stenberg, 1997,1999) dikkate alındığında, öğrencilerin notla değerlendirilme süreçlerinde ne tür yöntemler kullanıldığına (subjektif kriterler ya da standart testler gibi) değinilmemesi, araştırmanın bir eksikliği olarak düşünülmektedir (Garcia ve Hughes, 2000).

Zhang ve Sternberg (2000) iki farklı örneklem üzerinde yaptıkları çalışmada düşünme stilleri ve öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkiyi incelemiştirler. Birinci örneklemini Hong Kong üniversitesinden 5000 kişi arasından random olarak seçilen 854 üniversite öğrencisi (362 erkek,492 kız) oluşturmuştur. Öğrenciler 9 ayrı fakülteden seçilmiştir. Örneklemini oluşturan öğrencilerden 66'sı doktora, 86'sı master düzeyindedir ve yaşları, 26 ile 57 arasında değişmektedir. 535 öğrenci herhangi bir işe sahip değilken, 110 öğrenci tüm zamanlı, 198 öğrenci kısmi zamanlı çalıştıklarını rapor etmişlerdir.

İkinci örneklem olan Nanjing örneklemini, Nanjing içindeki iki büyük üniversiteden 215 (114 erkek,101 kız) öğrenci oluşturmuştur. Araştırma sonuçlarına göre ,düşünme ve öğrenme yaklaşımları arasında olumlu ve anlamlı ilişki bulunmuştur. Yüzeysel öğrenme yaklaşımı daha az karmaşık düşünme stilleriyle anlamlı pozitif; yasama,yargı, liberal ve hiyerarşik stiller gibi daha karmaşık düşünme stilleriyle anlamlı olumsuz ilişki göstermiştir.

Diğer yandam derin öğrenme yaklaşımının,daha karmaşık düşünme stilleriyle olumlu; yürütmeci, muhafazakar, lokal ve monarşik düşünme stilleri gibi daha az karmaşık stillerle olumsuz ve anlamlı korelasyonlar verdiği görülmüştür.

Her iki Çin örneklemini içinde hipotezler desteklenmiştir. Örneğin, yüzeysel öğrenme yaklaşımı ve yürütmeci stili arasındaki korelasyon; Hong Kong için ($r=.24$), Nanjing için ($r=.23$)dür. Liberal stil arasındaki ilişki; Hong Kong için($r=-.03$), Nanjing için ($r=-.31$)dir.

Derin öğrenme yaklaşımı ve yargısalıcı stili arasındaki ilişki; Hong Kong için ($r=.40$), Nanjing için ($r=.31$) dir. Özetle araştırma sonuçlarına göre, yüzeysel öğrenme yaklaşımını tercih eden öğrenciler daha çok yürütmeci düşünme stilini, derin öğrenme yaklaşımını tercih eden öğrenciler daha çok yargısalıcı stilini kullanma eğilimindedirler. Bütün öğrenme yaklaşımları alt skalaları monarşik düşünme stiliyle anlamlı ve olumlu korelasyon vermiştir. Bir diğer deyişle monarşik düşünme stilini tercih eden öğrenciler derin ve yüzeysel, her iki öğrenme yaklaşımını da kullanmaktadırlar.

Sonuç olarak bu çalışmada Sternberg'in Benlik Yönetimi Kuramı ve Biggs'in Öğrenme Yaklaşımları Kuramı arasındaki ilişkileri ortaya konmuştur. Ayrıca her iki örnekte yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmaları birbiriyle tutarlı sonuçlar vermiştir. İki ölçeğin alt ölçekleri arasındaki bazı korelasyonlar düşük olmasına rağmen, istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Sonuçlar gösteriyor ki, yüzeysel öğrenme yaklaşımını tercih eden öğrenciler daha çok norm ve görev yönelimli olan yürütmeci, lokal ve muhafazakar düşünme stilini tercih ederken, derin öğrenme yaklaşımını kullanan öğrenciler daha çok yaratıcılık ve karmaşık düşünme ile ilişkili olan liberal, yargısal ve yasamacı stilini tercih etme eğilimindedirler (Zhang ve Sternberg, 2000).

Grigorenko ve Sternberg (1993) öğretmen ve öğrencilerin düşünme stilleri ve bu düşünme stillerinin birbirleriyle ilişkisini araştırmak için ilişkili üç çalışma dizayn etmişlerdir. Birinci çalışmaya 85 öğretmen (57 kadın, 28 erkek) katılmış ve yaş, sınıf, konu alanı ve ideoloji gibi değişkenlerle düşünme stilleri ilişkisi incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, daha küçük yaşdaki sınıflara giren öğretmenlerin, üst sınıflara giren öğretmenlere göre daha az yürütmeci ve daha fazla yasamacı stilini tercih ettikleri bulunmuştur. Diğer bir deyişle, üst sınıf öğretmenleri alt sınıf öğretmenlerine göre müfredatın ve kuralların uygulanmasıyla ilgili prosedürlerde daha katı tutuma sahip olma eğilimindedirler.

Diğer yandan yaşça daha büyük öğretmenler, yaşça küçük olanlara göre, daha yürütmeci, lokal ve muhafazakar düşünme stillerine sahiptirler. İki değişken arasında

oldukça yüksek korelasyon bulunmuştur. Genç öğretmenler yaratıcılıkla ilişkili yargısal, yasamacı ve liberal stili yaşça büyük öğretmenlere göre daha yüksek oranda tercih etme eğilimindedirler. Bu sonuçlara göre diyebiliriz ki; öğretmenlerde yaşla birlikte daha az yaratıcı stilleri kullanma eğilimi artmaktadır. Ayrıca sosyal alan öğretmenleri daha geliştirici düşünme stillerine sahipken, bilim alanı öğretmenlerinin daha çok lokal stili tercih etme eğiliminde oldukları görülmüştür.

Araştırmanın diğer bir ilginç bulgusu öğretmenlerin okullarına göre de stil profilleri açısından farklılaşmalarıdır. Düşünme stilleri ile okulun misyonu arasında olumlu ve anlamlı ilişki bulunmuştur. Bir diğer deyişle, öğretim süreleri arttıkça öğretmenler düşünme stillerini okulun misyonu yönünde ve bu misyonla uyumlu olacak şekilde değiştirmektedirler.

İkinci çalışma yaşları 12-14 arasında değişen 124 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Bu çalışmada düşünme stilleri bazı demografik değişkenlerle ilişkisi açısından incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre babanın eğitim ve meslek düzeyi ile yargısal, lokal, muhafazakar ve oligarşik düşünme stilleri arasında olumsuz ve anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Doğum sırası ve düşünme stilleri arasında da anlamlı olumlu ilişki bulunmuştur. Sonuçlara göre, sonradan doğanlar ilk doğanlara göre daha yüksek oranda yasamacı stilini tercih etme eğilimindedirler. Ayrıca öğretmenlerin düşünme stilleri ve öğrencilerinin düşünme stilleri arasında anlamlı ve olumlu ilişki bulunması araştırmanın diğer bir ilginç bulgusudur. Analiz sonuçlarına göre, öğretmenler kendi düşünme stillerine benzer düşünme stillerini tercih eden öğrencilere daha fazla not verme eğilimindedirler. Notun bir pekiştirici olduğu düşünüldüğünde, öğrencinin düşünme stilini öğretmenin düşünme stili doğrultusunda değiştiriyor olması ihtimal dahilinde olmakla beraber, öğretmenin not verme ile ilişkili subjektif tutumunun öğrencilerle ilişkilerine de yansıtılabileceği dikkate alınır, farklı düşünme stillerine sahip öğrencilerin bu durumdan oldukça rahatsız olabilecekleri ve olumsuz etkilenebilecekleri dikkate alınmalıdır.

Üçüncü çalışma 199 üstün yetenekli öğrenci ile diğer öğrencilerin düşünme stilleri açısından farklılaşıp farklılaşmadıklarını test etmek amacıyla yapılmıştır.

Sonuçlara göre anlamlı bir farklılaşma bulunamamıştır. Bununla birlikte öğrencilerden bir konuyu çalışmaları istendiğinde, üstün yetenekli öğrencilerin, diğer öğrenci grubuna göre yasadışı, yargı, liberal stiller gibi daha karmaşık düşünme stillerini kullandıkları görülmüştür (Grigorenko ve Sternberg, 1993).

Epstein ve arkadaşları (1996) Sezgisel-Yaşantısal ve Analitik-Rasyonel düşünme stillerinin bazı psikososyal değişkenler ve kavramsal düşünme ile ilişkilerini araştırmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre Biliş Gereksinimi alt ölçeği açısından kız ve erkekler birbirlerinden farklılaşmışlardır. Analitik ve Rasyonel düşünme stillerine bağlı olarak erkeklerin biliş gereksinimi puanları, kızlara göre daha yüksek bulunmuştur. Sezgisel İnanç alt ölçeğine göre her iki grubun farklılaşmadıkları görülmüştür.

Biliş Gereksinimi ölçeği ile Kavramsal Düşünme Ölçeğinin alt ölçeklerinden olan Negatif Genelleme Yokluğu Ölçeği (Absence of Negative Overgeneralization) arasında, $r=.26$ $p<.01$; Davranışsal Başa Çıkma (Behavioral Coping) Ölçeği arasında, $r=.34$ $p<.001$; Eylem Yönelimi Ölçeği arasında, $r=.41$ $p<.001$ anlamlı ve olumlu bir ilişki varken; Naif İyimserlik Ölçeği arasında, $r=-.37$ $p<.001$; Aşırı İyimserlik Ölçeği arasında, $r=-.32$ $p<.001$; Stereotipik Düşünme Ölçeği arasında, $r=-.28$ $p<.05$; Polyanacı Düşünme Ölçeği arasında, $r=-.32$ $p<.001$ anlamlı ve olumsuz ilişkiler görülmüştür.

Sezgisel İnanç alt ölçeği Kavramsal Düşünme Ölçeği arasında, $r=.07$ $p<.05$ düzeyinde ilişkisizken, Esotorik (Hüfefe, boş inanç) Düşünme Ölçeği arasında, $r=.30$ $p<.001$; Stereotipik Düşünme Ölçeği arasında, $r=.26$ $p<.05$; Polyanacı Düşünme Ölçeği arasında, $r=.31$ $p<.05$ olumlu ilişkili bulunmuştur.

Sonuç olarak Kavramsal Düşünme Ölçeği ile ilgili olarak, başa çıkma ölçümleri ve Biliş Gereksinimi arasındaki korelasyonlar, Sezgisel İnanç ölçeği arasındaki korelasyonlardan daha güçlü görünmektedir. Bulgular, Biliş Gereksinimi düzeyi yüksek olan bireylerin daha kavramsal düşünme eğiliminde oldukları ve gerçekçi olmayan iyimserlikten kaçındıklarını; Sezgisel İnanç düzeyi yüksek olan

bireylerin ise diğer gruba göre daha az gerçekçi inançlar üzerinde durduklarını göstermiştir. Ayrıca analiz sonuçlarına göre, Sezgisel İnanç düzeyi yüksek olan bireyler, Biliş Gereksinimi düzeyi yüksek olan bireylere göre daha stereotipik düşünme eğilimindedirler (Epstein ve arkadaşları, 1996).

Yine benzer bir çalışmada Epstein, Pacini, Vernika ve Harret (1996) 973 üniversite öğrencisi üzerinde (402 erkek, 571 kız) yaptıkları çalışmada, düşünme stillerini kişilik, uyum ve kişiler arası ilişkiler açısından incelemiştir. Biliş Gereksinimi kişilik alt ölçümlerinden Baskınlık arasında, $r = -.24$, $p < .001$; Rasizm arasında, $r = -.30$, $p < .001$; Depresyon arasında, $r = -.24$, $p < .001$; Kaygı arasında, $r = -.30$, $p < .001$; Üniversite yaşamındaki stres arasında, $r = -.20$, $p < .001$; Alkol kullanma arasında, $r = -.13$, $p < .001$; SAT Testi arasında $r = -.28$, $p < .001$; GPA (Grade Point Average) arasında $r = .13$ $p < .001$ düzeyinde olumsuz korelasyon görülmüştür.

Sezgisel İnanç alt ölçeği, kişilik ölçümlerinden Baskınlık arasında, $r = .12$, $p < .05$; Depresyon arasında, $r = -.09$, $p < .05$; Kaygıyla $r = -.17$ $p < .01$; Özsaygı arasında $r = .18$, $p < .01$ ve Üniversite yaşamındaki stres arasında $r = -.11$, $p < .01$ düzeyinde korelasyon görülmüştür. Her iki düşünme stili ölçeğiyle ilgili korelasyonlar çok güçlü olmamasına rağmen, istatistiksel olarak anlamlıdır.

Elde edilen bulgulara göre, Biliş Gereksinimi ölçeği ırksal tutumlar, depresyon, kaygı, üniversite yaşamındaki stress ve alkol kullanımı ile olumsuz; Sezgisel İnanç ölçeği baskın olma ve özsaygıyla olumlu, kaygı ve üniversite yaşamındaki stresle olumsuz korelasyon göstermiştir.

Genel başarı testleriyle açısından cinsiyetlerine bağlı olarak kız ve erkek öğrencilerin farklılaşıp farklılaşmadığı ile ilgili analizlerde, kız öğrencilerin erkeklere göre daha başarılı olduğu görülmüştür. Ayrıca Sezgisel İnanç düzeyi yüksek olan erkeklerin, Sezgisel İnanç düzeyi yüksek olan kızlara göre daha depresyona yatkın oldukları bulunmuştur.

Bulgular bir bütün olarak düşünüldüğünde düşünme stillerinin kişilik,uyum ve başa çıkmayı yordamada etkili olduğu görülmektedir. Rasyonel Düşünme düzeyi yüksek olan bireyler, Sezgisel Düşünme stili yüksek olan bireylere göre daha az stresli, kaygılı ve daha az depresif eğilimlere sahiptirler. Ayrıca biliş gereksinimi düzeyi yüksek olan bireylerin duygusal ilişkilerinde daha dalgın-meşgul oldukları, biliş gereksinimi düzeyi düşük olanların karşı cinsten daha az partnere sahip oldukları ve babalarıyla ilişkilerini kaçınan-soğuk olarak değerlendirdikleri görülmüştür. Analiz sonuçlarına göre,yüksek biliş gereksinimi düzeyine sahip kızların ilişkilerindeki çatışmaları daha yapıcı yollarla çözüme eğiliminde oldukları görülmüştür.

Ayrıca sosyal ilişkiler ile ilgili değişkenlerin,biliş gereksiniminden ziyade ,sezgisel inanç ölçeğiyle pozitif ilişki verdiği görülmüştür. Sezgisel inanç güvenilir duygusal ilişkilerle ilişkilidir. Erkeklerde sezgisel inanç düzeyi yüksek olanların duygusal ilişkilerinde daha pozitif olduğu bulgulanmıştır. Ayrıca analizlere göre, sezgisel inanç düzeyi güvenilir anne modeliyle de pozitif ilişki göstermiştir.

Bulgular bir bütün olarak düşünüldüğünde, biliş gereksinimi yüksek olan bireylerin bilişsel tutumlarla ilgili değişkenler açısından; duygusal ve uyum gibi sosyal ve kişiler arası ilişkileri gösteren değişkenler açısından ise sezgisel inanç düzeyi yüksek olan bireylerin daha etkili olduğu görülmektedir (Epstein, Pacini, Vernika ve Harret, 1996).

Epstein ve Pacini (1999) Rasyonel ve Yaşantısal Düşünme Stilleri Envanterinin temel inançlar, kategorik düşünme, duygusal açıklık, yetenek, ego gücü ve muhafazakarlıkla (conservative) ilişkisini 399 (315 kız, 75 erkek, 9 cinsiyetini belirtmeyen) kişi üzerinde araştırmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre rasyonel düşünme skalası ile Rasyonel yetenekler arasında, $r=.91$, $p<.001$; Rasyonel olma arasında, $r=.92$, $p<.001$;Yaşantısal yetenekler arasında, $r=.90$, $p<.001$; Yaşantısal olma arasında, $r=.89$, $p<.001$ düzeyinde anlamlı ve olumlu ilişkili bulunmuştur. Bu bulgular ayrıca ölçeğin yapı geçerliğinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Diğer yandan rasyonellik ile nevrotizm arasında, $r = -.38$, $p < .001$; Yaşantıya açıklık arasında, $r = .44$, $p < .001$; Bilinçlilik arasında, $r = .32$, $p < .001$; Kendine uyum düzeyi arasında, $r = .39$, $p < .001$; İlişkilere uyum düzeyi arasında, $r = -.19$, $p < .001$; Anlamlı dünya görüşü arasında $r = .42$, $p < .001$; Kategorik düşünme arasında $r = -.24$, $p < .001$; Toleranslı olma arasında $r = -.18$, $p < .001$; Ego gücü arasında, $r = .44$, $p < .001$; Muhafazakarlık arasında $r = -.20$, $p < .001$ düzeyinde olumlu ilişki göstermiştir.

Yaşantısal düşünme stili ile İlişkiye açıklık arasında, $r = .21$, $p < .001$; Aşırı uyma arasında, $r = .23$, $p < .001$; Kendine uyum arasında, $r = .16$, $p < .001$; İlişkiye uyum arasında, $r = .24$, $p < .001$; Anlamlı dünya görüşü arasında, $r = .13$, $p < .001$; Kategorik düşünme arasında, $r = -.27$, $p < .001$; Ayrım yapma arasında, $r = -.23$, $p < .001$; Toleranslı olma arasında, $r = -.19$, $p < .001$ düzeyinde olumsuz ilişki bulunmuştur. Araştırma sonuçlarına göre, özetle, rasyonel düşünme daha çok bilişsel, sezgisel-yaşantısal düşünme ise daha çok duygusal değişkenlerle ilişkilidir (Epstein ve Pacini, 1999).

Water ve Zakrojsek (1990) tarafından üniversite öğrencileri üzerinde yapılan bir diğer araştırmada Biliş Gereksinimi ile cinsiyet rolü, genel akademik başarı ve üniversiteye giriş puanları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Çalışmada Biliş Gereksinimi ile maskülen cinsiyet rolü arasında anlamlı ve olumlu bir ilişki bulunurken ($r = .34$, $p < .01$), feminen cinsel rolü ile anlamlı ilişki saptanamamıştır ($r = -.07$, $p < .05$). Sonuçlar ayrıca biliş gereksinimi düzeyi ile üniversiteye giriş puanları ($r = .18$, $p < .01$) ve genel akademik başarı ($r = .21$, $p < .01$) arasında anlamlı ve olumlu bir ilişki olduğunu göstermiştir (Akt. Buluş, 2000).

Epstein ve Kirkpatrick (1992) Rasyonel-Yaşantısal Benlik Kuramı(ni test etmek için birbiri ile ilişkili üç çalışma dizayn etmişlerdir. Birinci çalışmaya 649, ikinci çalışmaya 630 ve üçüncü çalışmaya 52 üniversite öğrencisi katılmıştır. Katılımcılara çeşitli olasılık durumlarını içeren paragraflar verilmiş, karar alırken durumla ilgili ön ve son çıktılarını kullanıp kullanmadıkları test edilmiştir. Sonuçlar her üç çalışma içinde gruplar arası anlamlı farklılıkları ortaya koymuştur ($p < .01$ ve $p < .001$).

Araştırma sonuçlarına göre, rasyonel ve yaşantısal düşünme stilleri birbirinden farklı bilgi işleme süreçlerini içermektedir. Rasyonel sistemi kullanan bireylerin diğer gruba göre, mantık kural ve kanıtlarını, olasılıkları düşünürken daha çok dikkate alma eğiliminde oldukları görülmüştür.

Fauth ve Swanger (1998) 49 ergen üzerinde yaptıkları çalışmada Rasyonel-Yaşantısal düşünme stili ile formal operasyonlar ve kritik düşünme arasındaki ilişkileri araştırmışlardır. Analizler sonucunda Biliş Gereksinimi ,kimlik statüsünün Başarılı Kimlik alt skalası arasında, $r=.38$, $p<.01$ düzeyinde pozitif ;kimlik statüsünün Yayılmışlık alt ölçeği arasında, $r=-.40$, $p<.001$; Tümevarımsal Akıl Yürütme alt ölçeği arasında, $r=-.43$, $p<.01$ ve Biliş Gereksinimi kritik düşünme alt skalalarından Dogmatizm ölçeği arasında, $r =-.35$, $p<.001$; Görelilik-Genellik alt ölçeği arasında, $r=-.36$, $p<.001$ düzeyinde olumsuz; Açık Zihinlilik (open mindedness) alt ölçeği arasında, $r =.42$, $p<.01$ ve İnançlarını Savunma alt ölçeği arasında, $r=.44$, $p<.01$ düzeyinde anlamlı olumlu ilişki bulunmuştur. Ayrıca Sezgisel İnanç alt ölçeği,kimlik statüsünün Kişiler Arası İlişkiler alt ölçeği arasında, $r=.30$, $p<.01$ düzeyinde anlamlı ilişki bulunmuştur.

Özetle araştırma bulgularına göre, rasyonel düşünme stili formal operasyonlar dönemi ve kritik düşünmenin her ikisinin de öngörülmesinde ve benzer şekilde yaşantısal düşünme stili kişiler arası ilişkilerin öngörülmesinde oldukça etkili değişkenler olduğu görülmüştür (Fauth ve Swanger, 1998).

Abraham (1997) 16-48 yaş arasındaki çalışanlar üzerinde yaptığı çalışmada rol stresörleri, rol belirsizliği, rol yoğunluğu ve rol çatışması kavramlarının düşünme stilleri ile ilişkisi incelenmiştir. Sonuçlar uygun düşünme stillerinin iş doyumunda rol stresini azalttığını göstermiştir. Bu düşünme stilleri global, hiyerarşik, liberal ve yargısal düşünme stilleridir. Ayrıca,organizasyonlarda çalışanların sorumluluklarıyla örtüşen düşünme stilleri hakkında eğitilmeleri için program geliştirme gereksinimi içinde oldukları bulgulanmıştır (Buluş,2000).

Balkıs (2003) üniversite öğrencilerinin düşünme stilleri ile kişilik tipleri arasındaki ilişkiyi çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre, üniversite öğrencilerinin, kişilik tipleri ve düşünme stilleri hem birbirleriyle hem de cinsiyet ve öğrenim görülen alan değişkenleri ile değişik derecelerde ilişkili görülmektedir. Buna göre, bağımlı değişkenlerin birbirleriyle olan ilişkilerine yönelik olarak sanatçı kişilik tipinin; yaşamacı, liberal ve anarşik düşünme stilleri ile ilişkili olduğu; geleneksel kişilik tipinin, muhafazakar düşünme stili ile ilişkili olduğu; sosyal kişilik tipinin dışsal düşünme stiliyle ilişkili olduğu; girişken kişilik tipinin dışsal düşünme stili ile ilişkili olduğu; araştırmacı kişilik tipinin ise yargısal ve lokal düşünme stili ile ilişkili olduğu görülmüştür.

Düşünme stilleri, cinsiyet ve öğrenim görülen alana göre de kısmen farklılaştığı görülmüştür. Erkek öğrencilerin yargısal ve dışsal düşünme stilleri puan ortalamalarının, kızlara kıyasla yüksek düzeyde olduğu, kız öğrencilerin ise yürütmeci düşünme stili puan ortalamalarının, erkeklere kıyasla anlamlı düzeyde yüksek olduğu saptanmıştır. Öğrenim görülen alana göre; sosyal bilimlerde öğrenim gören öğrencilerin muhafazakar düşünme stili puan ortalamalarının, fen bilimleri, güzel sanatlar ve yabancı diller alanında öğrenim gören öğrencilerin ortalamalarına kıyasla anlamlı düzeyde yüksek olduğu; güzel sanatlar alanında öğrenim gören öğrencilerin oligarşik düşünme stili puan ortalamalarının, sosyal bilimler, fen bilimleri ve yabancı diller alanında öğrenim gören öğrencilerin ortalamalarına kıyasla anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulgulanmıştır.

Duru (2002) öğretmen adaylarının düşünme stilleri, empati düzeyleri ve yardım etme eğilimleri açısından farklılaşıp farklılaşmadığını incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının, yardım etme davranışı, empati ve düşünme stilleri düzeylerinin birbirleriyle ilişkili olduğunu bulgulanmıştır. Bulgular, empatinin alt boyutlarından empatik ilginin, düşünme stilleri ile düşük düzeyde pozitif ilişkili olduğunu, empatinin perspektif alma ve alt boyutu ile rasyonel düşünme stili ile pozitif ilişkili olduğu ve empatinin alt boyutlarından olan kişisel sıkıntı duygusunun rasyonel düşünme stili ile negatif ilişkili olduğunu göstermiştir. Son olarak rasyonel düşünme stilinin öğrenim görülen alan ve diğer insanlara güven düzeylerine göre

değiştirdiğini buna karşın sezgisel düşünme stiline ise problemlerle başa çıkma düzeyine göre farklılaştığını bulmuştur.

Buluş(2000) öğretmen adaylarında yüklem karmaşıklığı,düşünme stilleri ve bilişsel tutarlılık tercihi süreçlerinin nasıl işlediğini,akademik başarı düzeyiyle ilişkileri açısından incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre,öğretmen adaylarının şema karmaşıklığı,düşünme stilleri,bilişsel tutarlılık tercihi ve akademik başarı düzeyleri hem birbirleriyle hem de bazı psikososyal değişkenlerle değişik derecelerde ilişkili bulunmuştur. Yapılan analizlerde, yüklem karmaşıklığının rasyonel düşünme stili ile ilişkili;sezgisel düşünme stili ile ve akademik başarı ile ilişkisiz olduğu görülmüştür. Ayrıca bilişsel tutarlılık tercihinin akademik başarıya paralel yükseldiği ve akademik başarının sezgisel düşünme ile ilişkisiz olduğu bulunmuştur.Analiz sonuçlarına göre, yüklem karmaşıklığı-bilişsel tutarlılık tercihi,bilişsel tutarlılık tercihi-rasyonel düşünme ve bilişsel tutarlılık-akademik başarı,rasyonel düşünme ve akademik başarı arasında pozitif anlamlı ilişkilerin olduğu görülmüştür.

Düşünme stilleriyle ilgili olarak; SED (Sosyo-Ekonomik Düzey), aile ortamını algılama biçimi,zeka ve yetenek açısından kendini yeterli bulma düzeyi,karar verme stili,kendini problemlerle başa çıkmada yeterli bulma düzeyi ile rasyonel düşünme arasında ve SED ,kendini zeka ve yetenek açısından yeterli bulma düzeyi, karar verme stili,problemlerle başa çıkmada kendini yeterli düzeyleriyle sezgisel düşünme stili arasında olumlu ve anlamlı korelasyonlar bulunmuştur.Diğer yandan her iki düşünme stiline cinsiyete,yakın arkadaş sayısına, algılanan yalnızlık düzeyine göre farklılaşmadığı ve öğrenim alanı,aile ortamını algılama biçimi ve toplumsal yaşama uyum düzeyiyle sezgisel düşünme stiline ilişkili olmadığı görülmüştür. Öğretmen adaylarının rasyonel ve sezgisel düşünme stiline kullanma sıklığını bakıldığında ,adayların %15'inin rasyonel, %18'inin sezgisel düşünme stiline kullandıkları görülmüştür (Buluş, 2000).

2.3. Karar Verme Stilleri İle İlgili Araştırmalar

Honeycutt ve arkadaşları (2004), Dikkat eksikliği ve Hiperaktivite rahatsızlığı olan çocuklarla çalışan doktorlar arasında katılımcı karar verme stillerini incelemişler. Araştırmaya 250 doktor ve 250 aile katılmış, araştırmaya katılan doktorların büyük bir kısmı aileler ve çocuklar ile görüşme yaparken katılımcı karar verme stillerini kullandıklarını rapor ettiklerini belirtmişlerdir. Doktorların tamamı Dikkat eksikliği ve Hiperaktivite rahatsızlığı olan çocukların teşhis ve tedavi sürecindeki kararlara katkıda bulunabileceklerine inandıklarını belirtmişlerdir. Genç yaştaki doktorların, yaşlı doktorlara oranla daha fazla aile ve çocuklarla katılımcı karar verme stillerini kullanma eğiliminde olduğu ($t = -17.637$, $p < .001$). görülmüştür.

Thunholm (2004), bireylerin karar verme stilleri arasındaki ilişkileri incelemiş, araştırmaya İsveç ordusunda tün servislerden toplam 206 kişi katılmış. Yapılan çoklu regresyon analizleri sonucunda rasyonel, bağımlı ve kaçınan karar stillerinin kısmen benlik saygısı tarafından öngörülebildiğini göstermiştir. Ayrıca sonuçlar, karar verme stilinin yalnızca alışkanlıkların ve düşünme eylemlerinin bir yansımadığı olmadığını, karar verme stillerinin kendini düzenleme ve kendini değerlendirmeyi de içerdiğini göstermiştir. Bağımlı ve özellikle kaçınan karar verme stili düşük temel ve kazanılan benlik saygısı ile ilişkili ve kendini düzenleme yeteneğini de azatlığı görülmüştür. Bağımlı karar verme stili bilinçli bir düşünme sürecini gerçekleştirmedeki güçlükler ile ilişkili, kaçınan karar verme stilinin karar verme durumlarında başlama becerisindeki güçlükler ile ilişkili görülmüştür. Aynı zamanda rasyonel karar verme stili benlik saygısı ile pozitif ilişkili olduğu görülmüştür.

Shiloh, Koren ve Zakay (2001), kişisel karar karmaşıklığı ve güçlüklerin birbirleriyle ilişkileri olarak kapatma gereksinimi ve telafi edici karar verme stilindeki bireysel farklılıkları incelemişlerdir. Araştırmaya bir alan seçmek zorunda olan 120 lise öğrencisi katılmış, yapılan analizler standart eğitici bir karar durumunda, karar alanında karar vericileri tarafından önemli görülen seçenekler ve

boyutlardaki kişisel karmaşıklığın telafi edici karar verme stili ve kapatma gereksiniminden etkilendiği görülmüştür. Alternatifler ve boyutlar arasındaki çok boyutluluk ve farklılıklar kişisel karmaşıklığı açığa çıkardığı rapor edilmiştir. Algılanan karar verme güçlülüğü, kişisel karar karmaşıklığı ve karar verme durumundaki alternatiflerin sayısı ile ilişkili görülmüştür. Kişisel karar karmaşıklığı ile birbiri ile ilişkili olmayan alt boyutları arasında yüksek bir ilişki olduğu fakat aynı zamanda telafi edici karar verme stili ile de ($r = .27, p < .01$) anlamlı düzeyde ilişkili olduğu görülmüştür.

Sonuç olarak, karar verme durumunda olan bireylerin önündeki alternatiflerin ve alt boyutların çokluğu kişisel karar karmaşıklığı düzeyini yükseltmektedir.

Covin, Slevin ve Heeley (2001), karar verme stilleri ile örgütün yapısı ve, teknolojik çevresel karmaşıklaktan etkilenen firma performansı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya 68 sanayi alanından 98 imalatçı firma katılmış, verilerin analizleri, stilin farklı kombinasyonları ve yapı, yüksek ve düşük teknolojik çevrelerde firmanın finansal performansını öngörebildiğini göstermiştir. Örneğin, , karar verme stilinin tekno-rasi boyutu ve örgüt yapısının organik (organicity) boyutu arasında negatif ilişki olduğu zaman, yüksek teknolojik çevrelerde pazar büyüme oranları yüksek olduğu görülmüştür. Diğer bir taraftan, bu iki boyut arasında pozitif ilişki olduğu zaman, düşük teknolojik çevrelerde pazar büyüme oranlarının arttığı görülmüştür. Yüksek teknolojik çevrelerde, sezgisel yaşantısal temelli karar verme stili organik yapı firmaları arasındaki performansla pozitif ilişkili, diğer taraftan, teknokratik karar verme stili mekanik yapı firmalardan ziyade organik yapı firmaları arasındaki performansla pozitif ilişkili görülmüştür. sonuç olarak karar verme stilleri ile örgütlerin yapısı ve teknolojik çevresel karmaşıklık arasında ilişki vardır. Örgütün yapısı ve çevresine uygun karar verme stili, firmaların satış oranlarındaki büyüme üzerinde önemli bir etkiye sahiptir.

Ute (2001), ailede karar verme örüntüsünü etkileyen farklılıkları Almanya'da (n=100) yaşayan ve Türkiye'de (n=100) yaşayan 200 erkek ergen üzerinde incelemiştir. Ergenlerin kendi ve aileleri ile ilgili ele alınan konular arasında;

ekonomik sorunlar, çocukların sorunları ve genel aile kararları yer almaktadır. Anne-baba, anne-çocuk ve baba-çocuk ilişkisinde ayrı ayrı değerlendirilmesi yapılmıştır. Kültürel yapısından bağımsız olarak ergenlerin aile içinde babanın gücünü algılaması değerlendirilmiştir. Ergenler, babanın eğitim düzeyi yükseldikçe aile içinde karar verme ile ilgili gücünün azaldığını algılamışlardır. Karar verme ile ilgili yüklemelerde babanın eğitim düzeyinin ilişkilerinde ayrımında etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Almanya’da yaşayan annelerin babanın aile kararlarına etkisinden fayda sağladıklarını ancak Türkiye’de böyle olmadığı bulunmuştur.

Mau (2000), mesleki karar verme stillerinde ve öz yeterlik konusunda kültürler arası farklılıkları incelemiştir. Araştırmaya 540 Amerikan ve 1026 Tayvanlı üniversite öğrencisi katılmış. Verilerin analizleri, mesleki karar verme stillerinin, bireylerin kültürel alt yapısına bağlı olarak karar verme yeterliliği üzerinde farklı etkilere sahip olduğunu ve ayrıca, bağlı olduğu uyrukte cinsiyetin bir işlevi olarak, mesleki karar verme stillerinde ve mesleki karar verme yeterliliğinde farklılıklar görülmüştür. Amerikalı ve Tayvanlı öğrencilerin birincil stillerinin dağılımında farklılıklar görülmüştür. Cinsiyet ve bağlı bulunduğu uyruğa bakılmaksızın araştırmaya katılan öğrencilerin % 60’ı mesleki karar vermede rasyonel yaklaşımı benimsedikleri görülmüştür. Kültürler açısından bakıldığında Amerikalı öğrencilerin % 66’sı, Tayvanlı öğrencilerin % 56’sı rasyonel karar verme stilini kullandıkları görülmüştür. Benzer olarak Amerikalı öğrencilerin % 23,5’i ve Tayvanlı öğrencilerin % 11,9’ u sezgisel karar verme stilini kullandıkları görülmüştür. Bağımlı karar verme stili Amerikalı öğrenciler tarafından çok az tercih edilme (%10.7) eğiliminde olmasına rağmen, Tayvanlı öğrenciler tarafından ikinci sırada (% 32) kullanılan karar verme stili olduğu görülmüştür. Diğer bir bulgu da Tayvanlı öğrencilerin karar verme yeterliğindeki puanlarının Amerikalı öğrencilerin puanlarından daha düşük olduğu görülmüştür. Bu bulgular Tayvanlı öğrencilerin Kolektif yönelimli kültürün etkisinde oldukları söylenilebilir. Bu bulgular doğrultusunda Tayvanlı öğrencilerin bireysel becerilerine daha az güvendikleri söylenilebilir. Buna karşın Bireysellik yönelim kültürün Amerikalı öğrencileri kendi kararlarını almada ve bu kararlarda kendilerini yeterli olarak algılamalarında önemli bir etkiye sahip olduğu söylenilebilir. Tayvanlı kız öğrencilerin bağımlı karar verme stili düzeyi (F: 4,1434;

$p < .001$), erkek öğrencilerin ise öz yeterlilik düzeyi daha yüksektir ($F:1,4334$; $p < .006$). Amerikalı öğrencilerin karar verme stilleri ve öz yeterlilik düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Gloria ve Hird'in (1999) araştırma örneklemini, 336 erkek ve 351 kız toplam 687 üniversite öğrencisinden oluşmuştur. Bu öğrencilerin 589'u beyaz, 98'i farklı etnik kültürlerdendir. Durumluk-Sürekli-Kaygı Ölçeği (State-Trait Anxiety Inventory) (Spielberger, 1972) ve Betz, Klein ve Taylor'un (1996) Mesleki Karar Vermede Öz Yeterlilik Ölçeği'nin kısaltılmış formu kullanılmıştır. Durumluk-Sürekli-Kaygı Ölçeği huzursuzluk (restlessness), emniyetsizlik (Insecurity), yetersizlik (inadequacy) ve kaygı (worry) boyutlarından oluşmaktadır. Bu çalışmada birinci hipotez mesleki karar vermede öz yeterlilik anksiyete, etnik kimlik ve diğer grup oryantasyonlarında etnik köken ve bölüm değişkenlere göre farklılık beklenmektedir. Etnik köken değişkeni çoklu farklılığa işaret etmiştir: $.935$, $F(4,669)=11,64$, $p=.000$. Beyaz öğrenciler diğer gruplara göre daha yüksek düzeyde mesleki karar verme öz yeterliliği, daha düşük düzeyde anksiyete göstermişlerdir.

Luzzo ve Hitchhings'in (1999) araştırma örneklemini olarak üç farklı üniversitenin 121 (75 kız, 46 erkek) öğrencisinden oluşmuştur. Öğrenci yaşları 18'den 51'e kadar değişiklik göstermektedir. ($\bar{x} = 22,54$, $ss = 6,76$). Betz, Klein ve Taylor (1996)'un Mesleki Karar Vermede Öz Yeterlilik Ölçeği'nin kısaltılmış formu kullanılmıştır. Ölçekteki 25 madde mesleki karar verme sürecinde öğrencilerin yeteneklerini başarılı bir şekilde ortaya koymalarındaki bireysel güveni ölçmektedir. Puanlama 0 ve 9 arasında olup ölçekten alınan puanlar 0-225 arasındadır. Toplam puan yükseldikçe mesleki karar verme öz yeterliliği yükselmektedir. Luzzo ve Jenkins-Smith'in (1998) geliştirdikleri Mesleki Karar Vermede Yükleme Stili Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek üç alt boyut içermektedir: kontrol edilebilirlik (controllability) (örneğin, "mesleki kararlarım benim kontrolüm altındadır"), nedensellik (causality) (örneğin, "mesleki kararlarımın başarılı yürütülmesi yeteneklerimden kaynaklanmaktadır") ve istikrar (satability) (örneğin, "son zamanlarda aldığım mesleki kararlarla, geçmiştekiler benzerlik taşımaktadırlar"). Ölçek, 5'li likert tipidir. Boyutlardaki toplam puanlar yükseldikçe optimistik yükleme stili de yükselmektedir.

ANOVA sonuçlarına göre, Mesleki Karar Vermede Öz Yeterlilik ve Mesleki Karar Vermede Yükleme Stili arasında kontrol edilebilirlik boyutundaki ilişki, $F(2, 118) = 4,55$, $p < 0,01$ ve nedensellik boyutunda $F(2, 118) = 8,30$, $p < 0,01$ dir. Fakat istikrar boyutunda anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Mann ve arkadaşları (1998), karar verme stili ve güven konusunda kültürler arası farklılıkları incelemişler. Araştırmaya Amerika'dan 475, Avustralya'dan 262, Yeni Zelanda'dan 260, Japonya'dan 359, Hong Kong'tan 281, Tayvan'dan 414 öğrenci katılmış, katılımcıları bireyselci batı kültürü (Amerika, Yeni Zelanda ve Avustralya) ve kolektif yönelimli doğu kültürü (Japonya, Hong Kong ve Tayvan) olmak üzere iki grup altında toplanılmıştır. Verilerin analizlerinde bilinçli karar verme stilinde kültürler arası bir farklılık olmadığı görülmüştür. Batı kültüründeki öğrenciler ile karşılaştırıldıklarında, Asyalı öğrencilerin sorumluluktan kaçınan ve karar vermekten kaçınan stilini daha çok kullanma yönelimli oldukları, Japon öğrencilerin kararsal benlik saygı düzeylerinin düşük ve kararı erteleme ve aşırı dikkatlilik boyutlarında yüksek puan aldıkları görülmüştür. Genel olarak değerlendirildiğinde, batı kültüründeki öğrencilerin kararsal benlik saygı düzeylerinin, doğu kültüründeki öğrencilerden daha yüksek olduğu, buna karşın doğu kültüründeki öğrencilerin aşırı dikkatlilik boyutundaki puanlarının batı kültüründeki öğrencilerden daha yüksek olduğu ve batı kültüründeki öğrencilerin verdikleri kararlara daha çok güvendikleri görülmüştür.

Scott ve Bruce (1995), Karar Verme Stilleri Ölçeği'ni (KVSÖ), bireylerin karar verme sürecinde sorunlara yaklaşırken kullandıkları karar verme stillerindeki bireysel farklılıkları ölçmek amacıyla geliştirmişlerdir. Ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması sonucunda araştırmacılar birbirinden farklı beş karar verme stili tanımlamışlardır. Bunlar ölçekteki sırası ile; Rasyonel Karar Verme Stili, Sezgisel Karar Verme Stili, Bağımlı Karar Verme Stili, Kaçınan Karar Verme Stili, Kendiliğinden-Anlık Karar Verme Stili'dir. Karar verme stilleri arasında ki korelasyonlar araştırmacılara göre sadece bir karar verme stiline güvenilmediği ve karar verme stiline tek bir karşılığı olmadığı görüşünü desteklemektedir.

Baron, Granato, Spranca ve Teubal (1993), ergen ve çocukların karar verme eğilimlerini inceleyen üç araştırma yapmışlardır. Değişken olarak yaş ve grup farklılıkları dikkate alınmıştır. İlk ergenlik dönemindekilerin olasılıkları ve ağırlıklarını hesaplamada veya seçimlerinde önceki yaşantıları düşünmede yetersiz kaldıkları ortaya çıkmıştır. Bu etki dikkate alınarak önemli kararlarda öğretim hakkı tanınması önerilmiştir.

Jacops ve Ganzel (1993), ergenlerin karar vermesinde etkili olan gelişimsel ve motivasyonla ilgili sorunları ele almışlardır. Araştırmacılar ilgili alan yazında bu faktörlerin yeterince ele alınmadığı görüşündedirler. Karar vermede etkili olan faktörleri hedefler, tutumlar, değerler, duygusal durumlar olarak sıralamışlardır.

Friedman ve Mann (1993), ergen kararlarında kültürel arası farklılıkları incelemiştir. Karar vermede güven ve eğilimler çeşitli eğilimler çeşitli karar modelleri kullanılarak ölçülmüştür. İsrail ve Avusturalya örneğinde gruplar arası anlamlı fark bulunmuştur.

Brown ve Mann (1990) bazı değişkenlere göre ergenlerin aile kararlarına katılımını ve aile yapısının (sosyo-ekonomik statüsü, aile çeşidi, aile büyüğü) ilişkisini incelemiştir. Ergenlerin aile kararlarına katılımında aile çeşidinin etkisi, sadece yapısal değişkenlerle ilişkili olarak bulunmuştur. Araştırma bulguları tek ebeveynli özellikle anne tarafından yönetilen ailelerde, ergenlerin aile kararlarına daha fazla katılımında bulunduğunu göstermiştir. Kural ve rollerin esnek ele alındığı ailelerde aile sorunlarını ergenlerin daha iyi ele alabildikleri görülmüştür. Diğer yandan beklenmeyen bir sonuç olarak ana babanın çatışma çözümü ve iletişim becerileri ergenlerin aile kararlarına katılımı ile ilişkili değildir. Cinsiyet değişkenine göre ise kızların aile kararlarına daha fazla katılırken erkeklerin daha dikkatli karar verdiği ortaya çıkmıştır.

Blustein (1987), karar verme stilleri ve mesleki olgunluk arasındaki ilişkiyi, rasyonel karar vermenin faydasına ilişkin teori ve araştırmalar arasındaki çelişkiye odaklanarak incelemiştir. Yaş ortalaması 21.3, %55 kız, %45 erkek toplam 177 öğrenciye Mesleki Karar Verme'nin Değerlendirilmesi (Harren, 1980, 1984) ve

Mesleki Gelişim Envanteri (Thompson ve arkadaşları, 1981) ölçekleri uygulanmıştır. Araştırma sonuçları rasyonel karar verme stili ve mesleki uygunluk arasında olumlu ilişkiyi desteklemektedir. Bu anlamlı ilişki Harren (1979) ve Super (1980)'ın geleneksel teorik yaklaşımlarında, mesleki gelişimde rasyonel karar verme stiline verdikleri önemi destekler niteliktedir.

Cella, Wolfe ve Fitzgibbon (1987) yaş ortalaması 19.7 olan otuz kız ve erkek üniversite öğrencisi ergeni Marcia'nın dört kimlik statüsüne göre sınıflamış ve karar verme stilleri ile ilişkisini incelemiştir. Varyans analizi sonuçlarına göre, kimlik statüsü ipotekli ergenlerin sezgisel karar verme stili ortalamaları, diğer kimlik statüsü gruplarına göre yüksek bulunmuştur ($p < .05$). Moratoryum ve kimliği başaran kimlik statüsündeki ergenler arasında karar verme stillerine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Moratoryum grubundaki sezgisel karar veren ergenlerin tümü kız, dikkatli karar veren ergenlerin tümü de erkek öğrencilerdir. Araştırma sonuçları, kimlik statüsü ve karar verme stilleri arasında anlamlı ilişkilerin, cinsiyete göre ise farklılıkların bulunduğunu göstermiştir.

Klayman (1985), karar vermeye önemli stratejik bir problem çözme çeşidi olarak tanımlamıştır. Çocuklarda stratejik karar davranışı özellikle görev için karar stratejisine uyum yeteneği olarak incelemiştir. Araştırmada, 12 yaşındaki çocukların birçok karar verme stratejisini anladıkları ve karmaşık stratejilerin karşılığı olan stratejileri uygun bir şekilde yetişkinler gibi kullandıkları ortaya çıkmıştır. Ancak çocuklar kullandıkları karar verme stratejilerini sınıflayamamakta ve düzenli bir şekilde kullanamadıkları ortaya çıkmıştır. Araştırma, karar verme davranışının öğrenilmiş bir davranış olarak yaşla beraber niteliğinin arttığını ortaya koymuştur.

Philips, Paziienza ve Ferrin (1984), 243 üniversite öğrencisinin karar verme stilleri ve problem çözme değerlendirmeleri karşılaştırmışlardır. Araştırma sonuçları, problem durumlarında bağımlı karar verme stilini benimseyen öğrencilerin rasyonel karar verme stilini benimseyen öğrencilere göre problem çözme yeteneklerine daha az güven duyduklarını göstermiştir. Bu rasyonel ve sezgisel karar verme stillerinin güvene eşlik ettiği görüşünü desteklemektedir.

Bacanlı (2000) psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin verilebileceği tüm alanlarda kararsızlık sorunu olan bireylerin nasıl karar verdiklerinin belirlenmesinde kullanılabilecek Kararsızlık Ölçeği' ni geliştirmiştir. Kararsızlık Ölçeği, karar kuramcılarının ve kararsızlık konusunu araştıran bazı araştırmacıların görüşlerine dayanılarak geliştirilmiştir. Ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları 861 üniversite öğrencisinden elde edilen veriler üzerinde yapılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek için Faktör Analizi yapılmıştır. Ayrıca, geçerliliği için ölçeğin Durumluk-Sürekli-Kaygı Ölçeği'nden elde edilen puanlar arasındaki korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Kararsızlık Ölçeği'nin güvenilirlik çalışmaları; madde-toplam korelasyonları, iç tutarlılık katsayıları ve ölçeğin puan değişmezliği hesaplanarak yapılmıştır. Araç, "Araştırmacı-Kararsızlık" ve "Aceleci-Kararsızlık" ölçeklerinden oluşmaktadır. Geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına ilişkin bulgular Kararsızlık Ölçeği'nin geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu göstermektedir.

Buluş (2000), öğretmen adaylarında yüklem karmaşıklığı, düşünme stilleri ve bilişsel tutarlılık tercihi düzeyini incelediği araştırmasının bir parçası olarak, öğretmen adaylarının kendilerinde algıladıkları karar verme stilleri ile ilişkisini incelemiştir. Rasyonel karar verme stilini kullandığını belirten öğretmen adaylarının yüklem karmaşıklığı düzeyi ortalamasının diğer stilleri kullananlara göre daha yüksek; kendiliğinden-anlık karar verme stilini kullandığını belirten öğretmen adaylarının ise daha düşük bulunmuştur. Rasyonel düşünme stilini kullanma düzeyi, rasyonel karar verme stilini kullananlarda diğer stilleri kullananlara göre yüksek; kaçınan karar verme stilini kullananlarda ise daha düşük bulunmuştur. Tutarlılık tercihi düzeyi bağımlı, kaçınan karar verme stillerini kullananlarda diğer karar verme stillerini kullananlara göre daha yüksek bulunmuştur.

Tiryaki (1997), Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Eğitim Bölümü ve Fen Bilimleri Eğitim Bölümünde öğrenim gören 604 öğrencinin karar verme stratejilerini sınıf, cinsiyet, anne-baba eğitim düzeyi ve kendine saygı düzeyi değişkenleri açısından incelenmiştir. Araştırma verilerine göre 1.sınıf öğrencilerini kararsızlık stratejisi puan ortalaması, 4.sınıf öğrencilerinden yüksek, sınıflar arasında iç tepisel ve mantıklı stratejilerin puan ortalamaları bakımından anlamlı bir fark

bulunmamıştır. Kızların iç tepisel puan ortalaması erkeklerden yüksek, kararsızlık ve mantıklı stratejilerinin puan ortalamaları cinsiyetlere anlamlı bir fark göstermemiştir. Anne-baba eğitim düzeyleri ve karar verme stratejileri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Kendine saygı düzeyi düşük olan öğrencilerin iç tepisel ve kararsızlık stratejileri puan ortalamalarının, kendine saygısı yüksek olan öğrencilere göre yüksek olduğu, kendine saygı düzeyi yüksek olan öğrencilerin kendine saygı düzeyi düşük olan öğrencilere göre mantıklı strateji puan ortalamasının yüksek olduğu saptanmıştır.

Eldeklioğlu(1996), Ankara Üniversitesi ve Gazi Üniversitesi'nde eğitim gören 500 öğrenciye araştırma çerçevesinde yeniden geliştirilen “Ana-Baba Tutum Ölçeği” ve “Karar Verme Stratejileri” (Kuzgun, 1992) ölçeklerini uygulamıştır. Araştırma sonuçları, demokratik ana baba tutumuyla mantıklı ve bağımsız karar verme arasında olumlu ilişki, kararsız olma arasında olumsuz ilişki olduğunu göstermiştir. Koruyucu-istekçi ve otoriter ana-baba tutumuyla mantıklı karar verme arasında olumsuz ilişki bulunmuştur.

Demirbaş (1992) 65 suçlu 65 suçlu olmayan ergenin karar verme stratejilerini karşılaştırmıştır. Araştırma sonuçları suçlu olmayan gruptaki ergenlerin suçlu gruba göre daha içtepsel davrandığını; 14-15 yaş grubunun kararsızlık stratejisini diğer yaş gruplarına (16 ve üstü) göre daha fazla kullandığını ve daha çok içtepsel davrandıklarını göstermiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1.Araştırma Modeli

Öğretmen adaylarının davranışlarındaki erteleme eğiliminin, düşünme ve karar verme tazzları ile ilişkisini ortaya koymayı amaçlayan bu araştırma, değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemeyi içeren ilişkiisel tarama modeline uygun olarak yapılmıştır. Tarama modeli geçmişte ve halen varolan durumu varolduğu şekilde betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır. Korelasyon türü, iki ya da daha çok değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/ veya derecesini belirlemeyi amaçlayan bir araştırma modelidir (Karasar, 1998).

3.2.Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesinde değişik bölümlerde öğrenim gören 4088 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Elde edilen verilerin genellenmek isteneceği bireyler açısından ise, bütün fakültelerdeki öğrenciler, sınırlılıklarda belirtilen ilgili ilkeler ölçüsünde, evren kapsamına girebilmektedir. Araştırmanın örneklemine, bölümlerdeki öğrenci sayısı ve cinsiyetleri göz önünde bulundurularak “tabakalı örnekleme” yöntemiyle belirlenen yaşları 16 ile 31 arasında değişen ve yaş ortalaması yaklaşık 20 olan 589’ u kız ve 395’ i erkek olmak üzere toplam 984 öğretmen adayı oluşturmuştur Tablo 2.

Tablo 2
Araştırmaya Katılan Örneklem Grubunun (Öğretmen Adaylarının) Öğrenim
Gördükleri Bölümlere Göre Dağılımı

Bölüm	N	%
Sayısal Puan Türüne Göre Öğrenci Alan Bölümler	209	21.2
Sözel Puan Türüne Göre Öğrenci Alan Bölümler	290	29.5
Eşit Ağırlıklı Puan Türüne Göre Öğrenci Alan Bölümler	327	33.2
Özel Yetenek Sınavıyla Öğrenci Alan Bölümler	158	16.1
Toplam	984	100

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada, öğretmen adaylarının davranışlarındaki erteleme eğilimine, düşünme stillerine, karar verme stillerine ilişkin algıları, Lay'ın(1986) Genel Erteleme Eğilimi Ölçeği (Procrastination Scale, Lay, 1986), Man'ın Karar Vermeyi Erteleme Eğilimi Ölçeği (Decisional Procrastination Questionnaire, Mann, 1982), Aitken'in Akademik Erteleme Eğilimi Ölçeği (Aitken Academic Procrastination Inventory, Aitken, 1982), Epstein'in Sezgisel-Yaşantısal ve Analitik-Rasyonel Düşünme Stilleri Ölçeği (Intuitive- Experiential and Analytical – Rational Thinking Style Inventory, Epstein.et all, 1996) ve Scott ve Bruce tarafından geliştirilen Karar Verme Stilleri Ölçeği (Decision Making Style Inventory, Scott and Bruce, 1995) ile ölçülmüştür. Ölçeklerden Lay'ın Genel Erteleme Eğilimi Ölçeği, Man'ın Karar Vermeyi Erteleme Eğilimi Ölçeği ve Aitken'in Akademik Erteleme Eğilimi Ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması da bu araştırma ile yapılmıştır.

3.3.1 Genel Erteleme Eğilimi Ölçeği

Genel Erteleme Ölçeği, Lay (1986) tarafından başarı durumlarında öğrencilerin genel her konudaki erteleme eğilimlerini değerlendirmek için

geliştirilmiştir. Bu ölçek tek boyutlu erteleme davranışını ölçmektedir. Ölçek tek boyutlu olup gündelik genel işleri tanımlayan toplam 20 sorudan oluşan 5’li derecelmeli likert tipi bir ölçektir. Bireylerden kendilerini her madde için 1 ile 5 puan aralığında derecelendirmeleri istenmektedir. 1 “Hiç uymuyor”, 5 “Tamamıyla uyuyor”. Ölçekte tüm sorulara yanıt verildikten sonra ölçekte yer alan 3, 4, 6, 8, 11, 13, 14, 18, 20 numaralı maddeler tersten hesaplanarak toplam 20 madde üzerinde toplam puan elde edilir. Ölçekte edilen puan aralığı 20 ile 100 arasındadır. Yüksek puanlar bireylerin erteleme eğilimine sahip olduklarını gösterir.

3.3.1.1.Genel Erteleme Eğilimi Ölçeğinin Güvenirliği ve Geçerliği

Genel Erteleme Eğilimi Ölçeği’nin güvenirligi iç tutarlık katsayısı hesaplanarak belirlenmiş. Ölçek York üniversitesinde toplam 259 üniversite öğrencisine uygulanmıştır. Yapılan analizler sonucunda ölçeğin iç tutarlık kat sayısı toplamda $\alpha = .82$; bir ay aralıkla yapılan test -tekrar test güvenirligi katsayısı $r = .80$ bulunmuştur. Bu değerler madde sayısı az olan, kendini anlatma türünden ölçme araçları için yeterli sayılabilecek değerler olduğu rapor edilmiştir (Lay, 1986).

Ölçeğin geçerlik çalışmaları için, Lay (1986) öğrencilere birkaç ölçekle birlikte Genel Erteleme Eğilimi Ölçeğini vermiş bu ölçekleri doldurduktan sonra posta yoluyla kendisine geri postalanmasını istemiş. Benzer bir şekilde hava alanındaki yolculara Genel Erteleme Eğilimi Ölçeğini vermiş, yolculardan bu ölçeği doldurduktan sonra posta yoluyla kendisine geri postalamalarını istemiş. Her iki çalışmada da Genel Erteleme Eğilimi Ölçeğinden alınan yüksek puanlarla, ölçeklerin geri gönderilmesindeki gecikmeler arasında ilişki görüldüğünü rapor etmiştir.

Ölçüt geçerliği için yaptığı bir başka çalışmada, Genel Erteleme Eğilimi Ölçeğinde alınan puanlar ile kararsızlık arasında ($r = .46, p < .001$), kendini engelleme arasında ($r = .46, p < .001$), düşük benlik saygısı arasında ($r = .23, p < .001$); başarı arasında ($r = -.09, p < .05$) ve savunmacı kaçınan davranışı arasında ($r = .34, p < .001$), düzeyinde anlamlı ilişki görülmüştür. Bütün bu sonuçlar ölçeğin ölçüt geçerliğinin yüksek olduğunu gösterdiğini ve ölçeğin güvenilir ve geçerli bir araç olarak kullanılabilceğinin göstergesi olarak kabul edilmiştir(Lay, 1986).

3.3.1.2.Genel Erteleme Eğilimi Ölçeği' nin Türkçe'ye Uyarlama Çalışmaları

3.3.1.2.1.Güvenirlilik Çalışmaları

Ölçek bu alanda uzman üç yargıcı tarafından, İngilizceden Türkçe' ye ve Türkçe'den İngilizce'ye çevrilmiş ve çevriler karşılaştırılarak tek form üzerine fikir birliğine varıldıktan sonra ölçeğin Türkçe formu Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesinde farklı bölümlerinde öğrenim gören 293 öğrenciye uygulanmıştır. Bunların 100'üne dört hafta sonra güvenirlilik için test-tekrar test uygulaması ve yapılmıştır.

Öner (1997)'e göre ölçeğin toplanabilirlik özelliğinin bozulmaması için, madde-toplam korelasyonlarının negatif olmaması ve hatta .25 değerinden yüksek olması gerekir, ancak bu da kesin kural değildir. Bir maddenin ölçekten çıkarılabilmesi için, madde silinirse alfa katsayısındaki ve ölçek ortalamasındaki değişime bakmak gerekir. Bu yüzden ölçek içindeki her maddenin erteleme eğilimi düzeyini ölçüp ölçmediğini ayırt etmek için madde toplam (item-total) korelasyonlarına bakıldığında, -.27 ile .63 arasında bir değişim olduğu görülmüştür. Madde test korelasyonları iç tutarlılık analizleri hesaplandıktan sonra $r = .30$ 'un altında olan 1, 3, 8, 11, 18. maddeler çıkarıldıktan sonra kalan maddeler üzerinde yapılan analizler sonucunda toplam puanda iç güvenirlilik katsayısı $\alpha = .74$ ' ten , $\alpha = .84$ ' e yükseldiği görülmüştür. Böylelikle ölçekten toplam 5 madde çıkarıldığında ölçekteki madde sayısı 15'e indirgenmiştir. Ölçekteki puan aralığı 15- 75 olmuştur. (Tablo 3).

Tablo 3
Genel Erteleme Eğilimi Ölçeği'nin Madde-Toplam
Korelasyonları Kat Sayıları

Maddeler	I. UYGULAMA			II. UYGULAMA	
	\bar{x}	ss	Madde Toplam Korelasyon Kat Sayısı (r)	Madde Toplam Korelasyon Kat sayısı (r)	
M1	3.21	1.2	-.2704		
M2	2.87	1.4	.4795	.5190	
M3	2.14	1.3	.1318		
M4	2.41	1.3	.3349	.3426	
M5	2.23	1.2	.3024	.3303	
M6	1.72	.96	.3268	.2996	
M7	2.02	1.1	.5816	.6133	
M8	2.58	1.2	.1350		
M9	2.21	1.2	.6388	.6527	
M10	3.09	1.2	.3417	.4157	
M11	3.05	1.4	-.2534		
M12	2.19	1.3	.5013	.5601	
M13	1.83	1.1	.3608	.3672	
M14	2.58	1.2	.4404	.4530	
M15	2.01	1.1	.4753	.4986	
M16	2.70	1.3	.3955	.4259	
M17	2.07	1.2	.5774	.5957	
M18	2.74	1.1	.0519		
M19	2.67	1.3	.4910	.5185	
M20	2.58	1.1	.4431	.4171	
Toplam			$\alpha = 74$	$\alpha = 84$	

N = 293

Test- tekrar test güvenirligi için yapılan analizlerde Pearson korelasyon katsayısı $r = .88$, $p < .001$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur Tablo 4.

Tablo 4
Genel Erteleme Eğilimi Ölçeği Test-Tekrar Test Güvenirlik Katsayısı

UYGULAMA	\bar{x}	ss	r
I. UYGULAMA	34.18	10.92	
II. UYGULAMA	33.95	9.73	.884
N = 100			p < .001

3.3.1.2.2. Geçerlik Çalışmaları

3.3.1.2.2.1. Yapı Geçerliği

Genel Erteleme Eğilimi Ölçeği'nin yapı geçerliğini belirlemek amacı ile faktör analizi yapılmıştır. Ölçeğin faktör yapısı temel bileşenler yöntemiyle analiz edilmiştir. Bulgular toplam varyansın %32.09'unu oluşturan 4.80 özdeğerli (eigenvalue) temel faktör olarak varsayılan bir faktör bulunmuştur Tablo 5.

Tablo 5
Genel Erteleme Eğilimi Ölçeği'nin Faktör Yapısı

Maddeler	Faktör Yüğü
M1	.621
M2	.412
M3	.409
M4	.364
M5	.707
M6	.737
M7	.510
M8	.648
M9	.456
M10	.547
M11	.589
M12	.522
M13	.687
M14	.614
M15	.501

3.3.1.2.2. Ölçüt Geçerliği

Ölçeğin ölçüt geçerliği için yapılan bir başka çalışmada, Scott ve Bruce (1995) tarafından geliştirilen ve Taşdelen (2002) tarafından Türkçe'ye uyarlama çalışması yapılan Karar Verme Stilleri Ölçeği ile ilişkisine bakılmıştır. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerinden oluşan 100 kişilik bir gruba yapılan uygulamada, elde edilen veriler üzerinde yapılan analizlerde her iki ölçek arasındaki korelasyona bakılmıştır. Genel Erteleme Eğilimi ölçeğinde elde edilen puanlar ile rasyonel karar verme stili arasında negatif, kaçınan ve anlık karar verme stilleri arasında pozitif bir ilişkinin olması beklenmektedir. Yapılan analizlerde Genel Erteleme Eğilimi Ölçeğinde elde edilen puanlar ile rasyonel karar verme stili arasında $r = -.344$, $p < .001$; kaçınan karar verme stili arasında $r = .658$, $p < .001$ ve anlık karar verme stili arasında $r = .336$, $p < .001$ düzeyinde anlamlı ilişki bulunmuştur. Bütün bu sonuçlar Genel Erteleme Eğiliminin ölçüt geçerliğine sahip olduğunu göstermektedir. Sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde Genel Erteleme Eğilimi Ölçeği'nin erteleme eğilimi konusunda veri toplamada güvenilir ve geçerli bir ölçme aracı olarak kullanılabileceğini göstermektedir.

3.3.2. Aitken Akademik Erteleme Eğilimi Ölçeği

Aitken (1982) tarafından, öğrencilerin akademik görevleri erteleme eğilimlerini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek tek boyutlu toplam 19 maddeden oluşan 5'li derecelmeli likert tipi bir ölçektir. Bireylerden kendilerini her madde için 1 ile 5 puan aralığında derecelendirmeleri istenmektedir. 1 "Tamamıyla Yanlış", 5 "Tamamıyla Doğru". Ölçekte tüm sorulara yanıt verildikten sonra ölçekte yer alan 2, 4, 7, 11, 12, 14, 15, 16, 17, 18 numaralı maddeler tersten hesaplanarak toplam 19 madde üzerinde toplam puan elde edilir. Yüksek puanlar bireylerin erteleme eğilimine sahip olduklarını gösterir.

3.3.2.1. Aitken Akademik Erteleme Eğilimi Ölçeğinin Güvenirlik ve Geçerliği

Akademik Erteleme Eğilimi Ölçeği'nin güvenilirliği iç tutarlık katsayısı hesaplanarak belirlenmiştir. Ölçek Pittsburgh üniversitesinde toplam 276 üniversite öğrencisine uygulanmıştır. Yapılan analizler sonucunda ölçeğin iç tutarlılık kat sayısı toplamda $\alpha = .82$ bulunmuştur.

Ölçeğin geçerlik çalışmaları için, Akademik Erteleme Eğilimi Ölçeği ile Erteleme Eğilimi Ölçeği birlikte üniversite öğrencilerine uygulanmış, yapılan analizler sonucunda iki ölçekteki toplam puanlar arasındaki korelasyon katsayısı ($r = .72, p < .05$) bulunmuştur. Ayrıca Erteleme Eğilimi Ölçeğinde elde edilen puanlar, anksiyete düzeyi ile pozitif ilişkili, engelleri tolare etme, düzenleme, enerji düzeyi ve benlik kavramı ile negatif ilişkili olduğu görülmüştür. Bir başka çalışmada ölçekte alınan puanlar ile öğrencilerin dönem boyunca ödevlerini zamanında teslim etme, ödevlerini zamanında tamamlama ve sınavlara çalışmaya başlama zamanı arasındaki korelasyonu incelemiştir. Yapılan analizler sonucunda dönem boyunca ödevlerini teslim etme zamanı ile erteleme eğilimi puanları arasında $r = .48, p < .001$, ödevlerini tamamlama zamanı ile erteleme eğilimi arasında, $r = .45, p < .001$; ve sınava çalışmaya başlama zamanı ile erteleme eğilimi arasında $r = .46, p < .001$ düzeyinde anlamlı ilişki bulmuştur. Bütün bu sonuçlar ölçeğin ölçüt geçerliğinin olduğunu gösterdiğini rapor etmiştir (Aitken, 1982).

3.3.2.2.Aitken Akademik Erteleme Eğilimi Ölçeği'nin Uyarlama Çalışmaları

3.3.2.2.1.Güvenirlilik Çalışmaları

Ölçek bu alanda uzman üç yargıcı tarafından, İngilizce'den Türkçe'ye ve Türkçe'den İngilizce'ye çevrilmiş ve çevriler karşılaştırılarak tek form üzerine fikir birliğine varıldıktan sonra ölçeğin Türkçe formu Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesinde farklı bölümlerinde öğrenim gören 293 öğrenciye uygulanmıştır. Bunların 100'üne dört hafta sonra güvenirlilik için test-tekrar test uygulaması yapılmıştır.

Ölçek içindeki her maddenin akademik görevleri erteleme eğilimi düzeyini ölçüp ölçmediğini ayırt etmek için madde toplam (item-total) korelasyonlarına bakıldığında, .15 ile .75 arasında bir değişim olduğu görülmüştür. Madde test korelasyonları iç tutarlılık analizleri hesaplandıktan sonra $r = .30$ 'un altında olan 5, 7, 19. maddeler çıkarıldıktan sonra kalan maddeler üzerinde yapılan analizler sonucunda toplam puanda iç tutarlılık katsayısı $\alpha = .86$ 'dan, $\alpha = .89$ 'a yükseldiği

görülmüştür. Böylelikle ölçekten toplam 3 madde çıkarıldığında ölçekteki madde sayısı 16'e indirgenmiştir. Ölçekteki puan aralığı 16- 80 olmuştur Tablo 6.

Tablo 6
Aitken Akademik Erteleme Eğilimi Ölçeği'nin Madde-Toplam
Korelasyonları Kat Sayıları

Maddeler	I. UYGULAMA			II. UYGULAMA	
	\bar{x}	ss	Madde Toplam Korelasyon Kat Sayısı (r)	Madde Toplam Korelasyon Kat sayısı (r)	
M1	2.68	1.1	.7508	.7330	
M2	1.73	.90	.3075	.3308	
M3	2.70	1.2	.6891	.6767	
M4	2.95	1.1	.5809	.5944	
M5	3.20	1.5	.1687		
M6	1.73	1.0	.4714	.4909	
M7	4.10	.92	.1519		
M8	1.60	.89	.5479	.5650	
M9	2.73	1.2	.5135	.5077	
M10	2.79	1.2	.6261	.6077	
M11	1.60	.88	.4144	.4439	
M12	1.99	1.05	.5884	.6024	
M13	2.60	1.2	.5490	.5204	
M14	2.63	1.07	.6382	.6364	
M15	2.63	1.1	.6358	.6316	
M16	2.08	1.2	.3577	.3839	
M17	1.95	.94	.4582	.5084	
M18	1.95	.98	.4263	.4510	
M19	3.33	1.1	.2109		
Toplam			$\alpha = .86$	$\alpha = 89$	

N = 293

Test- tekrar test güvenilirliği için yapılan analizlerde Pearson korelasyon katsayısı $r = .87$, $p < .001$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur Tablo 7.

Tablo 7
Aitken Akademik Erteleme Eğilimi Ölçeği Test-Tekrar Test Güvenirlik
Katsayısı

UYGULAMA	\bar{x}	Ss	r
I. UYGULAMA	35.29	10.72	
II. UYGULAMA	35.22	9.85	.87
N = 100			p < .001

3.3.2.2.2. Geçerlik Çalışmaları

3.3.2.2.2.1. Yapı Geçerliği

Aitken Akademik Erteleme Eğilimi Ölçeği'nin yapı geçerliğini belirlemek amacı ile faktör analizi yapılmıştır. Ölçeğin faktör yapısı temel bileşenler yöntemiyle analiz edilmiştir. Bulgular toplam varyansın %38.38'ini oluşturan 6.14 özdeğerli (eigenvalue) temel faktör olarak varsayılan bir faktör bulunmuştur Tablo 8.

Tablo 8
Aitken Akademik Erteleme Eğilimi Ölçeği'nin
Faktör Yapısı

Maddeler	Faktör Yüğü
M1	.793
M2	.388
M3	.749
M4	.668
M5	.554
M6	.628
M7	.584
M8	.681
M9	.517
M10	.676
M11	.588
M12	.706
M13	.712
M14	.448
M15	.560
M16	.509

3.3.2.2.2. Ölçüt Geçerliği

Ölçeğin ölçüt geçerliği için yapılan bir başka çalışmada, Scott ve Bruce (1995) tarafından geliştirilen ve Taşdelen (2002) tarafından Türkiye'ye uyarlama çalışması yapılan Karar Verme Stilleri Ölçeği ile ilişkisine bakılmıştır. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerinden oluşan 100 kişilik bir gruba yapılan uygulamada, elde edilen veriler üzerinde yapılan analizlerde her iki ölçek arasındaki korelasyona bakılmıştır. Aitken Akademik Erteleme Eğilimi ölçeğinde elde edilen puanlar ile rasyonel karar verme stili arasında negatif, kaçınan ve anlık karar verme stilleri arasında pozitif bir ilişkinin olması beklenmektedir. Yapılan analizlerde Aitken Akademik Erteleme Eğilimi Ölçeğinde elde edilen puanlar ile rasyonel karar verme

stili arasında $r = -.390$, $p < .001$; kaçınan karar verme stili arasında $r = .618$, $p < .001$; ve anlık karar verme stili arasında $r = .289$, $p < .001$ düzeyinde anlamlı ilişki bulunmuştur. Bütün bu sonuçlar Aitken Akademik Erteleme Eğilimi Ölçeği'nin ölçüt geçerliğine sahip olduğunu göstermektedir. Sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde Aitken Akademik Erteleme Eğilimi Ölçeği'nin erteleme eğilimi konusunda veri toplamada güvenilir ve geçerli bir ölçme aracı olarak kullanılabileceğini göstermektedir.

3.3.3. Karar Vermeyi Erteleme Eğilimi Ölçeği

Karar vermeyi Erteleme Eğilimi Ölçeği, Mann (1982) tarafından karar vermedeki erteleme eğilimini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek orijinal olarak Mann (1982) tarafından geliştirilen Çatışmayla Başaçıkma Davranışları Ölçeğinin bir alt ölçeğidir. Karar Vermeyi Erteleme Eğilimi Ölçeği, 5 maddeden oluşan 5'li derecelmeli likert tipi bir ölçektir. Bireylerden kendilerini her madde için 1 ile 5 puan aralığında derecelendirmeleri istenmektedir. 1 "Tamamıyla Yanlış", 5 "Tamamıyla Doğru". Ölçekte alınan yüksek puanlar bireylerin karar vermedeki yüksek erteleme eğilimini göstermektedir.

3.3.3.1. Karar Vermeyi Erteleme Eğilimi Ölçeğinin Güvenirliği ve Geçerliği

Karar Vermeyi Erteleme Eğilimi Ölçeği'nin güvenirligi iç tutarlık katsayısı hesaplanarak belirlenmiş, $\alpha = .80$; bir ay sonra yapılan test -tekrar test güvenirligi katsayısı $r = .69$ bulunmuştur (Mann, 1982).

Karar Vermeyi Erteleme Eğilimi Ölçeği puanları ile dönem ödevlerini teslim etmeyi geciktirme, unutkanlık, hafıza kaybı ve erteleme eğiliminin davranışsal görüngüleri arasında anlamlı düzeyde pozitif bir ilişki görülmüştür (Beswick, Rothblum ve Mann, 1988). Bir başka çalışmada da Karar Vermeyi Erteleme Eğilimi Ölçeği puanlarının dönem ödevlerini teslimindeki gecikmeyi öngörebildiği görülmüştür (Beswick, ve Mann, 1994).

Karar Vermeyi Erteleme Eğilimi Ölçeğinin ölçüt geçerliği konusunda yapılan bir çalışmada Ferrari (1991), 287 üniversite öğrencisi üzerinde yaptığı çalışmada

Genel Erteleme Eğilimi Ölçeği ile birlikte Karar Vermeyi Erteleme Eğilimi Ölçeğini uygulamış, yapılan analizler sonucunda bu iki ölçekte alınana puanlar arasında $r = .74$, $p < .001$, düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunduğunu rapor etmiştir. Bütün bu sonuçlar ölçeğin ölçüt ve yordama geçerliğini gösterdiğini ve ölçeğin güvenilir ve geçerli bir araç olarak kullanılabilmesinin göstergesi olarak kabul edilmiştir

3.3.3.2.Karar Vermeyi Erteleme Eğilimi Ölçeği'nin Uyarılma Çalışmaları

3.3.3.2.1.Güvenirlilik Çalışmaları

Ölçek bu alanda uzman üç yargıcı tarafından, İngilizce'den Türkçe'ye ve Türkçe'den İngilizce'ye çevrilmiş ve çevriler karşılaştırılarak tek form haline dönüştürüldükten sonra ölçeğin Türkçe formu Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesinde farklı bölümlerinde öğrenim gören 293 öğrenciye uygulanmıştır. Bunların 100 'üne dört hafta sonra güvenirlik için test-tekrar test uygulaması yapılmıştır. Ölçek içindeki her maddenin karar vermeyi erteleme eğilimi düzeyini ölçüp ölçmediğini ayırt etmek için madde toplam (item-total) korelasyonlarına bakıldığında, .36 ile .59 arasında bir değişim olduğu görülmüştür. Madde test korelasyonları iç tutarlılık analizleri hesaplandığında toplam puanda iç güvenirlilik katsayısı $\alpha = .73$ bulunmuştur. Tablo 9.

Tablo 9
Karar Vermeyi Erteleme Eğilimi Ölçeği'nin Madde-Toplam Korelasyonları Kat Sayıları

Maddeler	\bar{x}	ss	Madde Toplam Korelasyon Kat Sayısı (r)
1	2,87	1.31	.3695
2	2,40	1.14	.5419
3	2,72	1.16	.4535
4	2,05	1.02	.5331
5	2,14	1.07	.5983
Toplam			$\alpha = 73$

N= 293

Test- tekrar test güvenilirliği için yapılan analizlerde Pearson korelasyon katsayısı $r = .67$, $p < .001$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur Tablo 10.

Tablo 10
Karar Vermeyi Erteleme Eğilimi Ölçeği Test-Tekrar Test Güvenirlik Katsayısı

UYGULAMA	\bar{x}	Ss	r
I. UYGULAMA	12.39	3.91	
II. UYGULAMA	12.13	3.43	.67
N = 100			p < .001

3.3.3.2.2. Geçerlik Çalışmaları

3.3.3.2.2.1. Yapı Geçerliği

Karar Vermeyi Erteleme Eğilimi Ölçeği'nin yapı geçerliğini belirlemek amacı ile faktör analizi yapılmıştır. Ölçeğin faktör yapısı temel bileşenler yöntemiyle analiz edilmiştir. Bulgular toplam varyansın %49.51'ini oluşturan 2.47 özdeğerli (eigenvalue) temel faktör olarak varsayılan bir faktör bulunmuştur. Buna göre, elde edilen değerler dikkate alındığında, ölçeğin tek boyutluluğundan söz edilebilir Tablo 11.

Tablo 11
Karar Vermeyi Erteleme Eğilimi Ölçeği'nin Faktör Yapısı

Maddeler	Faktör Yüğü
M1	.552
M2	.728
M3	.668
M4	.764
M5	.799

3.3.3.2.2.Ölçüt Geçerliği

Ölçeğin ölçüt geçerliği için yapılan bir başka çalışmada, Scott ve Bruce (1995) tarafından geliştirilen ve Taşdelen (2002) tarafından Türkçe'ye uyarlama çalışması yapılan Karar Verme Stilleri Ölçeği ile ilişkisine bakılmıştır. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerinden oluşan 100 kişilik bir gruba yapılan uygulamada, elde edilen veriler üzerinde yapılan analizlerde her iki ölçek arasındaki korelasyona bakılmıştır. Karar Vermeyi Erteleme Eğilimi ölçeğinde elde edilen puanlar ile rasyonel karar verme stili arasında negatif, bağımlı, kaçınan ve anlık karar verme stilleri arasında pozitif bir ilişkinin olması beklenmektedir. Yapılan analizlerde Karar Vermeyi Erteleme Eğilimi Ölçeğinde elde edilen puanlar ile rasyonel karar verme stili arasında $r = -.259$, $p < .001$; kaçınan karar verme stili arasında $r = .622$, $p < .001$; bağımlı karar verme stili arasında $r = .349$, $p < .001$ ve anlık karar verme stili arasında $r = .225$, $p < .05$ düzeyinde anlamlı ilişki bulunmuştur. Bütün bu sonuçlar Karar Vermeyi Erteleme Eğilimi Ölçeği'nin ölçüt geçerliğine sahip olduğunu göstermektedir. Sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde Karar Vermeyi Erteleme Eğilimi Ölçeği'nin erteleme eğilimi konusunda veri toplamada güvenilir ve geçerli bir ölçme aracı olarak kullanılabilceğini göstermektedir.

3.3.4. Rasyonel-Yaşantısal Düşünme Stilleri Ölçeği (RYDSÖ)

RYDSÖ, insanların bilgi işlemede kullandıkları sezgisel-yaşantısal ve analitik-rasyonel düşünme biçimlerinde gösterdikleri bireysel farklılıkları ölçmek amacıyla Epstein ve ark. (1996) tarafından geliştirilmiştir.

Ölçeğin kuramsal temeli Bilişsel-Yaşantısal Benlik Kuramı'ne (Epstein, 1990,1991,1993,1994) dayanmaktadır. Kurama göre, insanlar birbirinden farklı ancak birbiriyle etkileşim içinde bulunan ve farklı süreçlerle işleyen iki tür bilgi işleme (rasyonel ve yaşantısal) sistemi kullanırlar (Epstein ve ark., 1996).

RYDSÖ 31 madde ve iki alt ölçekten oluşmaktadır. Bunlardan biri rasyonel düşünmeyi ölçmektedir ve Cacioppa ve Petty (1982) tarafından geliştirilen orijinal Biliş Gereksinimi (Need for Cognition) Ölçeği'nden (45 madde) alınan 19 madde ile hazırlanan kısa Biliş Gereksinimi Ölçeği'dir. Bu ölçek, orijinali gibi, bireylerin

bilişsel aktivitelerden hoşlanma ve bunlara katılma veya hoşlanmama ve bunlardan kaçınan düzeylerini ölçmektedir. Diğeri ise 12 maddeden oluşan Sezgisel İnanç (Faith in Intuition) alt ölçeğidir ve bireylerin bilgi işlemede ve eylemlerde bulunmada duygularına ve ilk izlenimlerine güvenme düzeyini ölçmektedir.

Ölçek maddelerine, “tamamen yanlış”tan “tamamen doğru”ya uzanan 5’li bir dereceleme üzerinden cevap verilmektedir. Biliş gereksinimi alt ölçeğinin 1,2,4,5,6,7,9,10,11,13,15,16,18,ve 19. maddeleri tersten puanlanmaktadır. Sezgisel inanç alt ölçeğinin bütün maddeleri olumlu yönde ifade edildiğinden, puanlama tamamen yanlış (1), kısmen yanlış (2), tarafsızım (3), kısmen doğru (4), tamamen doğru (5) şeklinde yapılmaktadır. Böylece, RYDSÖ’nin biliş gereksinimi alt ölçeğinin puan aralığı 19 ile 95 arasında değişirken, sezgisel inanç alt ölçeğinin puan aralığı da 12 ile 60 arasında değişmektedir.

Ölçeğin biliş gereksinimi alt ölçeği analitik-rasyonel düşünme stili, sezgisel inanç alt ölçeği ise, sezgisel-yaşantısal düşünme stili olarak tanımlanmıştır.

Orijinal Biliş Gereksinimi Ölçeği’nden (45 madde) alınan 19 madde üzerinde yapılan analizlerde, kısa biliş gereksinimi formunun güvenilirlik katsayısı $\alpha = .87$; sezgisel inanç alt ölçeğinin (12 madde) ise $\alpha = .77$ olarak elde edilmiştir. Maddeler arası (inter-item) ortalama korelasyonlar Biliş Gereksinimi için .26, Sezgisel İnanç için ise .23 olarak bulunmuştur (Buluş, 2000).

Ölçek Buluş (2000) tarafından Türkçe’ye uyarlanmıştır. Buluş’un bulguları kapsamında ölçek ele alınmıştır.

3.3.4.1.RYDSÖ’ ni Türkçe’ye Uyarlama Çalışmaları

RYDSÖ önce Buluş (2000) daha sonra alanda uzman üç öğretim üyesi tarafından Türkçe’ye çevrilmiştir. Ölçeğin Türkçe ve İngilizce formu iki hafta arayla 40 kişiye uygulanmış ve dil eşdeğerliliğine bakılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, Biliş Gereksinimi alt ölçeği için korelasyon katsayısı $r = .83$, $p < .001$; Sezgisel İnanç alt ölçeği için, $r = .66$, $p < .001$ olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar RYDSÖ ‘nin Türkçe-

İngilizce formlarının aynı gruplar tarafından oldukça, yüksek bir tutarlılık düzeyi ile algılandığını gösterdiği rapor edilmiştir

3.3.4.2. Güvenirlik, Geçerlik Çalışmaları ve Faktör Yapısı

Dil eşdeğerliği sağlanan ölçek, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde dördüncü sınıfta bulunan ve değişik bölümlerden oluşan 120 kişilik bir gruba uygulanmıştır. Bunların 55'ine dört hafta sonra test-tekrar test güvenirligi için, ölçek tekrar uygulanmıştır.

Yapılan analizlerde (n= 115) ölçeğin iç tutarlılık güvenirligi Biliş Gereksinimi için .75, Sezgisel İnanç için .80 olarak bulunmuştur. Ölçeğin madde-toplam korelasyonları incelendiğinde, 14. maddenin, -.26 düzeyinde negatif korelasyon verdiği görülmüş ve bu madde ölçekten çıkartılmıştır. Her iki ölçek arasındaki korelasyon katsayısı ($r = .18, p > .05$) ilişkili fakat istatistiksel olarak anlamsız bulunmuştur. Bu korelasyon katsayısı her iki ölçeğin farklı boyutları ölçtüğünün göstergesi olarak kabul edilmiştir.

Test-tekrar test güvenirligi için yapılan analizlerde (n = 54), Pearson Korelasyon Katsayısı Biliş Gereksinimi için $r = .85, p < .001$; Sezgisel İnanç için ise $r = .86, p < .001$ olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar, ölçeğin güvenirliginin oldukça yüksek olduğunu gösterdiği rapor edilmiştir.

Ölçeğin ana-bileşenler yöntemiyle yapılan faktör analizinde, 4.8 ve 4.2'lik kritik değerler (eigenvalue) taşıyan iki temel faktör bulunmuş ve Biliş Gereksinimi alt ölçeğinin 17. maddesi dışındaki bütün maddelerin kendilerine ilişkin alt ölçeklerde toplandıkları görülmüştür. Tüm bu sonuçlar, aynı zamanda ölçeğin yapı geçerliliğine ilişkin verilerde sunmaktadır.

Tüm bu analizlerden sonra, ölçek 30 madde üzerinden kullanıma hazır hale getirilmiştir. Böylece Biliş Gereksinimi alt ölçeğinin madde sayısı 18'e, puan aralığı ise 18-90'a inmiştir.

3.3.5.Karar Verme Stilleri Ölçeği (KVSÖ)

Karar Verme Stilleri Ölçeği (KVSÖ), bireylerin karar verme sürecinde sorunlara yaklaşırken kullandıkları karar verme stillerindeki bireysel farklılıkları ölçmek amacıyla Scott ve Bruce (1995) tarafından geliştirilmiştir. Karar Verme Stili Ölçeği'nin 25 maddeli orijinal formu; rasyonel, sezgisel, bağımlı, kendiliğinden-anlık ve kaçınan karar verme stilleri ile beş alt boyut içeren bir yapı almıştır. Ölçek maddeleri; “kesinlikle katılmıyorum” (1), “katılmıyorum” (2), “kararsızım” (3), “katılıyorum” (4), “kesinlikle katılıyorum” (5) şeklinde sıralanan likert tipi 5’li bir dereceleme göre puanlanmaktadır.

Scott ve Bruce (1995) iç tutarlılık katsayısı her bir alt ölçek için $\alpha = .79$ ile $.94$ değişen değerlerde bulmuşlardır.

Ölçek Taşdelen (2002) tarafından Türkçe’ye uyarlanmıştır. Taşdelen’ in bulguları kapsamında ölçek ele alınmıştır.

3.3.5.1.Karar Verme Stilleri Ölçeği’ (KVSÖ) nin Güvenirliği

KVSÖ’ nin orijinal İngilizce formu araştırmacı tarafından Türkçe’ye çevrilmiştir. Daha sonra, orijinal form alanında uzman üç öğretim üyesi tarafından Türkçe’ye çevrilmiş ve yapılan çeviriler karşılaştırmalı olarak incelenerek tek bir çeviri haline getirilmiştir. Elde edilen çeviri ile İngilizce orijinal form DEÜ İngilizce Öğretmenliği dördüncü sınıf öğrencilerine iki hafta arayla uygulanmıştır. Uygulama verilerinin, her madde için Pearson Korelasyon Katsayısına bakılmıştır. Türkçe ve İngilizce uygulamaları arasındaki ilişki ($n=38$) $r = .727$ $p < .001$ olarak bulunmuştur. Bu sonuç, uygulamalar arasındaki tutarlığın yüksek olduğunu dolayısı ile dil eşdeğerliğinin sağlandığını göstermektedir.

Dil eşdeğerliği sağlanan ölçek, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesinde farklı bölümlerde öğrenim gören 451 öğrenci grubuna uygulanmıştır. KVSÖ’ nin güvenilirlik çalışması için iç tutarlılık katsayıları (Cronbach alpha) hesaplanmıştır. Ölçeğin beş alt boyutunun tek tek iç tutarlılık (Cronbach alpha) analizleri incelendiğinde; Rasyonel Karar Verme Stili Alt Ölçeğinin iç tutarlılık katsayısı alfa:

.76, Sezgisel Karar Verme Stili Alt Ölçeğinin iç tutarlılık katsayısı alfa: .78, Bağımlı Karar Verme Stili Alt Ölçeğinin iç tutarlılık katsayısı alfa: .76, Kaçınan Karar Verme Stili Alt Ölçeğinin iç tutarlılık katsayısı alfa: .79, Kendiliğinden-Anlık Karar Verme Stili Alt Ölçeğinin iç tutarlılık katsayısı alfa: .79 ve 24 maddeli tüm ölçek için iç tutarlılık alfa: .74 bulunmuştur.

Test-tekrar test güvenilirliği için yapılan analizlerde (n= 82) iki uygulama arasındaki Pearson Korelasyon Katsayısı, rasyonel karar verme stili boyutu için $r = .257$ $p < .05$; sezgisel karar verme stili boyutu için $r = .293$ $p < .01$; bağımlı karar verme stili boyutu için $r = .524$ $p < .01$; kaçınan karar verme stili boyutu için $r = .347$ $p < .01$; kendiliğinden-anlık karar verme stili boyutu için $r = .257$ $p < .05$; ve ölçeğin tüm maddeleri için $r = .439$ $p < .01$ düzeylerinde anlamlı bulunmuştur. Sonuçlar, ölçeğin ölçtüğü davranış alına ilişkin oldukça yüksek bir tutarlılıkta veri sağlanabildiği rapor edilmiştir (Taşdelen, 2002).

3.3.5.2.KVSÖ' nün Geçerliliği

KVSÖ' nün yapı geçerliliğini belirlemek amacı ile faktör analizi yapılmıştır. Araştırmada KVSÖ' nün orijininde olduğu gibi birbirinden ilişkisiz faktörlere ayrışması beklentisi Varimax dik döndürme tekniği kullanılarak incelenmiştir. Uygulamalar sonucunda faktör analizi incelendiğinde, 12. maddenin (“Önemli kararlarımı, nadiren başkalarına danışmadan alırım”) kendi faktöründe yüklenmeyip, ,13 ile 4. faktörde yüklendiği görülmüştür. Bu madde silindiğinde bağımlı karar verme stili alt ölçeğinin alfa değerinin ,64’ den ,76 yükseldiği ve bağımlı karar verme stili boyutunda madde toplam korelasyon değerinin $r = .01$ olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar referans alınarak bu madde ölçekten çıkarılarak, 24 madde üzerinden analizler tekrarlanmıştır. Yapılan analizlerde 4.31, 3.53, 2.31, 1.82 ve 1.67’ lik kritik değerler (eigenvalue) taşıyan 5 temel faktör bulunmuş 1. Faktör; kaçınan karar verme stili alt ölçeğine yüklenmiştir. 2. Faktör; anlık karar verme stili alt ölçeğine yüklenmiştir. 3. Faktör; sezgisel karar verme stiline yüklenmiştir. 4. Faktör; rasyonel karar verme stiline yüklenmiştir. 5. Faktör, bağımlı karar verme stiline yüklenmiştir.

Ölçeğin geçerliği için yapılan ayrı bir çalışmada Rotter'in iç-dış denetim odağı Ölçeği (Rotter, 1996; akt.: Taşdelen, 2002) ile ilişkisine bakılmıştır. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi dördüncü sınıf öğrencilerinden oluşan 180 kişilik bir gruba yapılan uygulamada rasyonel karar verme stili ile denetim odağı ilişkisinde $r = -.082$ 'lik negatif yönlü bir ilişki; sezgisel karar verme stili $r = .058$; bağımlı karar verme stili ile $r = .190$, $p < .05$; kaçınan karar verme stili ile $r = .233$, $p < .005$; kendiliğinden-anlık karar verme stili ile $r = .156$, $p < .05$ doğru pozitif bir ilişki bulunmuştur. Bu bulgular, dıştan denetimle; sezgisel, bağımlı, kaçınan ve kendiliğinden-anlık karar verme stilleri arasında olumlu ve buna karşılık, dıştan denetimle rasyonel karar verme stili arasında olumsuz ilişki olduğu yönündeki kuramsal hipotezi desteklediği rapor edilmiştir.

Bu analizler sonucunda bağımlı karar verme stilinden 12. maddenin çıkartılması ile alt boyutlar ve ilgili maddelerle 24 madde üzerinden ölçek hazır hale gelmiştir. Ölçek maddeleri ve alt ölçekler aşağıda sıralanmıştır:

Rasyonel Karar Verme Stili: 1, 2, 3, 4, 5.; Sezgisel Karar Verme Stili: 6, 7, 8, 9, 10. Bağımlı Karar Verme Stili: 11, 12, 13, 14; Kaçınan Karar Verme Stili: 15, 16, 17, 18, 19; Kendiliğinden-Anlık Karar Verme Stili: 20, 21, 22, 23, 24.

Elde edilen bütün bu bulguların, Karar Verme Stilleri Ölçeği' nin bireylerin karar verme stillerini saptamada güvenilir ve geçerli bir veri toplama aracı olarak kullanılabileceği rapor edilmiştir (Taşdelen, 2002)

3.3.6. Kişisel Bilgi Formu

Katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin bilgiler araştırmacı tarafından geliştirilen "Bilgi Formu" ile toplanmıştır. Bu bilgi formunda, öğretmen adaylarının cinsiyeti, yaşı, bölümü, öğrenim gördükleri sınıf düzeyi, öğrenim gördükleri bölümü tercih etme durumu ve bu bölümden hoşnut olma durumu, doğum sırası, anne-babasının eğitim düzeyi, çalışmayı tercih ettikleri zaman dilimi, karar kaynakları, akademik başarısı, öğrencilik yaşamları boyunca onları ders çalışmaya teşvik eden etmenler ve okul dışındaki zamanlarını kullanma tercihlerine ilişkin sorular bulunmaktadır.

3.4.İşlem Süreci:

Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının uygulamaları 2005-2006 öğretim yılında, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerine, belirlenen bölümlerde, sınıf ortamında ve ders saatinde sınıfta var olan öğrencilerden gönüllü olanlara yapılmıştır. Uygulama süresi yaklaşık olarak 20 dakika sürmüştür.

3.5.Verilerin Analizi

Ölçekler üzerinde elde edilen veriler tek tek incelenerek her katılımcının aldığı puanlar belirlenmiş ve bilgi formundaki bilgilerle birlikte SPSS veri giriş sayfalarına işlenerek dosyalanmıştır. Sonra bu veriler, SPSS paket programları kullanılarak analiz edilmiştir. Analizlerde, veri gruplarının türüne göre r (korelasyon), F (varyans analizi), t -testi çözümlenmeleri ve regresyon analizleri yapılmıştır.

İstatistiksel analizlerde önce genel, akademik ve karar vermeyi erteleme eğilimi bağımlı değişkenleri üzerinden elde edilen puanların ortalamaları, standart sapmaları, minimum ve maksimum değerleri hesaplanmıştır. Daha sonra örneklem grubunun, önce bütününün bağımlı değişkenler üzerinden aldıkları puanların alt problemler doğrultusunda her bağımlı değişkenin diğerleriyle ilişkileri korelasyonel olarak incelenmiştir.

Ayrıca, erteleme eğilimi düzeylerinin, bilgi formu ile elde edilen bağımsız değişkenlere göre farklılaşması incelenmiştir. Bu analizlerde, bağımlı değişkenlerin cinsiyete göre farklılaşması t Testi ile, üç ve daha fazla kategorisi bulunan bağımsız değişkenlere göre farklılaşması varyans analizi (F Testi) ile analiz edilmiştir. F değerleri önemli çıktığı analizlerde ayrıca anlamlı farkların kaynağını tespit etmek için Tukey Testi uygulanmıştır. Son olarak, hangi değişkenlerin farklı alanlardaki erteleme davranışını yordayabildiğini test etmek için ilgili korelasyonlardan hareketle çoklu regresyon analizi yapılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde, incelenen değişkenler ve kurulan varsayımlar ile ilgili olarak toplanan verilerin istatistiksel analizleri yapılmış ve bu analizler sonucunda elde edilen bulgular tablolştırılmıştır.

Tablo 12

Öğretmen Adaylarının Genel, Akademik ve Karar Vermeyi Erteleme Eğilimi, Karar Verme ve Düşünme Stilleri Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapmaları, Minimum ve Maksimum Değerleri

Değişkenler	n	\bar{x}	ss.	Min	Max.
Genel Erteleme Eğilimi	984	34.03	9.79	15	71
Akademik Erteleme Eğilimi	980	36.24	10.53	16	75
Karar Vermeyi Erteleme Eğilimi	984	11.62	4.04	5	25
Rasyonel Karar Verme	984	21.19	3.13	5	25
Segizel Karar Verme	984	18.26	3.82	5	25
Bağımlı Karar Verme	984	13.85	2.14	4	24
Kaçıngan Karar Verme	984	11.52	4.41	5	25
Anlık Karar Verme	984	13.36	4.28	5	25
Rasyonel Düşünme	984	61.40	8.32	31	84
Sezgisel Düşünme	984	39.28	6.81	11	55

4.1. Öğretmen Adaylarının Genel, Akademik ve Karar Vermeyi Erteleme Eğilimleri ile Düşünme ve Karar Verme Stilleri Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular

4.1.1. Erteleme Eğilimi –Düşünme ve Karar Verme Stilleri İlişkisi

Araştırmanın ilk alt problemi “Öğretmen adaylarının davranışlarındaki erteleme eğilimi ile düşünme ve karar verme stilleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt probleme yanıt aranırken önce alt problemde belirtilen değişkenler üzerinde bütün grubun aldığı puanlar arasındaki korelasyon katsayıları hesaplanmış ve daha sonra öğretmen adaylarının genel, akademik ve karar vermeyi erteleme eğiliminde aldıkları puanların ortalama ve standart sapmaları alındıktan sonra ortalamanın bir standart sapma üstü ve bir standart sapma altı alınarak üst ve alt gruplar oluşturulmuş ve öğretmen adaylarının düşünme ve karar verme stillerindeki puan ortalamaları üzerinde yapılan analizlerle elde edilen bulgular Tablo 13, Tablo 14, Tablo 15 ve Tablo 16’ da sunulmuştur.

Tablo 13
Genel Erteleme, Akademik Erteleme ve Karar Vermeyi Erteleme Eğilimleri ile Düşünme ve Karar Verme Stilleri Arasındaki Korelasyon Değerleri

Değişkenler	RDS	SDS	RKS	SKS	BKS	KKS	AKS
(1) GEE	-.204**	-.024	-.281**	.027	.016	.523**	.256**
(2) AEE	-.195**	-.106**	-.317**	.046	.005	.505**	.258**
(3) KVEE	-.235**	-.064	-.148**	-.042	.177**	.602**	.222**

**p< .01

Ortalama ve standart sapmaları Tablo 12’ de belirtilen genel, akademik ve karar vermeyi erteleme eğilimleri ile düşünme ve karar verme stilleri değişkenlerinin ilişkileri Pearson korelasyon katsayısı (Tablo 13) ile analiz edilmiş ve genel erteleme eğilimi ile rasyonel düşünme düşünme stili arasında, $r(984) = -.204$, $p < .01$; rasyonel karar verme stili arasında, $r(984) = -.281$, $p < .01$ düzeyinde anlamlı ve negatif, kaçınan karar verme stili arasında, $r(984) = .533$, $p < .01$ ve anlık karar verme stili

arasında $r(984) = .256$, $p < .01$ düzeyinde anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunmuştur. Akademik erteleme eğilimi ile rasyonel düşünme stili arasında, $r(980) = -.195$, $p < .01$; sezgisel düşünme stili arasında, $r(980) = -.106$, $p < .01$; rasyonel karar verme stili arasında, $r(980) = -.317$, $p < .01$ düzeyinde anlamlı ve negatif; kaçınan karar verme stili arasında, $r(980) = .505$, $p < .01$ ve anlık karar verme stili arasında, $r(980) = .258$, $p < .01$ düzeyinde anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunmuştur. Karar vermeyi erteleme eğilimi ile rasyonel düşünme stili arasında, $r(984) = -.235$, $p < .01$; rasyonel karar verme stili arasında $r(984) = -.148$, $p < .01$ düzeyinde anlamlı ve negatif, bağımlı karar verme stili arasında, $r(984) = .170$, $p < .01$; kaçınan karar verme stili arasında, $r(984) = .602$, $p < .01$ ve anlık karar verme stili arasında $r(984) = .222$, $p < .01$ düzeyinde anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunmuştur.

Tablo 14
Öğretmen Adaylarının Genel Erteleme Eğilimi Düzeylerine Göre
Düşünme ve Karar Verme Stillerindeki Puan Ortalamaları, standart
Sapmaları ve t Değerleri

Düşünme ve Karar Verme Stilleri / Gruplar	N	\bar{x}	ss.	sd	t Değeri	Önem Düzeyi
Rasyonel Düşünme Üst Grup	185	58.659	9.29	343	-6.889	.000**
Alt Grup	160	65.075	7.78			Önemli
Sezgisel Düşünme Üst Grup	185	39.648	6.72	343	-1.341	.180
Alt grup	160	39.825	7.25			Önemsiz
Rasyonel Karar Üst Grup	185	19.816	3.76	343	-9.086	.000*
Alt Grup	160	22.812	1.92			Önemli
Sezgisel Karar Üst Grup	185	18.308	4.00	343	.441	.659
Alt Grup	160	18.118	3.84			Önemsiz
Bağımlı Karar Üst Grup	185	14.973	3.43	343	-.143	.888
Alt Grup	160	15.025	3.28			Önemsiz
Kaçınan Karar Üst Grup	185	15.227	4.39	343	16.657	.000**
Alt Grup	160	8.412	2.94			Önemli
Anlık Karar Üst Grup	185	14.870	4.61	343	8.334	.000**
Alt Grup	160	11.112	3.59			Önemli

** $p < .001$

Tablo 14 incelendiğinde, genel erteleme eğilimi düzeyine bağlı olarak düşünme ve karar verme stilleri ortalamaları arasında farklılaşma olduğu görülmektedir. Genel erteleme eğilimi düzeyi yüksek olan öğretmen adaylarının, kaçınan ($\bar{x} = 15.227$), anlık ($\bar{x} = 14.870$) ve sezgisel ($\bar{x} = 18.308$) karar verme stillerindeki puan ortalamalarının, genel erteleme eğilimi düzeyi düşük olan öğretmen adaylarından yüksek olduğu ve bu farklılaşmaların sadece kaçınan ve anlık karar verme stillerinde $p < .001$ düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Buna karşın, genel erteleme eğilimi düzeyi düşük olan öğretmen adaylarının, rasyonel ($\bar{x} = 65.075$) ve sezgisel ($\bar{x} = 39.825$) düşünme stilleri; rasyonel ($\bar{x} = 22.812$) ve bağımlı ($\bar{x} = 15.025$) karar verme stillerindeki puan ortalamalarının, genel erteleme eğilimi yüksek olan öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu ve sadece rasyonel düşünme ve rasyonel karar verme stilindeki farklılaşmanın $p < .001$ düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir.

Tablo 15
Öğretmen Adaylarının Akademik Erteleme Eğilimi Düzeylerine Göre
Düşünme ve Karar Verme Stillerindeki Puan Ortalamaları, standart
Sapmaları ve t Değerleri

Düşünme ve Karar Verme Stilleri / Gruplar	N	\bar{x}	ss.	sd	t Değeri	Önem Düzeyi
Üst Grup	171	59.362	9.21			.000**
Rasyonel Düşünme				334	-5.596	
Alt Grup	165	64.581	7.79			Önemli
Üst Grup	171	38.362	7.20			.003*
Sezgisel Düşünme				334	-2.979	
Alt grup	165	40.624	6.69			Önemli
Üst Grup	171	19.532	3.75			.000**
Rasyonel Karar				334	-10.299	
Alt Grup	165	22.273	2.08			Önemli
Üst Grup	171	18.374	4.11			.894
Sezgisel Karar				334	.133	
Alt Grup	165	18.315	4.00			Önemsiz
Üst Grup	171	14.684	3.44			.221
Bağımlı Karar				334	-1.226	
Alt Grup	165	15.139	3.35			Önemsiz
Üst Grup	171	14.871	3.44			000**
Kaçınan Karar				334	15.629	
Alt Grup	165	8.369	3.35			Önemli
Üst Grup	171	14.877	4.42			000**
Anlık Karar				334	7.585	
Alt Grup	165	11.387	3.98			Önemli

* p<.05, **p<.001

Tablo 15 incelendiğinde, akademik erteleme eğilimi düzeyine bağlı olarak düşünme ve karar verme stilleri puan ortalamaları farklılaşma olduğu görülmektedir. Akademik erteleme eğilimi düzeyi yüksek olan öğretmen adaylarının kaçınan (\bar{x} =14.871), anlık (\bar{x} =14.877) ve sezgisel (\bar{x} =18.147) karar verme stillerindeki puan ortalamalarının, akademik erteleme eğilimi düzeyi düşük olan öğretmen adaylarının puan ortalamalarından daha yüksek olduğu ve bu farklılaşmada kaçınan ve anlık karar verme stilinde , p< .001 düzeyinde anlamlı olduğu, ancak sezgisel karar verme stilindeki bu farklılaşmanın istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olmadığı görülmektedir. Buna karşın, akademik erteleme eğilimi düzeyi düşük olan öğretmen adaylarının rasyonel (\bar{x} = 64.581), sezgisel (\bar{x} = 40.624) düşünme stilleri;

rasyonel ($\bar{x} = 22.273$) ve bağımlı ($\bar{x} = 15.139$) karar verme stili puan ortalamalarının, akademik erteleme eğilimi düzeyi yüksek olan olan öğretmen adaylarının puan ortalamalarından daha yüksek olduğu ve farklılaşmanın rasyonel düşünme ve rasyonel karar verme stillerinde $p < .01$ düzeyinde, sezgisel düşünme stilinde, $p < .05$ düzeyinde anlamlı olduğu ve bağımlı karar verme stilindeki bu farklılaşmanın ise anlamlı düzeyde olmadığı görülmektedir.

Tablo 16
Öğretmen Adaylarının Karar Vermeyi Erteleme Eğilimi Düzeylerine
Göre Düşünme ve Karar Verme Stillerindeki Puan Ortalamaları,
standart Sapmaları ve t Değerleri

Düşünme ve Karar Verme Stilleri / Gruplar	N	\bar{x}	ss.	sd	t Değeri	Önem Düzeyi
Rasyonel Düşünme						
Üst Grup	154	57.681	9.11			.000**
Alt Grup	225	64.551	7.64	377	-7.940	Önemli
Sezgisel Düşünme						
Üst Grup	154	39.577	7.16			.606
Alt grup	225	39.955	6.87	377	-.516	Önemsiz
Rasyonel Karar						
Üst Grup	154	20.415	3.47			.002*
Alt Grup	225	21.880	2.97	377	-4.396	Önemli
Sezgisel Karar						
Üst Grup	154	18.090	3.99			.269
Alt Grup	225	18.542	3.82	377	-1.107	Önemsiz
Bağımlı Karar						
Üst Grup	154	15.776	3.01			.000
Alt Grup	225	14.151	3.63	377	4.545	Önemli
Kaçıngan Karar						
Üst Grup	154	16.603	4.19			000**
Alt Grup	225	8.528	3.16	377	21.332	Önemli
Anlık Karar						
Üst Grup	154	14.688	4.32			000**
Alt Grup	225	12.22	4.14	377	5.585	Önemli

** $p < .001$

Tablo 16 incelendiğinde karar vermeyi erteleme eğilimi düzeyine bağlı olarak, düşünme ve karar verme stilleri puan ortalamaları arasında farklılaşma olduğu görülmektedir. Karar vermeyi erteleme eğilimi düzeyi yüksek olan öğretmen

adaylarının, bağımlı ($\bar{x} = 15.776$), kaçınan ($\bar{x} = 16.606$) ve anlık ($\bar{x} = 14.688$) karar verme stillerindeki ortalamalarının, karar vermeyi erteleme eğilimi düzeyi düşük olan öğretmen adaylarından yüksek olduğu bu farklılaşmalarında $p < .01$ düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Buna karşın karar vermeyi erteleme eğilimi düzeyi düşük olan öğretmen adaylarının rasyonel ($\bar{x} = 64.551$) ve sezgisel ($\bar{x} = 39.955$) düşünme stilleri, rasyonel ($\bar{x} = 21.492$) ve sezgisel ($\bar{x} = 18.176$) karar verme stillerindeki puan ortalamasının, karar vermeyi erteleme eğilimi düzeyi yüksek olan öğretmen adaylarından yüksek olduğu görülmektedir. Bu farkların ise t testi analizine göre rasyonel düşünme ve rasyonel karar verme stillerinde $p < .01$ düzeyinde anlamlı olduğu, sezgisel düşünme ve sezgisel karar verme stillerindeki puan ortalamalarının ise karar vermeyi erteleme eğilimi düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir.

4.2. Öğretmen Adaylarının Düşünme ve Karar Verme Stillerinin, Genel, Akademik ve Karar Vermeyi Erteleme Eğilimlerini Yordama Gücüne Yönelik Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “Öğretmen adaylarının düşünme ve karar verme stilleri erteleme eğilimlerini yordama gücü nedir? Şeklinde ifade edilmiştir. Bu probleme yanıt aranırken ilk olarak düşünme stillerinin öğretmen adaylarının davranışlarındaki erteleme eğilimlerini yorda gücüne, ikinci olarak karar verme stillerinin öğretmen adaylarının davranışlarındaki erteleme eğilimlerini yordama gücüne ve son olarak da düşünme ve karar verme stillerinin birlikte öğretmen adaylarının davranışlarındaki erteleme eğilimlerini yordama gücüne bakılmıştır. Bunun için grubun genel puanları üzerinde çoklu regresyon analizi yapılmış ve analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 17, Tablo 18, Tablo19, Tablo 20, Tablo 21, Tablo 22, Tablo 23, Tablo 24, Tablo 25, Tablo 26, Tablo 27, Tablo 28 , Tablo 29, Tablo 30, Tablo 31, Tablo 32, Tablo 33 ve Tablo 34’ de sunulmuştur.

Tablo 17
Öğretmen Adaylarında Genel Erteleme Eğilimi- Düşünme Stilleri
İlişkilerine Yönelik Regresyon Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Düzeyi
Gruplar Arası	2	4874.369	2437.185	26.708	.000*
Grup İçi	981	89520.163	91.254		Önemli
Toplam	983	94394.533			

*p<.01

Tablo 18
Düşünme Stillерinin Genel Erteleme Eğilimini Yordamadaki Önemlilik
Değeri

Değişkenler	B	Standart Hata _B	β	T	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	51.967	2.897		17.938	.000		
Rasyonel	-.266	.037	-.226	-7.269	.000	-.225	-.226
Sezgisel	-4.065E-02	.045	-.028	-.909	.364	-.024	-.029
R= .227	R² = .052	P = .000					

Tablo 17 ve Tablo 18 incelendiğinde, düşünme stilleri ile genel erteleme eğilimi arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar, rasyonel düşünme stili ile genel erteleme eğilimi arasında ($r = -.225$) negatif ve anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu, ancak sezgisel düşünme stili kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun ($r = -.226$) olarak hesaplandığı görülmektedir. Sezgisel düşünme stili ile genel erteleme eğilimi arasında anlamlı düzeyde bir ilişki olmadığı görülmektedir.

Rasyonel düşünme stili, öğretmen adaylarının genel erteleme eğilimi puanları ile anlamlı bir ilişki vermektedir ($R = .227$, $R^2 = .052$, $p < .01$). Rasyonel ve sezgisel düşünme stilleri birlikte, genel erteleme eğilimindeki toplam varyansın % 5' ini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin genel erteleme eğilimi üzerindeki göreceli önem sırası; Rasyonel ve

sezgisel düşünme stili şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise, sadece **rasyonel düşünme stilinin genel erteleme eğilimi üzerinde önemli bir yordayıcı olduğu ve sezgisel düşünme stilinin genel erteleme eğilimi üzerinde önemli bir etkiye sahip olmadığı** görülmektedir.

Tablo 19
Öğretmen Adaylarında Genel Erteleme Eğilimi- Karar Verme Stilleri İlişkisine Yönelik Regresyon Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Düzeyi
Gruplar Arası	5	30449.544	6089.909	93.141	.000*
Grup İçi	978	63944.989	65.383		Önemli
Toplam	983	94394.533			

*p<.01

Tablo 20
Karar Verme Stillерinin Genel Erteleme Eğilimini yordamadaki Önemlilik Değeri

Değişkenler	B	Standart Hata _B	β	T	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	29.776	2.601		11.450	.000		
Rasyonel	.511	.091	-.163	-5.635	.000	-.319	-.177
Sezgisel	.104	.069	.040	1.493	.136	.013	.048
Bağımlı	-8.634E-02	.084	-.028	-1.025	.306	.017	-.033
Kaçınğan	1.031	.065	.464	15.951	.000	.532	.454
n							
Anlık	.195	.066	.085	2.967	.003	.277	.094
R= .568	R² = .323	P = .000					

Tablo 19 ve Tabo 20 incelendiğinde, karar verme stilleri ile genel erteleme eğilimi arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar; rasyonel karar verme stili ile genel erteleme eğilimi arasında ($r = -.319$) negatif ve anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu , ancak diğer karar verme stilleri kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki

korelasyonun ($r = -.177$) olarak hesaplandığı görülmektedir. Kaçınan karar verme stili ile genel erteleme eğilimi arasında ($r = .532$) olumlu ve anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu, ancak diğer karar verme stilleri kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun ($r = .454$) olarak hesaplandığı görülmektedir. Anlık karar verme stili ile genel erteleme eğilimi arasında ($r = .277$) olumlu ve anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu, ancak diğer karar verme stilleri kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun ($r = .094$) olarak hesaplandığı görülmektedir. Öğretmen adaylarının sezgisel ve bağımlı karar verme stilleri ile genel erteleme eğilimleri arasında anlamlı düzeyde ilişki olmadığı görülmektedir.

Rasyonel, kaçınan ve anlık karar verme stilleri birlikte, öğretmen adaylarının genel erteleme eğilimi puanları ile orta düzeyde anlamlı bir ilişki vermektedir ($R = .568$, $R^2 = .323$, $p < .01$). Rasyonel, sezgisel, bağımlı, kaçınan ve anlık karar verme stilleri birlikte, genel erteleme eğilimindeki toplam varyansın yaklaşık % 32' sini açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin genel erteleme eğilimi üzerindeki göreceli önem sırası; kaçınan, rasyonel, anlık, sezgisel ve bağımlı karar verme stili şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t- testi sonuçları incelendiğinde ise, sadece **rasyonel, kaçınan ve anlık karar verme stillerinin genel erteleme eğilimi üzerinde önemli bir yordayıcı olduğu görülmektedir.**

Tablo 21
Öğretmen Adaylarında Genel Erteleme Eğilimi- Düşünme ve Karar Verme Stilleri İlişkisine Yönelik Regresyon Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Düzeyi
Gruplar Arası	7	30640.675	4377.239	67.011	.000*
Grup İçi	976	63753.858	65.322		Önemli
Toplam	983	94394.533			

*p<.01

Tablo 22
Düşünme ve Karar Verme Stillерinin Genel Erteleme Eğilimini Yordamadaki Önemlilik Değeri

Değişkenler	B	Standart Hata _B	β	T	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	33.646	3.510		9.585	.000		
Rasyonel Düşünme	-5.699E-02	.033	-.048	-1.711	.087	-.225	-.055
Sezgisel Düşünme	-1.874E-03	.043	-.001	-.043	.966	-.024	-.001
Rasyonel Karar	-.488	.093	-.156	-5.224	.000	-.319	-.165
Sezgisel Karar	9.939E-02	.076	.039	1.308	.191	.013	.042
Bağımlı Karar	-.111	.085	-.036	-1.300	.194	.017	-.042
Kaçıngan Karar	1.007	.066	.454	15.236	.000	.532	.438
Anlık Karar	.189	.067	.083	2.841	.005	.277	.091
R= .570 R² = .325 P = .000							

Tablo 21 ve Tablo 22 incelendiğinde yordayıcı değişkenler ile bağımlı değişken arasındaki kısmi ve ikili korelasyonlar, rasyonel düşünme stili ile genel

erteleme eğilimi arasında ($r = -.225$) anlamlı düzeyde negatif bir ilişkinin olduğu ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun ($r = -.055$) olarak hesaplandığı, rasyonel karar verme stili ile genel erteleme eğilimi arasında ($r = -.319$) anlamlı düzeyde negatif bir ilişkinin olduğu ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun ($r = -.165$) olarak hesaplandığı, kaçınan karar verme stili ile genel erteleme eğilimi arasında ($r = .532$) düzeyinde anlamlı pozitif bir ilişkinin olduğu ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun ($r = .438$) olarak hesaplandığı, anlık karar verme stili ile genel erteleme eğilimi arasında ($r = .277$) düzeyinde anlamlı pozitif bir ilişkinin olduğu ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun ($r = .091$) olarak hesaplandığı, sezgisel düşünme, sezgisel ve bağımlı karar verme stilleri ile genel erteleme eğilimi arasında anlamlı düzeyde bir ilişki olmadığı görülmektedir.

Rasyonel düşünme stili, rasyonel, kaçınan ve anlık karar verme stilleri ile birlikte, öğretmen adaylarının genel erteleme eğilimi puanları ile anlamlı düzeyde ilişki vermektedir ($R = .570$, $R^2 = .325$, $p < .01$). Düşünme ve karar verme stilleri birlikte, genel erteleme eğilimindeki toplam varyansın % 32.5 ' ini açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin genel erteleme eğilimi üzerindeki göreceli önem sırası; kaçınan, rasyonel ve anlık karar verme stilleri, rasyonel düşünme stili, sezgisel karar verme, bağımlı karar verme ve sezgisel düşünme stili şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t – testi sonuçları incelendiğinde ise, sadece **rasyonel, kaçınan ve anlık karar verme stillerinin genel erteleme eğilimi üzerinde önemli bir yordayıcı olduğu, rasyonel ve sezgisel düşünme stilleri; sezgisel ve bağımlı karar verme stillerinin genel erteleme eğilimi üzerinde önemli bir etkisi olmadığı görülmektedir.**

Tablo 23
Öğretmen Adaylarında Akademik Erteleme Eğilimi- Düşünme Stilleri
İlişkinine Yönelik Regresyon Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Düzeyi
Gruplar Arası	2	5957.015	2978.508	28.332	000*
Grup İçi	977	102711.731	105.130		
Toplam	979	108668.746			

*p<.01

Tablo 24
Düşünme Stillерinin Akademik Erteleme Eğilimini Yordamadaki
Önemlilik Değeri

Değişkenler	B	Standart Hata _B	β	T	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	58.740	3.114		18.865	.000		
Rasyonel	-.274	.039	-.216	-6.959	.000	-.215	-.217
Sezgisel	-.145	.048	-.094	-3.012	.003	-.089	-.096
R = .234	R² = .055	P = .000					

Tablo 23 ve Tablo 24 incelendiğinde yordayıcı değişkenler ile bağımlı değişken arasındaki kısmi ve ikili korelasyonlar, rasyonel düşünme stili ile akademik erteleme eğilimi arasında anlamlı düzeyde negatif bir ilişkinin (r = -.215) olduğu, ancak sezgisel düşünme stili kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun (r = -.217) olarak hesaplandığı ve sezgisel düşünme stili ile akademik erteleme eğilimi arasında anlamlı düzeyde negatif bir ilişkinin (r = -.089) olduğu, ancak rasyonel karar verme stili kontrol edildiğinde, iki değişken arasındaki korelasyonun (r = -.096) olarak hesaplandığı görülmektedir.

Rasyonel ve sezgisel düşünme stilleri birlikte, öğretmen adaylarının akademik erteleme puanları ile anlamlı düzeyde ilişki vermektedir (R = .234, R² =

.055, $p < .000$). Rasyonel ve sezgisel düşünme stilleri birlikte, akademik erteleme eğilimindeki toplam varyansın % 5.5' ini açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin akademik erteleme eğilimi üzerindeki görece önem sırası; rasyonel ve sezgisel düşünme stilleri şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t- testi sonuçları incelendiğinde ise, **rasyonel ve sezgisel karar verme stillerinin akademik erteleme eğilimi üzerinde önemli bir yordayıcı olduğu görülmektedir.**

Tablo 25
Öğretmen Adaylarında Akademik Erteleme Eğilimi- Karar Verme
Stilleri İlişisine Yönelik Regresyon Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Düzeyi
Gruplar Arası	5	35282.545	7056.509	93.656	.000*
Grup İçi	974	73386.201	75.345		Önemli
Toplam	979	108668.746			

* $p < .01$

Tablo 26
Karar Verme Stillerinin Akademik Erteleme Eğilimini Yordamadaki
Önemlilik Değerleri

Değişkenler	B	Standart Hata _B	β	T	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	35.804	2.799		12.790	.000		
Rasyonel	-.698	.098	-.208	-7.161	.000	-.356	-.224
Sezgisel	.113	.075	.041	1.513	.131	.007	.048
Bağımlı	-.102	.090	-.031	-1.122	.262	.002	-.036
Kaçınga	1.054	.070	.442	15.149	.000	.519	.437
n							
Anlık	.191	.071	.077	2.695	.007	.274	.086
R = .570	R² = .325	P = .000					

Tablo 25 ve Tablo 26 incelendiğinde yordayıcı değişkenler ile bağımlı değişken arasındaki kısmi ve ikili korelasyonlar, rasyonel karar verme stili ile akademik erteleme eğilimi arasında ($r = -.356$) düzeyinde negatif bir ilişkinin olduğu ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun ($r = -.224$) olarak hesaplandığı, kaçınan karar verme stili ile akademik erteleme eğilimi arasında ($r = .519$) düzeyinde pozitif bir ilişkinin olduğu ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun ($r=.437$) olarak hesaplandığı, anlık karar verme stili ile akademik erteleme eğilimi arasında ($r = .274$) düzeyinde bir ilişkinin olduğu ancak, diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun ($r = .086$) olarak hesaplandığı, sezgisel ve bağımlı karar verme stilleri ile akademik erteleme eğilimi arasında anlamlı düzeyde bir ilişki olmadığı görülmektedir.

Yordayıcı değişkenlerden rasyonel, kaçınan ve anlık karar verme stilleri birlikte, öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimi puanları ile anlamlı düzeyde bir ilişki vermektedir ($R = .570$, $R^2 = .325$, $p<.01$). Karar verme stilleri birlikte, akademik erteleme eğilimindeki toplam varyansın yaklaşık % 32.5' ini açıkladığı görülmektedir.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin akademik erteleme eğilimi üzerindeki göreceli önem sırası, kaçınan, rasyonel, anlık, sezgisel ve bağımlı karar verme stilleri şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t- testi sonuçları incelendiğinde ise, sadece **rasyonel, kaçınan ve anlık karar verme stillerinin akademik erteleme eğilimi üzerinde önemli bir yordayıcı olduğu, sezgisel ve bağımlı karar verme stillerinin ise akademik erteleme eğilimi üzerinde önemli bir etkiye sahip olmadığı** görülmektedir.

Tablo 27
Öğretmen Adaylarında Akademik Erteleme Eğilimi- Düşünme ve Karar Verme Stilleri İlişkisine Yönelik Regresyon Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Düzeyi
Gruplar Arası	7	35870.524	5124.361	68.420	.000*
Grup İçi	972	72798.222	74.895		Önemli
Toplam	979	108668.746			

*p<.01

Tablo 28
Düşünme ve Karar Verme Stillерinin Akademik Erteleme Eğilimini Yordamadaki Önemlilik Değeri

Değişkenler	B	Standart Hata _B	β	T	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	40.775	3.766		10.828	.000		
Rasyonel Düşünme	-4.758E-02	.036	-.038	-1.332	.183	-.215	-.043
Sezgisel Düşünme	-.117	.047	-.075	-2.503	.012	-.089	-.080
Rasyonel Karar	-.632	.100	-.188	-6.308	.000	-.356	-.198
Sezgisel Karar	.192	.082	.070	2.350	.019	.007	.075
Bağımlı Karar	-.125	.092	-.038	-1.365	.172	.002	-.044
Kaçıngan Karar	1.030	.071	.432	14.522	.000	.519	.422
Anlık Karar	.213	.071	.087	2.986	.003	.274	.095
R= .575 R²= .330 P= .000							

Tablo 27 ve Tablo 28 incelendiğinde yordayıcı değişkenler ile bağımlı değişken arasındaki kısmi ve ikili korelasyonlar, rasyonel düşünme stili ile akademik

erteleme eğilimi arasında anlamlı düzeyde negatif bir ilişkinin ($r = -.215$) olduğu, ancak sezgisel düşünme stili ile birlikte karar verme stilleri kontrol edildiğinde, iki değişken arasındaki korelasyonun ($r = -.43$) olarak hesaplandığı, sezgisel düşünme stili ile akademik erteleme eğilimi arasında anlamlı düzeyde negatif bir ilişkinin ($r = -.089$) olduğu, ancak rasyonel düşünme stili ile birlikte karar verme stilleri kontrol edildiğinde, iki değişken arasındaki korelasyonun ($r = -.80$) olarak hesaplandığı, rasyonel karar verme stili ile akademik erteleme eğilimi arasında anlamlı düzeyde negatif bir ilişkinin ($r = -.356$) olduğu, ancak düşünme stilleri ile diğer karar verme stilleri kontrol edildiğinde, iki değişken arasındaki korelasyonun ($r = -.198$) olarak hesaplandığı, kaçınan karar verme stili ile akademik erteleme eğilimi arasında anlamlı düzeyde pozitif bir ilişkinin ($r = .519$) olduğu, ancak düşünme stilleri ile birlikte diğer karar verme stilleri kontrol edildiğinde, iki değişken arasındaki korelasyonun ($r = .422$) olarak hesaplandığı, anlık karar verme stili ile akademik erteleme eğilimi arasında anlamlı düzeyde pozitif bir ilişkinin ($r = .274$) olduğu, ancak düşünme stilleri ile birlikte diğer karar verme stilleri birlikte kontrol edildiğinde, iki değişken arasındaki korelasyonun ($r = .95$) olarak hesaplandığı, sezgisel ve bağımlı karar verme stilleri ile akademik erteleme eğilimi arasında anlamlı düzeyde bir ilişkinin olmadığı görülmektedir.

Rasyonel ve sezgisel düşünme stili, rasyonel, kaçınan ve anlık karar verme stilleri ile birlikte, öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimi puanları ile anlamlı düzeyde ilişki vermektedir ($R = .575$, $R^2 = .330$, $p < .01$). Düşünme ve karar verme stilleri birlikte, akademik erteleme eğilimindeki toplam varyansın % 33 'ünü açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin akademik erteleme eğilimi üzerindeki göreceli önem sırası; kaçınan, rasyonel, anlık karar verme stili, sezgisel düşünme stili, sezgisel karar verme stili, rasyonel düşünme ve bağımlı karar verme stili şeklindedir.

Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t- testi sonuçları incelendiğinde ise, **sezgisel düşünme stili, rasyonel, sezgisel, kaçınan ve anlık karar verme**

stillerinin akademik erteleme eğilimi üzerinde önemli bir yordayıcı olduğu, rasyonel düşünme stili ile bağımlı karar verme stilinin akademik erteleme eğilimi üzerinde önemli bir etkiye sahip olmadığı görülmektedir.

Tablo 29
Öğretmen Adaylarında Karar Vermeyi Erteleme Eğilimi- Düşünme
Stilleri İlişkisine Yönelik Regresyon Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Düzeyi
Gruplar Arası	2	1219.700	609.850	40.186	000*
Grup İçi	981	14887.421	15.176		
Toplam	983	16107.121	609.850		

*p<.01

Tablo 30
Düşünme Stillerinin Karar Vermeyi Erteleme Eğilimini Yordamadaki
Önemlilik Değerleri

Değişkenler	B	Standart Hata _B	β	T	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	20.587	1.181		17.426	.000		
Rasyonel	-.133	.015	-.274	-8.917	.000	-.273	-.274
Sezgisel	-2.023E-02	.018	-.034	-1.109	.268	-.028	-.035
R= .275	R² = .076	P = .000					

Tablo 29 ve Tablo 30' daki yordayıcı değişkenler ile bağımlı değişken arasındaki kısmi ve ikili korelasyon incelendiğinde, rasyonel düşünme stili ile karar vermeyi erteleme eğilimi arasında anlamlı düzeyde negatif bir ilişkinin ($r = -.273$) olduğu, ancak sezgisel düşünme stili kontrol edildiğinde, iki değişken arasındaki korelasyonun ($r = -.274$) olarak hesaplandığı ve sezgisel düşünme stili ile karar

vermeyi erteleme eğilimi arasında anlamlı düzeyde bir ilişkinin olmadığı görülmektedir.

Rasyonel düşünme stili, öğretmen adaylarının karar vermeyi erteleme eğilimi puanı ile anlamlı düzeyde bir ilişki vermektedir ($R = .275$, $R^2 = .076$, $p < .01$). Rasyonel ve sezgisel düşünme stilerini, karar vermeyi erteleme eğilimindeki toplam varyansın % 7.6'sını açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin karar vermeyi erteleme eğilimi üzerindeki görece önem sırası, rasyonel ve sezgisel düşünme stili şeklindedir.

Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t- testi sonuçları incelendiğinde ise, **sadece rasyonel düşünme stilinin, karar vermeyi erteleme eğilimi üzerinde önemli bir yordayıcı olduğu, sezgisel düşünme stilinin ise karar vermeyi erteleme eğilimi üzerinde önemli bir etkiye sahip olmadığı görülmektedir**

Tablo 31

Öğretmen Adaylarında Karar Vermeyi Erteleme Eğilimi- Karar Verme Stilleri İlişkisine Yönelik Regresyon Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Düzeyi
Gruplar Arası	5	6083.763	1216.753	118.721	.000*
Grup İçi	978	10023.358	10.249		Önemli
Toplam	983	16107.121			

* $p < .01$

Tablo 32
Karar Verme Stillерinin Karar Vermeyi Erteleme Eğilimini Yordamadaki
Önemlilik Değerleri

Değişkenler	B	Standart Hata _B	β	T	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	3.910	1.030		3.798	.000		
Rasyonel	-2.935E-04	.036	.000	-.008	.993	-.168	.000
Sezgisel	-3.338E-02	.027	-.032	-1.214	.225	-.039	-.039
Bağımlı	.107	.033	.085	3.220	.001	.170	.102
Kaçınęa	.530	.026	.578	20.706	.000	.607	.552
n							
Anlık	4.729E-02	.026	.050	1.817	.069	.223	.058
R= .615 R² = .378 P = .000							

Tablo 32 ve Tablo 32 incelendiğinde, yordayıcı değişkenler ile bağımlı değişken arasındaki kısmi ve ikili korelasyon, rasyonel karar verme setili ile karar vermeyi erteleme eğilimi arasında anlamlı düzeyde negatif bir ilişkinin ($r = -.168$) olduğu, ancak diğer karar verme stilleri kontrol edildiğinde, iki değişken arasındaki korelasyonun ($r = .000$) olarak hesaplandığı, bağımlı karar verme stili ile karar vermeyi erteleme eğilimi arasında anlamlı düzeyde pozitif bir ilişkinin ($r = .170$) olduğu, ancak diğer karar verme stilleri kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun ($r = .102$) olarak hesaplandığı, kaçınęan karar verme stili ile karar vermeyi erteleme eğilimi arasında anlamlı düzeyde pozitif bir ilişkinin ($r = .607$) olduğu, ancak diğer karar verme stilleri kontrol edildiğinde, iki değişken arasındaki korelasyonun ($r = .552$) olarak hesaplandığı, anlık karar verme stili ile karar vermeyi erteleme eğilimi arasında anlamlı düzeyde bir ilişkinin ($r = .223$) olduğu, ancak diğer karar verme stilleri kontrol edildiğinde, iki değişken arasındaki korelasyonun ($r = .058$) olarak hesaplandığı ve sezgisel karar verme stili ile karar vermeyi erteleme eğilimi arasında anlamlı düzeyde bir ilişkinin olmadığı görölmektedir.

Sezgisel karar verme stili dışındaki diğer karar verme stilleri birlikte, öğretmen adaylarının karar vermeyi erteleme eğilimi puanları ile anlamlı düzeyde

ilişki vermektedir ($R = .615$, $R^2 = .378$, $p < .01$). Karar verme stilleri birlikte, kararvermeyi erteleme eğilimindeki toplam varyansın % 37.8 ini açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β)göre, yordayıcı değişkenlerin karar vermeyi erteleme eğilimi üzerindeki görece önem sırası; kaçınan, bağımlı, anlık, sezgisel ve rasyonel karar verme stili şeklindedir.

Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t- testi sonuçları incelendiğinde ise, **bağımlı ve kaçınan karar verme stillerinin karar vermeyi erteleme eğilimi üzerinde önemli bir yordayıcı olduğu, rasyonel sezgisel ve anlık karar verme stillerinin ise karar vermeyi erteleme eğilimi üzerinde önemli bir etkiye sahip olmadığı görülmektedir.**

Tablo 33

Öğretmen Adaylarında Karar Vermeyi Erteleme Eğilimi- Düşünme ve Karar Verme Stilleri İlişkisine Yönelik Regresyon Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Düzeyi
Gruplar Arası	7	6189.107	884.158	87.007	.000*
Grup İçi	976	9918.014	10.162		
Toplam	983	16107.121			

* $p < .01$

Tablo 34
Düşünme ve Karar Verme Stillерinin Karar Vermeyi Erteleme Eğilimini
Yordamadaki Önemlilik Değerleri

Değişkenler	B	Standart Hata _B	β	T	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	6.786	1.385		4.901	.000		
Rasyonel Düşünme	-4.231E-02	.013	-.087	-3.220	.001	-.273	-.103
Sezgisel Düşünme	-1.583E-03	.017	-.003	-.092	.926	-.028	-.003
Rasyonel Karar	1.720E-02	.037	.013	.467	.641	-.168	.015
Sezgisel Karar	-3.641E-02	.030	-.034	-1.215	.225	-.039	-.039
Bağımlı Karar	8.906E-02	.034	.070	2.642	.008	.170	.084
Kaçıngan Karar	.512	.026	.558	19.644	.000	.607	.532
Anlık Karar	4.315E-02	.026	.046	1.642	.101	.223	.052
R = .620 R² = .384 P = .000							

Tablo 33 ve Tablo 34 incelendiğinde yordayıcı değişkenler ile bağımlı değişken arasındaki kısmi ve ikili korelasyonlar, rasyonel düşünme stili ile karar vermeyi erteleme eğilimi arasında anlamlı düzeyde negatif bir ilişkinin ($r = -.273$) olduğu, ancak sezgisel düşünme stili ile birlikte karar verme stilleri kontrol edildiğinde, iki değişken arasındaki korelasyonun ($r = -.103$) olarak hesaplandığı, rasyonel karar verme stili ile karar vermeyi erteleme eğilimi arasında anlamlı düzeyde negatif bir ilişkinin ($r = -.168$) olduğu, ancak düşünme stilleri ile birlikte diğer karar verme stilleri kontrol edildiğinde, iki değişken arasındaki korelasyonun ($r = .015$) olarak hesaplandığı, bağımlı karar verme stili ile karar vermeyi erteleme eğilimi arasında anlamlı düzeyde pozitif bir ilişkinin ($r = .170$) olduğu, ancak düşünme stilleri ile birlikte diğer karar verme stilleri kontrol edildiğinde, iki değişken arasındaki korelasyonun ($r = .084$) olarak hesaplandığı, kaçıngan karar verme stili ile karar vermeyi erteleme eğilimi arasında anlamlı düzeyde pozitif bir ilişkinin ($r = .$

607) olduğu, ancak düşünme stilleri ile birlikte diğer karar verme stilleri kontrol edildiğinde, iki değişken arasındaki korelasyonun ($r = .532$) olarak hesaplandığı, anlık karar verme stili ile karar vermeyi erteleme eğilimi arasında anlamlı düzeyde pozitif bir ilişkinin ($r = .223$) olduğu, ancak düşünme stilleri ile birlikte diğer karar verme stilleri kontrol edildiğinde, iki değişken arasındaki korelasyonun ($r = .052$) olarak hesaplandığı, sezgisel düşünme ve sezgisel karar verme stili ile karar vermeyi erteleme eğilimi arasında anlamlı düzeyde bir ilişki olmadığı görülmektedir.

Rasyonel düşünme stili, rasyonel, bağımlı, kaçınan ve anlık karar verme stilleri birlikte, öğretmen adaylarının karar vermeyi erteleme eğilimi puanı ile anlamlı düzeyde ilişki vermektedir ($R = .620$, $R^2 = .384$, $p < .01$). Düşünme ve karar verme stilleri birlikte, öğretmen adaylarının karar vermeyi erteleme eğilimindeki toplam varyansın % 38.4 'ünü açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin karar vermeyi erteleme eğilimi üzerindeki görece önem sırası; kaçınan karar verme stili, rasyonel düşünme stili, bağımlı, anlık, sezgisel, rasyonel karar verme stili ve sezgisel düşünme stili şeklindedir.

Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t- testi sonuçları incelendiğinde ise, **sadece rasyonel düşünme stili, bağımlı ve kaçınan karar verme stillerinin, karar vermeyi erteleme eğilimi üzerinde önemli yordayıcılar olduğu, sezgisel düşünme stili, rasyonel, sezgisel ve anlık karar verme stillerinin ise karar vermeyi erteleme eğilimi üzerinde önemli bir etkiye sahip olmadığı görülmektedir.**

4.3. Öğretmen Adaylarının Genel, Akademik ve Karar Vermeyi Erteleme Eğilimi Düzeylerinin Psikososyal Özelliklere Göre Farklılaşmasına Yönelik Bulgular

4.3.1. Erteleme Eğilimi- Cinsiyet

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Öğretmen adaylarında erteleme eğilimi düzeyi cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu probleme yanıt aranırken, öğretmen adaylarının davranışlarındaki erteleme eğilimleri puanları üzerinde t testi analizleri yapılmış ve yapılan analizlerde elde edilen bulgular Tablo 44’ de sunulmuştur.

Tablo 35
Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Genel, Akademik ve Karar Vermeyi Erteleme Eğilimi Puan Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Değerleri

Erteleme Eğilimi/ Cinsiyet	n	\bar{x}	ss.	sd	t Değeri	Önem Düzeyi
Genel Erteleme Eğ.	Kız	589	32.942	9.34	-4.324	.000**
	Erkek	395	35.763	10.23		Önemli
Akademik Erteleme Eğ.	Kız	587	34.976	10.21	-4.667	.000**
	Erkek	393	38.147	10.73		Önemli
Karar Ver. Erteleme Eğ.	Kız	589	11.449	4.02	-1.639	.102
	Erkek	395	11.881	4.07		Önemsiz

** p<.001

Tablo 35 incelendiğinde, cinsiyete göre erteleme eğilimi ortalamaları arasında farklılaşma olduğu görülmektedir. Erkek öğretmen adaylarının genel ($\bar{x} = 35.763$), akademik ($\bar{x} = 38.147$) ve karar vermeyi ($\bar{x} = 11.881$) erteleme eğilimindeki puan ortalamalarının bayan öğretmen adaylarından yüksek olduğu ve bu

farklılaşmalarında genel ve akademik erteleme eğiliminde $p < .001$ düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir.

4.3.2. Erteleme Eğilimi- Yaş

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Öğretmen adaylarında erteleme eğilimi düzeyi yaşa göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu probleme yanıt aranırken ilk önce bütün grubun ortalamaları üzerinde varyans analizi yapılmış ve daha sonra araştırmaya katılan öğretmen adaylarının yaş ortalaması ve standart sapması alınarak , ortalamanın bir standart sapma üstü ve bir standart sapma altı alınarak üst ve alt gruplar oluşturularak t testi analizi yapılmıştır. Analizlerde elde edilen bulgular Tablo 36, Tablo 37, Tablo 38, Tablo 39, Tablo 40, Tablo 41, Tablo 42, Tablo 43 ve Tablo 44’ de sunulmuştur.

Tablo 36
Öğretmen Adaylarının Yaşlarına Göre Genel Erteleme Eğilimi Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Erteleme Eğilimi/ Yaş	N	\bar{x}	Ss
Genel Erteleme Eğilimi			
17	28	38.000	10.70825
18	119	31.697	9.37772
19	182	33.576	8.83252
20	210	34.890	9.75942
21	198	33.277	10.04197
22	113	35.035	9.94263
23	61	34.000	10.14396
24	37	35.054	11.10042
25	16	35.062	10.73604
26	20	37.000	9.94194
Toplam	984	34.0386	9.79934

Tablo 36’da görüldüğü gibi öğretmen adaylarının yaşlarına göre genel erteleme eğilimi puan ortalamalarının farklılaştığı görülmektedir. Öğretmen

adaylarının yaşlarına göre genel erteleme eğilimi puan ortalamaları arasındaki farkın önemli olup olmadığını test etmek için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 37’de sunulmuştur.

Tablo 37
Öğretmen Adaylarında Genel Erteleme Eğilimi Düzeyinin Yaşa Göre Farklılaşmasına Yönelik Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Düzeyi
Gruplar Arası	9	1740.109	193.345	2.032	.033
Grup İçi	974	92654.423	95.128		Önemli
Toplam	983	94394.533			

p <.05

Tablo 37’deki bu sonuçlar gruplar arasındaki farkın p<.05 düzeyinde anlamlı olduğunu dolayısıyla genel erteleme eğilimi düzeyinin öğretmen adaylarının yaşlarına göre farklılaştığını göstermektedir. Gruplar arasındaki farklılığın kaynağının tespiti için LSD testi uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 38’de sunulmuştur.

Tablo 38
Gruplar Arasındaki Farklılıkların Kaynağı Tablosu

Yaşlar	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26
17										
18				.004*		.009*				.025*
19										
20										
21										
22										
23										
24										
25										
26										

*p<.05.

Tablo 38 incelendiğinde, öğretmen adaylarının yaşlarına göre **genel erteleme eğilimi düzeyleri arasındaki farklılığın** $p<.05$ düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Bu farklılığın ise **20, 22 ve 26 yaşlarındaki öğretmen adaylarının genel erteleme eğilimi düzeylerinin 18 yaşındaki öğretmen adaylarının genel erteleme eğilimi düzeylerinden daha yüksek olmasından** kaynaklanmaktadır.

Tablo 39
Öğretmen Adaylarının Yaşlarına Göre Akademik Erteleme Eğilimi Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Erteleme Eğilimi/ Yaş	N	\bar{x}	Ss
Akademik Erteleme Eğilimi			
17	28	39.0000	11.49557
18	119	32.3193	9.94044
19	181	35.1271	9.51376
20	208	39.0000	11.49557
21	197	36.4619	11.38899
22	113	37.8496	11.25613
23	61	36.2951	9.01729
24	37	35.5405	10.55829
25	16	36.8125	11.41472
26	20	38.0500	12.11991
Toplam	980	36.2480	10.53564

Tablo 39 da görüldüğü gibi öğretmen adaylarının yaşlarına göre akademik erteleme eğilimi puan ortalamalarının farklılaştığı görülmektedir. Öğretmen adaylarının yaşlarına göre akademik erteleme eğilimi puan ortalamaları arasındaki farkın önemli olup olmadığını test etmek için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 40' da sunulmuştur.

Tablo 40

Öğretmen Adaylarında Akademik Erteleme Eğilimi Düzeyinin Yaşa Göre Farklılaşmasına Yönelik Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Düzeyi
Gruplar Arası	9	3247.36	360.81	3.320	.001
Grup İçi	970	105421.384	108.68		Önemli
Toplam	979	108668.746			

p<.05

Tablo 40' daki bu sonuçlar gruplar arasındaki farkın p<.01 düzeyinde önemli olduğunu dolayısıyla akademik erteleme eğilimi düzeyinin öğretmen adaylarının yaşlarına göre farklılaştığını göstermektedir. Gruplar arasındaki farklılığın kaynağının tespiti için Tukey testi uygulanmıştır. Analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 41 ' de sunulmuştur.

Tablo 41

Gruplar Arasındaki Farklılıkların Kaynağı Tablosu

Yaşlar	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26
17										
18				.000**	.023*	.002**				
19										
20										
21										
22										
23										
24										
25										
26										

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

Tablo 41 incelendiğinde, öğretmen adaylarının yaşlarına göre **akademik erteleme eğilimi düzeyleri arasındaki farklılığın** p<.01 ve p<.05 düzeyinde

anlamli olduğu görülmektedir. Bu farklılığın ise **20, 21 ve 22 yaşlarındaki ğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimi düzeylerinin 18 yaşındaki ğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimi düzeylerinden daha yüksek olmasından** kaynaklanmaktadır.

Tablo 42
Öğretmen Adaylarının Yaşlarına Göre Karar Vermeyi Erteleme Eğilimi
Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Erteleme Eğilimi/ Yaş	N	\bar{x}	Ss
Karar Ver. Erteleme Eğilimi			
17	28	13.4643	3.65637
18	119	11.0672	3.98457
19	182	11.5934	4.12506
20	210	11.9571	4.19536
21	198	11.2071	4.10553
22	113	11.6372	3.67924
23	61	11.3443	3.95342
24	37	11.8378	3.82618
25	16	12.5000	3.96653
26	20	12.9000	4.04792
Toplam	984	11.6230	4.04792

Tablo 42’de görüldüğü gibi ğretmen adaylarının yaşlarına göre karar vermeyi erteleme eğilimi puan ortalamalarının farklılaştığı görülmektedir. Öğretmen adaylarının yaşlarına göre karar vermeyi erteleme eğilimi puan ortalamaları arasındaki farkın önemli olup olmadığını test etmek için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 43’de sunulmuştur.

Tablo 43

Öğretmen Adaylarında Karar Vermeyi Erteleme Eğilimi Düzeyinin Yaşa Göre Farklılaşmasına Yönelik Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Düzeyi
Gruplar Arası	9	240.937	26.771	1.643	.099
Grup İçi	974	15866.184	16.290		Önemsiz
Toplam	983	16107.121			

p>.05

Tablo 43' deki bu sonuçlar öğretmen adaylarında karar vermeyi erteleme eğilimi düzeyinin yaşa göre farklılaşmasının istatistiksel olarak anlamlı olmadığını göstermektedir.

Tablo 44

Öğretmen Adaylarında Alt Üst Yaş Gruplarına Göre Genel, Akademik ve Karar vermeyi Erteleme Eğilimi Puan Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Değerleri

Erteleme Eğilimi/ Yaş Grubu	n	\bar{x}	sd	ss.	t Değeri	Önem Düzeyi
Genel Erteleme Eğilimi	247	34.9433	392	10.16	1.949	.052
	Alt	147	32.8980	9.92		Önemsiz
Akademik Erteleme Eğilimi	247	37.0688	392	10.67	3.141	.002*
	Alt	147	33.5918	10.54		Önemli
Karar Ver. Erteleme Eğilimi	247	11.7530	392	3.82	.564	.573
	Alt	147	11.5238	4.02		Önemsiz

* P<.05

Tablo 44 incelendiğinde **alt ve üst yaş gruplarına göre** öğretmen adayların genel, akademik ve karar vermeyi erteleme eğilimi puan ortalamaları arasında farklılık olduğu görülmektedir. Her üç erteleme eğilimi alanında da üst yaş grubunda yer alan öğretmen adaylarının puan ortalamaları, alt yaş grubundan yer alan

öğretmen adayların puan ortalamalarından daha yüksek olduğu fakat sadece akademik erteleme eğilimindeki puan ortalamaları arasındaki fark $p<.05$ düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir.

4.3.3. Erteleme Eğilimi- Öğrenim Görülen Bölüm

Araştırmanın beşinci alt problemi “Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri alana göre akademik erteleme eğilimi düzeyleri anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu probleme yanıt aranırken ilk olarak, öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölümlerin üniversiteye giriş sınavındaki puan türleri dikkate alınarak “sayısal”, “sözel”, “eşit ağırlıklı” ve “özel yetenek” olmak üzere dört kategoride sınıflandırılmıştır. Öğrenim görülen alan gruplarına göre değişkenlerin ortalamaları, standart sapmaları ve varyans analizleri Tablo 45, Tablo 46, Tablo 47 ‘de sunulmuştur.

Tablo 45

Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Alana Göre Akademik Erteleme Eğilimi Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Erteleme Eğilimi/ Öğrenim Görülen Alan	N	\bar{x}	Ss
Akademik Erteleme Eğilimi			
Sayısal	206	38.3107	10.04723
Sözel	289	35.2768	10.59905
Eşit Ağırlıklı	327	35.4312	10.62180
Özel Yetenek	158	37.0253	10.52080
Toplam	980	36.2480	10.53564

Tablo 45 incelendiğinde öğrenim görülen alana göre akademik erteleme eğilimi puan ortalamaları arasında farklılaşma olduğu görülmektedir. Bu farklılığın anlamlı olup olmadığını test etmek için varyans analizi yapılmış ve analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 46’ da sunulmuştur.

Tablo 46
Öğretmen Adaylarında Akademik
Erteleme Eğilimi Düzeyinin Öğrenim Görülen Alana Göre Farklılaşmasına
Yönelik Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Düzeyi
Gruplar Arası	3	1462.674	487.558	4.439	.004
Grup İçi	976	107206.072	109.842		Önemli
Toplam	979	108668.746			

p<.05

Tablo 46' daki bu sonuçlar gruplar arasındaki farkın p<.05 düzeyinde önemli olduğunu dolayısıyla akademik erteleme eğilimi düzeyinin öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri alana göre farklılaştığını göstermektedir. Gruplar arasındaki farklılığın kaynağının tespiti için Tukey testi uygulanmıştır. Analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 47' de sunulmuştur.

Tablo 47
Gruplar Arasındaki Farklılıkların Kaynağı Tablosu

Öğrenim Görülen Alan	Sayısal	Sözel	Eşit Ağ.	Özel Yet.
Sayısal		.008*	.011*	
Sözel				
Eşit Ağırlıklı				
Özel Yetenek				

* p<.05

Tablo 47 incelendiğinde, öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri alana göre akademik erteleme eğilimi düzeyleri arasındaki farklılığın **p<.05** düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. **Bu farklılığın ise sayısal alanlarda öğrenim gören öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimi puan ortalamalarının ($\bar{x} = 38.3107$), sözel ($\bar{x} = 35.2768$) ve eşit ağırlıklı ($\bar{x} = 35.4312$) alanlarda öğrenim gören öğretmen adaylarının puan ortalamalarından daha yüksek olmasından kaynaklandığı görülmektedir.**

4.3.4. Erteleme Eğilimi – Öğrenim Görülen Sınıf

Araştırmanın altıncı alt problemi “Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre akademik erteleme eğilimi düzeylerinde anlamlı düzeyde bir farklılaşma var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu probleme yanıt aranırken, öğrenim görülen sınıf düzeyine göre değişkenlerin ortalamaları, standart sapmaları ve varyans analizleri hesaplanmıştır. Analizlerde elde edilen bulgular Tablo 48, Tablo 49 ve 50’ de sunulmuştur.

Tablo 48

Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeyine Göre Akademik Erteleme Eğilimi Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Erteleme Eğilimi/ Öğrenim Görülen Sınıf	N	\bar{x}	Ss
Akademik Erteleme Eğilimi			
1.Sınıf	270	34.0370	10.54529
2.Sınıf	259	37.4440	10.06951
3.Sınıf	194	37.4536	10.02124
4.sınıf	257	36.4553	11.04496
Toplam	980	36.2480	10.53564

Tablo 48 incelendiğinde öğrenim görülen sınıf düzeyine göre akademik erteleme eğilimi puan ortalamaları arasında farklılaşma olduğu görülmektedir. Bu farklılığın anlamlı olup olmadığını test etmek için varyans analizi yapılmış ve analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 49’ da sunulmuştur.

Tablo 49
Öğretmen Adaylarında Akademik Erteleme Eğilimi Düzeyinin Öğrenim
Gördükleri Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşmasına Yönelik Varyans
Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Düzeyi
Gruplar Arası	3	1983.360	661.120	6.048	.000*
Grup İçi	976	106685.386	109.309		Önemli
Toplam	979	108668.746			

*p<.01

Tablo 49'daki bu sonuçlar gruplar arasındaki farkın p<.01 düzeyinde önemli olduğunu dolayısıyla akademik erteleme eğilimi düzeyinin öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre farklılaştığını göstermektedir. Gruplar arasındaki farklılığın kaynağının tespiti için Tukey testi uygulanmıştır. Analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 50' de sunulmuştur.

Tablo 50
Gruplar Arasındaki Farklılıkların Kaynağı Tablosu

Öğrenim Görülen Sınıf	1.Sınıf	2.Sınıf	3.Sınıf	4.Sınıf
1.Sınıf		.001*	.003*	.040*
2.Sınıf				
3.Sınıf				
4.Sınıf				

* p<.05

Tablo 50 incelendiğinde, öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre akademik erteleme eğilimi düzeyleri arasındaki farklılığın p<.05 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Bu farklılığın ise **1.sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimi puan ortalamalarının (\bar{x} =34.0370), 2.sınıf (\bar{x} =37.4440), 3.sınıf (\bar{x} =37.4536) ve 4 sınıflarda**

($\bar{x}=36.4553$) öğrenin gören öğretmen adayların puan ortalamalarından daha düşük olmasından kaynaklandığı görülmektedir.

4.3.5. Erteleme Eğilimi- Doğum Sırası

Araştırmanın yedinci problemi “Öğretmen adaylarının ailelerinde kaçınıcı çocuk olduklarına göre erteleme eğilimi düzeylerinde anlamlı düzeyde bir farklılaşma var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu probleme yanıt aranırken, öğretmen adaylarının ailelerinde kaçınıcı çocuk oldukları, “İlk çocuk”, “Ortanca çocuk”, “Son çocuk” ve “Tek çocuk” olmak üzere dört kategoride sınıflandırılmıştır. Doğum sırasına göre değişkenlerin ortalamaları, standart sapmaları ve varyans analizi sonuçları Tablo 51, Tablo 52, Tablo 53, Tablo 54, Tablo 55 ve Tablo 56’ da sunulmuştur.

Tablo 51

Öğretmen Adaylarının Ailelerinde Kaçınıcı Çocuk Olduklarına Göre Genel Erteleme Eğilimi Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Erteleme Eğilimi/ Doğum Sırası	N	\bar{x}	Ss
Genel Erteleme Eğilimi			
İlk Çocuk	400	33.9275	9.95490
Ortanca Çocuk	206	34.6845	10.61304
Son Çocuk	363	33.7438	9.13605
Tek Çocuk	15	35.2667	10.01047
Toplam	984	34.0386	9.79934

Tablo 51 incelendiğinde öğretmen adaylarının ailelerinde kaçınıcı çocuk olduklarına göre genel erteleme eğilimi puan ortalamaları arasında farklılaşma olduğu görülmektedir. Bu farklılığın anlamlı olup olmadığını test etmek için varyans analizi yapılmış ve analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 52’ de sunulmuştur.

Tablo 52
Öğretmen Adaylarında Genel Erteleme Eğilimi Düzeyinin Ailerinde Kaçınıcı Çocuk Olduklarına Göre Farklılaşmasına
Yönelik Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Düzeyi
Gruplar Arası	3	145.038	48.346	.503	.680
Grup İçi	980	94249.495	96.173		Önemsiz
Toplam	983	94394.533			

p>.05

Tablo 52'deki bu sonuçlar genel erteleme eğilimi düzeyinin doğum sırasına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığını göstermektedir.

Tablo 53
Öğretmen Adaylarının Ailelerinde Kaçınıcı Çocuk Olduklarına Göre Akademik Erteleme Eğilimi Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Erteleme Sırası	Eğilimi/ Doğum	N	\bar{x}	ss
Akademik Erteleme Eğilimi				
	İlk Çocuk	398	35.7387	10.67765
	Ortanca Çocuk	205	36.7805	11.31005
	Son Çocuk	363	36.4435	9.83392
	Tek Çocuk	14	37.8571	12.68468
Toplam		980	36.2480	10.53564

Tablo 53 incelendiğinde doğum sırasına göre akademik erteleme eğilimi puan ortalamaları arasında farklılaşma olduğu görülmektedir. Bu farklılığın anlamlı olup olmadığını test etmek için varyans analizi yapılmış ve analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 54' de sunulmuştur.

Tablo 54
Öğretmen Adaylarında Akademik Erteleme Eğilimi Düzeyinin Ailelerinde
Kaçıncı Çocuk Olduklarına Göre Farklılaşmasına Yönelik Varyans
Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Düzeyi
Gruplar Arası	3	211.493	70.498	.634	.593
Grup İçi	976	108457.253	111.124		Önemsiz
Toplam	989	108668.746			

p>.05

Tablo 54' deki bu sonuçlar **akademik erteleme eğilimi düzeyinin doğum sırasına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığını göstermektedir.**

Tablo 55
Öğretmen Adaylarının Ailelerinde Kaçıncı Çocuk Olduklarına Göre
Karar Vermeyi Erteleme Eğilimi Puan Ortalamaları ve Standart
Sapmaları

Erteleme Eğilimi/ Sırası	Doğum	N	\bar{x}	ss
Karar Verm. Erteleme Eğilimi	İlk Çocuk	400	11.7450	3.95209
	Ortanca Çocuk	206	12.0000	4.44149
	Son Çocuk	363	11.2975	3.92396
	Tek Çocuk	15	11.0667	3.57505
Toplam		984	11.6230	4.04792

Tablo 55 incelendiğinde doğum sırasına göre karar vermeyi erteleme eğilimi puan ortalamaları arasında farklılaşma olduğu görülmektedir. Bu farklılığın anlamlı olup olmadığını test etmek için varyans analizi yapılmış ve analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 56' da sunulmuştur.

Tablo 56
Öğretmen Adaylarında Karar Vermeyi Erteleme
Eğilimi Düzeyinin Ailelerinde Kaçınıcı Çocuk Olduklarına Göre
Farklılaşmasına Yönelik Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Düzeyi
Gruplar Arası	3	78.330	26.110	1.596	.189
Grup İçi	980	16028.791	16.356		Önemsiz
Toplam	983	16107.121			

p>.05

Tablo 56'daki bu sonuçlar **karar vermeyi erteleme eğilimi düzeyinin doğum sırasına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığını göstermektedir.**

4.3.6. Erteleme Eğilimi- Anne Babanın Eğitim Düzeyi

Araştırmanın sekizinci alt problemi “Öğretmen adaylarının anne babalarının eğitim düzeylerine göre erteleme eğilimleri düzeylerinde anlamlı düzeyde bir farklılaşma var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu probleme yanıt aranırken öğretmen adaylarının ebeveynlerinin eğitim düzeyleri; “Okur yazar Değil”, “İlköğretim”, “Lise”, “Yüksek Okul” ve “Üniversite ve üstü” olmak üzere beş kategoride sınıflandırılmıştır. Anne babalarının eğitim düzeylerine göre değişkenlerin ortalamaları, standart sapmaları ve varyans analizi sonuçları Tablo 57, Tablo 58, Tablo 59, Tablo 60, Tablo 61, Tablo 62, Tablo 63, Tablo 64, Tablo 65, Tablo 66, Tablo 67 ve Tablo 68’ de sunulmuştur.

Tablo 57
Öğretmen Adaylarının Annelerinin Eğitim Düzeylerine Göre Genel Erteleme Eğilimi Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Erteleme Eğilimi/ Eğitim Düzeyi	Annenin	N	\bar{x}	ss
Genel Erteleme Eğilimi				
	Okur Yazar Değil	60	35.0167	9.01316
	İlköğretim	664	34.0738	9.81360
	Lise	152	33.4934	9.62268
	Yüksek Okul	44	34.3409	10.44352
	Üniversite ve Üstü	64	33.8438	10.51713
Toplam		984	34.0386	9.79934

Tablo 57 incelendiğinde annenin eğitim düzeyine göre genel erteleme eğilimi puan ortalamaları arasında farklılaşma olduğu görülmektedir. Bu farklılığın anlamlı olup olmadığını test etmek için varyans analizi yapılmış ve analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 58’ de sunulmuştur.

Tablo 58
Öğretmen Adaylarında Genel Erteleme Eğilimi Düzeyinin Annenin Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşmasına Yönelik Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Düzeyi
Gruplar Arası	4	109.848	27.462	.285	.888
Grup İçi	979	94284.685	96.307		Önemsiz
Toplam	983	94394.533			

p>.05

Tablo 58’ deki bu sonuçlar genel erteleme eğiliminin annenin eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığını göstermektedir.

Tablo 59
Öğretmen Adaylarının Annelerinin Eğitim Düzeylerine Göre Akademik Erteleme Eğilimi Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Erteleme Eğilimi/ Eğitim Düzeyi	Annenin	N	\bar{x}	ss
Akademik Erteleme Eğilimi				
Okur Yazar Değil		60	38.0500	9.86421
İlköğretim		662	36.0952	10.56362
Lise		151	36.1987	10.54326
Yüksek Okul		43	36.4651	9.91715
Üniversite ve Üstü		64	36.1094	11.37264
Toplam		980	36.2480	10.53564

Tablo 59 incelendiğinde annenin eğitim düzeyine göre akademik erteleme eğilimi puan ortalamaları arasında farklılaşma olduğu görülmektedir. Bu farklılığın anlamlı olup olmadığını test etmek için varyans analizi yapılmış ve analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 60’ da sunulmuştur.

Tablo 60
Öğretmen Adaylarında Akademik Erteleme Eğilimi Düzeyinin Annenin Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşmasına Yönelik Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Düzeyi
Gruplar Arası	4	213.920	53.480	.481	.750
Grup İçi	975	108454.826	111.236		Önemsiz
Toplam	979	108668.746			

p>.05

Tablo 60’ daki bu sonuçlar **akademik erteleme eğiliminin annenin eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığını göstermektedir.**

Tablo 61
Öğretmen Adaylarının Annelerinin Eğitim Düzeylerine Göre Karar Vermeyi Erteleme Eğilimi Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Erteleme Eğilimi/ Eğitim Düzeyi	Annelerin	N	\bar{x}	ss
Karar Verme Erteleme Eğilimi				
	Okur Yazar Değil	60	12.0667	3.67247
	İlköğretim	664	11.7229	4.07860
	Lise	152	11.1250	3.79144
	Yüksek Okul	44	11.3636	4.52944
	Üniversite ve Üstü	64	11.5313	4.30934
Toplam		984	11.6230	4.04792

Tablo 61 incelendiğinde annenin eğitim düzeyine göre karar vermeyi erteleme eğilimi puan ortalamaları arasında farklılaşma olduğu görülmektedir. Bu farklılığın anlamlı olup olmadığını test etmek için varyans analizi yapılmış ve analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 62’ de sunulmuştur.

Tablo 62
Öğretmen Adaylarında Karar Vermeyi Erteleme Eğilimi Düzeyinin Annenin Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşmasına Yönelik Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Düzeyi
Gruplar Arası	4	59.631	14.908	.909	.458
Grup İçi	979	16047.490	16.392		Önemsiz
Toplam	983	16107.121			

p>.05

Tablo 62’deki bu sonuçlar karar vermeyi erteleme eğiliminin annenin eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığını göstermektedir.

Tablo 63
Öğretmen Adaylarının Babalarının Eğitim Düzeylerine Göre Genel Erteleme Eğilimi Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Erteleme Eğilimi/ Eğitim Düzeyi	Babanın	N	\bar{x}	ss
Genel Erteleme Eğilimi				
	Okur Yazar Değil	27	32.4444	9.39449
	İlköğretim	485	34.2598	9.72125
	Lise	231	34.4805	10.10589
	Yüksek Okul	120	33.8500	9.64378
	Üniversite ve Üstü	121	32.8512	9.78576
Toplam		984	34.0386	9.79934

Tablo 63 incelendiğinde babanın eğitim düzeyine göre genel erteleme eğilimi puan ortalamaları arasında farklılaşma olduğu görülmektedir. Bu farklılığın anlamlı olup olmadığını test etmek için varyans analizi yapılmış ve analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 64’ de sunulmuştur.

Tablo 64
Öğretmen Adaylarında Genel Erteleme Eğilimi Düzeyinin Babalarının Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşmasına Yönelik Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Düzeyi
Gruplar Arası	4	312.315	78.079	.812	.517
Grup İçi	979	94082.217	96.100		Önemsiz
Toplam	983	94394.533			

p>.05

Tablo 64’ deki bu sonuçlar **genel erteleme eğilimi düzeyinin, babanın eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığını** göstermektedir.

Tablo 65
Öğretmen Adaylarının Babalarının Eğitim Düzeylerine Göre Akademik Erteleme Eğilimi Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Erteleme Eğilimi/ Eğitim Düzeyi	Babanın	N	\bar{x}	ss
Akademik Erteleme Eğilimi				
	Okur Yazar Değil	27	37.7778	9.95889
	İlköğretim	483	36.2277	10.67503
	Lise	230	36.7348	10.89225
	Yüksek Okul	119	35.8824	9.08638
	Üniversite ve Üstü	121	35.4215	10.81492
Toplam		980	36.2480	10.53564

Tablo 65 incelendiğinde babanın eğitim düzeyine göre akademik erteleme eğilimi puan ortalamaları arasında farklılaşma olduğu görülmektedir. Bu farklılığın anlamlı olup olmadığını test etmek için varyans analizi yapılmış ve analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 66' da sunulmuştur.

Tablo 66
Öğretmen Adaylarında Akademik Erteleme Eğilimi Düzeyinin Babanın Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşmasına Yönelik Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Düzeyi
Gruplar Arası	4	216.452	54.113	.486	.746
Grup İçi	975	108452.294	111.233		Önemsiz
Toplam	979	108668.746			

p>.05

Tablo 66' daki bu sonuçlar **akademik erteleme eğiliminin babanın eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığını** göstermektedir.

Tablo 67
Öğretmen Adaylarının Babalarının Eğitim Düzeylerine Göre Karar Vermeyi Erteleme Eğilimi Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Erteleme Eğilimi/ Eğitim Düzeyi	Babanın	N	\bar{x}	ss
Karar Verm. Erteleme Eğilimi				
	Okur Yazar Değil	27	11.1481	4.15751
	İlköğretim	485	11.6969	4.08344
	Lise	231	11.5411	3.93610
	Yüksek Okul	120	11.6750	3.89389
	Üniversite ve Üstü	121	11.5372	4.28960
Toplam		984	11.6230	4.04792

Tablo 67 incelendiğinde babanın eğitim düzeyine göre karar vermeyi erteleme eğilimi puan ortalamaları arasında farklılaşma olduğu görülmektedir. Bu farklılığın anlamlı olup olmadığını test etmek için varyans analizi yapılmış ve analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 68’ de sunulmuştur.

Tablo 68
Öğretmen Adaylarında Karar Vermeyi Erteleme Eğilimi Düzeyinin Babanın Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşmasına Yönelik Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Düzeyi
Gruplar Arası	4	11.501	2.875	.175	.951
Grup İçi	979	16095.620	16.441		Önemsiz
Toplam	983	16107.121			

p>.05

Tablo 68’ deki bu sonuçlar karar vermeyi erteleme eğiliminin babanın eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığını göstermektedir.

4.3.7. Erteleme Eğilimi- Öğrenim Görülen alanı Seçme ve Öğrenim Görülen Alandan Hoşnut Olma

Araştırmanın dokuzuncu alt problemi “Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri alanı seçme ve bu alandan hoşnut olma durumlarına göre akademik erteleme eğilimi düzeylerinde anlamlı düzeyde bir farklılaşma var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu probleme yanıt aranırken öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri alanı seçme ve bu alandan hoşnut olma durumları; “Bu bölümü isteyerek seçtim; şimdi memnunum”, “Bu bölümü isteyerek seçtim; şimdi memnun değilim”, “Bu bölümü isteyerek seçmedim, ama şimdi memnunum” ve “ Bu bölümü isteyerek seçmedim ve şimdi memnun değilim” olmak üzere dört kategoride sınıflandırılmıştır. Öğretmen adaylarının, şu anda öğrenim gördükleri alanları seçme ve bu alandan hoşnut olma durumlarına göre değişkenlerin ortalamaları, standart sapmaları ve varyans analizi sonuçları Tablo 69, Tablo 70, Tablo 71’ de sunulmuştur.

Tablo 69

Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Alanı Seçme ve Bu Alandan Hoşnut Olma Durumlarına Göre Akademik Erteleme Eğilimi Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Erteleme Eğilimi/ Öğrenim Görülen Alanı Seçme	N	\bar{x}	ss
Akademik Erteleme Eğilimi			
Bu bölümü isteyerek seçtim ve şimdi memnunum	541	35.1072	10.54301
Bu bölümü isteyerek seçtim. ama şimdi memnun değilim	112	37.9196	10.22815
Bu bölümü isteyerek seçmedim, ama şimdi memnunum	207	36.6184	10,13090
Bu bölümü isteyerek seçmedim ve şimdi memnun değilim	120	39.1917	10.77056
Toplam	980	36.2480	10.53564

Tablo 69 incelendiğinde, öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri alanı seçme ve bu alandan hoşnut olma durumlarına göre akademik erteleme eğilimi puan

ortalamaları arasında farklılıklar görülmektedir. Bu farklılıkların anlamlı olup olmadığını test etmek için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve analizlerde elde edilen bulgular Tablo 70' de sunulmuştur.

Tablo 70
Öğretmen Adaylarında Akademik Erteleme Eğilimi Düzeyinin Öğrenim Görülen alanı Seçme ve Bu Alandan Hoşnut Olma Durumuna Göre Farklaşmasına Yönelik Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Düzeyi
Gruplar Arası	3	2085.245	695.082	6.365	.000*
Grup İçi	976	106583.501	109.204		Önemli
Toplam	979	108668.746			

* p < .01

Tablo 70 incelendiğinde, öğretmen adaylarında akademik erteleme eğilimi düzeyinin, öğrenim görülen alanı seçme ve bu alandan hoşnut olma durumlarına göre farklılaştığı ve gruplar arasındaki farkın p<.01 düzeyinde önemli olduğu, dolayısıyla, öğrenim görülen alanı seçme ve bu alandan hoşnut olma durumuna bağlı olarak akademik erteleme eğilimi düzeyinin farklılaştığı görülmektedir. Gruplar arasındaki farklılığın kaynağının tespiti için Tukey testi uygulanmıştır ve analizlerde elde edilen bulgular Tablo 71' de sunulmuştur.

Tablo 71
Gruplar Arasındaki Farklılıkların Kaynağı Tablosu

Öğrenim Görülen Alanı seçme ve hoşnut olma durumu	1	2	3	4
1. Bu bölümü isteyerek seçtim ve şimdi memnunum		.048*		.001*
2. Bu bölümü isteyerek seçtim, ama şimdi memnun değilim				
3. Bu bölümü isteyerek seçmedim, ama şimdi memnunum				
4. Bu bölümü isteyerek seçmedim ve şimdi memnun değilim				

* P <.05

Tablo 71 incelendiğinde, öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri alanı seçme ve bu alandan hoşnut olma durumuna göre akademik erteleme eğilimi düzeyleri arasındaki farklılığın $p < .05$ düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Bu farklılığın ise şu anda öğrenim gördüğü alanı isteyerek seçmeyip ve bu bölümde okumaktan memnun olmayan ($\bar{x} = 39.1917$) ve bu alanı isteyerek seçip de şu an bu bölümden okumaktan memnun olmayan ($\bar{x} = 37.9196$) öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimi puan ortalamalarının, bu alanı isteyerek tercih eden ve bu bölümden memnun olduğunu belirten öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimi puan ortalamalarından ($\bar{x} = 35.1072$) daha yüksek olmasından kaynaklandığı görülmektedir. **Bu sonuçlara doğrultusunda şu an öğrenim gördüğü alanı isteyerek tercih etmeyen ve bu alandan okumaktan hoşnut olmayan ve bu alanı isteyerek seçip de ancak şu an bu bölümden memnun olmayan öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimi düzeylerinin yüksek olduğu söylenilebilir.**

4.3.8. Erteleme Eğilimi- Akademik Başarı

Araştırmanın onuncu alt problemi “Öğretmen adaylarının akademik başarılarına göre akademik erteleme eğilimi düzeylerinde anlamlı düzeyde bir farklılaşma var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu probleme yanıt aranırken öğretmen adaylarının akademik başarıları; “ 60-70”, “70-80”, “80-90” ve “ 90-100” olmak üzere dört kategoride sınıflandırılmıştır. Öğretmen adaylarının, akademik başarılarına göre değişkenlerin ortalamaları, standart sapmaları ve varyans analizi sonuçları Tablo 72, Tablo 73 ve Tablo 74’ de sunulmuştur.

Tablo 72

Öğretmen Adaylarının Akademik Başarılarına Göre Akademik Erteleme Eğilimi Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Erteleme Eğilimi/ Akademik Başarı	N	\bar{x}	ss
Akademik Erteleme Eğilimi			
1. (60-70)	342	39,0760	9.95975
2. (70-80)	325	35.6800	10.42917
3. (80-90)	35	32.2286	8.98393
4. (90-100)	10	33.1000	15.68049
Toplam	712	37.1053	10.40699

Tablo 72 incelendiğinde, öğretmen adaylarının akademik başarılarına göre akademik erteleme eğilimi puan ortalamaları arasında farklılıklar görülmektedir. Bu farklılıkların anlamlı olup olmadığını test etmek için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve analizlerde elde edilen bulgular Tablo 73’ de sunulmuştur.

Tablo 73
Öğretmen Adaylarında Akademik Erteleme Eğilimi Düzeyinin Akademik Başarılarına Göre Farklılaşmasına Yönelik Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Düzeyi
Gruplar Arası	3	2981.285	993.762	9.505	.000*
Grup İçi	708	74023.815	104.553		Önemli
Toplam	711	77005.100			

* p< .01

Tablo 73 incelendiğinde, öğretmen adaylarında akademik erteleme eğilimi düzeyinin, akademik başarılarına göre farklılaştığı ve gruplar arasındaki farkın p<.01 düzeyinde önemli olduğu, dolayısıyla, akademik başarıya bağlı olarak akademik erteleme eğilimi düzeyinin farklılaştığı görülmektedir. Gruplar arasındaki farklılığın kaynağının tespiti için Tukey testi uygulanmıştır ve analizlerde elde edilen bulgular Tablo 74' de sunulmuştur.

Tablo 74
Gruplar Arasındaki Farklılıkların Kaynağı Tablosu

Akademik Başarı	1	2	3	4
1. (60-70)		.000*	.001*	
2. (70-80)				
3. (80-90)				
4. (90-100)				

*p <.05

Tablo 74 incelendiğinde, öğretmen adaylarının akademik başarılarına göre akademik erteleme eğilimi düzeyleri arasındaki farklılığın p<.05 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Bu farklılığın ise akademik başarısı (60-70) arasında olan öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimi (\bar{x} =39.0760) puan ortalamalarının, akademik başarısı (70-80) arasında olan öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimi (\bar{x} =35.6800) puan ortalamalarından ve akademik başarısı (80-90) arasında

olan öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimi ($\bar{x}=32.2286$) puan ortalamalarından daha yüksek olmasından kaynaklandığı görülmektedir. **Bu sonuçlara doğrultusunda akademik başarısı düşük olan öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimi düzeylerinin yüksek olduğu söylenilebilir.**

4.3.9. Erteleme Eğilimi – Kişisel Konularda Karar Verme Kaynakları

Araştırmanın onbirinci alt problemi “Öğretmen adaylarının kendileri ile ilgili konularda karar verme kaynaklarına göre karar vermeyi erteleme eğilimi düzeylerinde anlamlı düzeyde bir farklılaşma var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu probleme yanıt aranırken, öğretmen adaylarının kendileri ile ilgili konularda karar verme kaynakları; “ Kendim”, “Ailem”, “Kendim ve Ailem Birlikte” ve “ Diğer” olmak üzere dört kategoride sınıflandırılmıştır. Öğretmen adaylarının, kendileri ile ilgili konularda karar verme kaynaklarına göre değişkenlerin ortalamaları, standart sapmaları ve varyans analizi sonuçları Tablo 75, Tablo 76, Tablo 77’ de sunulmuştur.

Tablo 75

Öğretmen Adaylarının Karar Kaynaklarına Göre Karar Vermeyi Erteleme Eğilimi Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Erteleme Eğilimi/ Karar Kaynakları	N	\bar{x}	ss
Karar Verme Erteleme Eğilimi			
1. Kendim	407	11.4177	4.02914
2. Ailem	36	13.6944	4.91540
3. Kendim ve Ailem Birlikte	522	11.5939	3.99181
4. Diğer	19	12.8947	3.03488
Toplam	984	11.6230	4.04792

Tablo 75 incelendiğinde, öğretmen adaylarının kendileri ile ilgili konularda karar kaynaklarına göre karar vermeyi erteleme eğilimi puan ortalamaları arasında farklılıklar görülmektedir. Bu farklılıkların anlamlı olup olmadığını test etmek için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve analizlerde elde edilen bulgular Tablo 76’ da sunulmuştur.

Tablo 76
Öğretmen Adaylarında Karar Vermeyi Erteleme Eğilimi Düzeyinin Kişisel
Karar Kaynaklarına Göre Farklılaşmasına Yönelik Varyans Analizi
Sonuçları

Varyans Kaynağı	Sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Düzeyi
Gruplar Arası	3	758.120	67.600	4.160	.006*
Grup İçi	980	107910.625	16.229		
Toplam	983	108668.746			

*p<.05

Tablo 76 incelendiğinde, öğretmen adaylarında karar vermeyi erteleme eğilimi düzeyinin, öğretmen adayların karar verme kaynaklarına göre farklılaştığı ve gruplar arasındaki farkın p<.05 düzeyinde önemli olduğu, dolayısıyla, karar verme kaynaklarına bağlı olarak karar vermeyi erteleme eğilimi düzeyinin farklılaştığı görülmektedir. Gruplar arasındaki farklılığın kaynağının tespiti için Tukey testi uygulanmış ve elde edilen bulgular Tablo 77' de sunulmuştur.

Tablo 77
Gruplar Arasında Farklılıkların Kaynağı Tablosu

Karar Verme Kaynakları	1	2	3	4
1. Kendim		.007*		
2. Ailem			.014*	
3. Kendim ve Ailem Birlikte				
4. Diğer				

* p <.05

Tablo 77 incelendiğinde, öğretmen adaylarının kendileri ile ilgili konularda karar verme kaynaklarına göre karar vermeyi erteleme eğilimi düzeyleri arasındaki farklılığın p<.05 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Bu farklılığın ise, kendisi ile ilgili konularda ailesinin karar verdiğini belirten öğretmen adaylarının karar vermeyi erteleme eğilimi puan (\bar{x} =13.6944) ortalamalarının, kendisi ile ilgili

konularda kendisinin karar verdiğini belirten öğretmen adaylarının karar vermeyi erteleme eğilimi paun ($\bar{x} = 11.4177$) ortalamalarından ve kendisi ile ilgili konularda ailesiyle birlikte karar verdiğini belirten öğretmen adaylarının karar vermeyi erteleme eğilimi puan ($\bar{x} = 11.5939$), ortalamalarından daha yüksek olmasından kaynaklandığı görölmektedir. Bu sonuçlara doğrultusunda **kendisi ile ilgili konularda ailesinin karar verdiğini belirten öğretmen adaylarının karar vermeyi erteleme eğilimi düzeylerinin yüksek olduğu söylenilebilir.**

4.3.10. Erteleme Eğilimi- Ders Çalışmak İçin Tercih Edilen Zaman

Araştırmanın onikinci alt problemi “Öğretmen adaylarının ders çalışmak için tercih ettikleri zaman dilimine göre akademik erteleme eğilimi düzeylerinde anlamlı düzeyde bir farklılaşma var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Probleme yanıt aranırken, öğretmen adaylarının ders çalışmak tercih ettikleri zaman dilimleri; “Sabah”, “Öğlen”, “Akşam”, “Gece” ve “Geç saatler (24:00 den sonra)” olmak üzere beş kategoride sınıflandırılmıştır. Öğretmen adaylarının, ders çalışmak için tercih ettikleri zaman dilimine göre değişkenlerin ortalamaları, standart sapmaları ve varyans analizi sonuçları Tablo 78 Tablo 79 ve Tablo 80’de sunulmuştur.

Tablo 78
Öğretmen Adaylarının Ders Çalışmak İçin Tercih Ettikleri Zaman Dilimine Göre Akademik Erteleme Eğilimi Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Erteleme Eğilimi/ Tercih Edilen Zaman Dilimi	N	\bar{x}	ss
Akademik Erteleme Eğilimi			
1. Sabah	203	34.6847	10.12492
2. Öğlen	66	35.0758	9.55359
3. Akşam	375	35.4907	10.35644
4. Gece	231	37.2338	10.31996
5- Saat 24:00’ den Sonra	105	40.5429	11.78985
Toplam	980	36.2480	10.53564

Tablo 78 incelendiğinde, öğretmen adaylarının ders çalışmak için tercih ettikleri zaman dilimine göre akademik erteleme eğilimi puan ortalamaları arasında farklılıklar görülmektedir. Bu farklılıkların anlamlı olup olmadığını test etmek için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve analizlerde elde edilen bulgular Tablo 79’ da sunulmuştur.

Tablo79

Öğretmen Adaylarında Akademik Erteleme Eğilimi Düzeyinin Ders Çalışmak İçin Tercih Edilen Zaman Dilimine Göre Farklılaşmasına Yönelik Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	Sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Düzeyi
Gruplar Arası	4	2963.151	740.788	6.833	.000*
Grup İçi	975	105705.595	108.416		
Toplam	979	108668.746			

*p <.01

Tablo 79 incelendiğinde, öğretmen adaylarında akademik erteleme eğilimi düzeyinin, öğretmen adaylarının ders çalışmak için tercih ettikleri zaman dilimine göre farklılaştığı ve gruplar arasındaki farkın p<.01 düzeyinde önemli olduğu, dolayısıyla, ders çalışmak için tercih edilen zaman dilimine bağlı olarak akademik erteleme eğilimi düzeyinin farklılaştığı görülmektedir. Gruplar arasındaki farklılığın kaynağının tespiti için Tukey testi uygulanmış ve elde edilen bulgular Tablo 80’ de sunulmuştur.

Tablo 80
Gruplar Arası Farklılıkların Kaynağı Tablosu

Ders Çalışmak İçin Tercih edilen Zaman Dilimi	1	2	3	4	5
1. Sabah					.000*
2. Öğlen					.008*
3. Akşam					.000*
4. Gece					
5. Gece 24:00' den Sonra					

*p<.05

Tablo 80 incelendiğinde, öğretmen adaylarının ders çalışmak için, tercih ettikleri zaman dilimine göre, akademik erteleme eğilimi düzeyleri arasındaki farkın p<.05 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Bu farklılığın ise, ders çalışmak için gece 24:00' den sonra geç saatlerde ders çalışmayı tercih eden öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimi puan ortalamalarının (\bar{x} =40.5424), ders çalışmak için sabah erken (\bar{x} =34.6847), öğlen (\bar{x} =35.0758) ve akşam saatlerini (\bar{x} =35.4907) tercih eden öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimi puan ortalamalarından daha yüksek olmasından kaynaklandığı görülmektedir. Bu bulgular doğrultusunda **gece geç saatlerde ders çalışmayı tercih eden öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimi düzeylerinin yüksek olduğu söylenilebilir.**

4.3.11. Erteleme Eğilimi – Ders Çalışmaya Teşvik Eden Etmenler

Araştırmanın onüçüncü alt problemi “Öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimi düzeyleri, onları ders çalışmaya teşvik eden etmenler açısından anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Probleme yanıt aranırken, öğretmen adaylarını öğrencilik yaşamları boyunca onları ders çalışmaya teşvik eden etmenler “İçsel etmenler: yeni şeyler öğrenme, çalışmaktan haz duyma, yeni bilgi ve beceriler kazanma ve hedeflerime ulaşma isteği” ve “Dışsal etmenler : toplumda iyi bir statü ve prestije sahip olma, yüksek not alma ve çevremdeki insanların takdirini kazanma isteği” şeklinde iki kategoride sınıflandırılmıştır. Öğretmen adaylarının öğrencilik yaşamları boyunca onları ders çalışmaya teşvik

eden etmenlere göre, değişkenlerin ortalamaları, standart sapmaları ve t değerleri Tablo 81 de sunulmuştur.

Tablo 81
Öğretmen Adaylarının Öğrencilik Yaşamları Boyunca Onları Ders Çalışmaya Teşvik Eden Etmenlere Göre Akademik Erteleme Eğilimi Puan Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Değerleri

Erteleme Eğilimi/ Motivasyon Kaynağı	n	\bar{x}	ss.	Sd	t Değeri	Önem Düzeyi
İçsel Etmenler	680	35.763	10.40			.030*
Akademik Erteleme Eğ.				978	-2.173	
Dışsal Etmenler	300	37.346	10,76			Önemli

*p<.05,

Tablo 81 incelendiğinde öğretmen adaylarının öğrencilik yaşamları boyunca onları ders çalışmaya teşvik eden güdüleyici kaynaklar açısından akademik ve erteleme eğilimi düzeyleri arasında farklılaşmalar görülmektedir. Kendilerini ders çalışmaya teşvik eden etmenin dışsal kaynaklı olarak belirten öğretmen adaylarının akademik ($\bar{x} = 37.346$) erteleme eğilimindeki puan ortalamalarının, kendilerini ders çalışmaya teşvik eden etmenlerin içsel kaynaklı olarak belirten öğretmen adayların akademik ($\bar{x} = 35.763$) erteleme eğilimi puan ortalamalarından daha yüksek olduğu ve bu farklılaşmalarında p<.05 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. **Bu bulgular doğrultusunda ders çalışma konusunda dışsal olarak güdülenen öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimi düzeylerinin yüksek olduğu söylenilebilir.**

4.3.12. Erteleme Eğilimi- Okul Saatleri Dışındaki Zamanı Değerlendirme

Araştırmanın ondördüncü alt problemi “Öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimi düzeyleri, okul saatleri dışındaki zamanlarını değerlendirmeleri açısından anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Probleme yanıt aranırken, öğretmen adaylarının okul saatleri dışındaki zamanları; arkadaşlarla vakit geçirerek, boş zamanlarında bir işte çalışarak, ders çalışarak ve ailesine evde ya da işyerinde yardımcı olarak” olmak üzere dört kategoride sınıflandırılmıştır.

Öğretmen adaylarının, okul dışında kalan zamanı değerlendirme tercihlerine göre değişkenlerin ortalamaları, standart sapmaları ve varyans analizi sonuçları Tablo 82, Tablo 83, ve Tablo 84' de sunulmuştur.

Tablo 82
Öğretmen Adaylarının Okul Saatleri Dışındaki Zamanı Değerlendirme Tercihlerine Göre Akademik Erteleme Eğilimi Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Erteleme Eğilimi/ Boş Zamanı Değerlendirme	N	\bar{x}	ss
Akademik Erteleme Eğilimi			
1. Arkadaşlarla vakit geçirerek	650	37.5615	10.22957
2. Boş zamanlarında bir işte çalışarak	62	38.0645	10.72437
3. Ders çalışarak	141	31.2553	10.45016
4. Aileme evde ya da işyerinde yardımcı olarak	127	34.1811	10.18357
Toplam	980	36.2480	10.53564

Tablo 82 incelendiğinde, okul saatleri dışındaki zamanı değerlendirme tercihlerine göre akademik erteleme eğilimi puan ortalamaları arasında farklılıklar görülmektedir. Bu farklılıkların anlamlı olup olmadığını test etmek için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve analizlerde elde edilen bulgular Tablo 83'de sunulmuştur.

Tablo 83

Öğretmen Adaylarında Akademik Erteleme Eğilimi Düzeyinin Okul Saatleri Dışındaki Zamanı Değerlendirme Tercihlerine Göre Farklılaşmasına Yönelik Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	Sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Düzeyi
Gruplar Arası	3	5383.322	1794.441	16.957	.000*
Grup İçi	976	103285.424	105.825		Önemli
Toplam	979	108668.746			

* p < .01

Tablo 83 incelendiğinde, öğretmen adaylarında akademik erteleme eğilimi düzeyinin, okul saatleri dışındaki zamanı değerlendirme tercihlerine göre farklılaştığı ve gruplar arasındaki farkın p<.01 düzeyinde önemli olduğu, dolayısıyla, okul saatleri dışındaki zamanı değerlendirme tercihlerine bağlı olarak akademik erteleme eğilimi düzeyinin farklılaştığı görülmektedir. Gruplar arasındaki farklılığın kaynağının tespiti için Tukey testi uygulanmıştır ve analizlerde elde edilen bulgular Tablo 84’ de sunulmuştur.

Tablo 84

Gruplar Arasındaki Farklılıkların Kaynağı Tablosu

Boş zamanı Değerlendirme Tercihi	1	2	3	4
1. Arkadaşlarla vakit geçirerek			.000**	.004*
2. Boş zamanlarında bir işte çalışarak			.000**	
3. Ders çalışarak				
4. Aileme evde ya da işyerinde yardımcı olarak				

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

Tablo 84 incelendiğinde, öğretmen adaylarının okul saatleri dışındaki kalan zamanı değerlendirme tercihlerine göre akademik erteleme eğilimi düzeyleri arasındaki farklılığın $p < .05$ düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Bu farklılığın ise okul dışındaki zamanı arkadaşlarıyla geçirerek değerlendirmeyi tercih eden öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimi puan ortalamalarının ($\bar{x} = 37.5615$), okul saatleri dışındaki zamanı ders çalışarak değerlendirmeyi tercih eden öğretmen adaylarının ($\bar{x} = 31.2553$) ve okul saatleri dışındaki zamanı ailesine evde ya da işyerinde yardımcı olarak değerlendiren öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimi puan ortalamalarından ($\bar{x} = 34.1811$) daha yüksek olmasından ve okul saatleri dışındaki zamanı part time bir işte çalışarak değerlendiren öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimi puan ortalamalarının ($\bar{x} = 38.0645$), okul saatleri dışındaki zamanı ders çalışarak değerlendirmeyi tercih eden öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimi puan ortalamalarından ($\bar{x} = 31.2553$) daha yüksek olmasından kaynaklandığı görülmektedir. Bu sonuçlar doğrultusunda **okul saatleri dışındaki zamanı arkadaşlarıyla ve boş zamanların bir işte çalışarak değerlendirmeyi tercih eden öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimi düzeylerinin yüksek olduğu söylenilebilir**

4.3.13. Erteleme Eğilimi – Psiko Sosyal Değişkenler

Araştırmanın onbeşinci alt problemi “Öğretmen adaylarının doğum sırası, öğrenim gördükleri alan, cinsiyetleri, anne-babalarının eğitim düzeyi, akademik başarıları, karar kaynakları, ders çalışmayı tercih ettikleri zaman dilimleri, onları ders çalışmaya teşvik eden etmenler, okul saatleri dışındaki zamanlarını değerlendirme becerileri ve öğrenim gördükleri alanı seçme ve bu alandan hoşnut olma durumları erteleme eğilimlerini yordayabilmekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Probleme yanıt aranırken grubun genel puanları üzerinde çoklu regresyon analizi yapılmış ve analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 85, Tablo 86, Tablo 87, Tablo 88, Tablo 89 ve Tablo 90’ da sunulmuştur.

Tablo 85
Öğretmen Adaylarında Genel Erteleme Eğilimi- Psikososyal Değişkenler
İlişkisi Regresyon Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	Sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Düzeyi
Gruplar Arası	13	7597.225	584.402	6.429	.000*
Grup İçi	702	63814.697	90.904		
Toplam	715	71411.922			

*p<.01

Tablo 86
Psikososyal Değişkenlerin Genel Erteleme Eğilimini Yordamadaki
Önemlilik Değerleri

Değişkenler	B	SHB	β	T	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	22.895	5.177		4.423	.000		
Cinsiyet	2.145	.789	.105	2.718	.007	.150	.102
Yaş	.563	.262	.097	2.149	.032	.044	.081
Bölüm	.326	.378	.033	.864	.388	-.017	.033
Sınıf	-.957	.510	-.082	-1.876	.061	-.066	-.071
ÖGBSVH	.991	.340	.108	2.912	.004	.102	.109
DS	-.677	.396	-.062	-1.711	.088	-.024	-.064
AED	-.186	.488	-.017	-.381	.703	-.032	-.014
BED	-6.835E-02	.407	-.007	-.168	.867	-.028	-.006
DÇTE	.909	.290	.113	3.133	.002	.146	.117
KVK	-.662	.363	-.067	-1.823	.069	-.088	-.069
AB	-2.015	.565	-.131	-3.565	.000	-.165	-.133
DÇTZ	1.710	.809	.076	2.114	.035	.092	.080
OKSDZDT	-.999	.328	-.114	-3.045	.002	-.152	-.114
R= .326	R²= .106	P<.01					

ÖGBSVH = Öğrenim Görülen Bölümü Seçme ve Bu Bölümden Hoşnut Olma Durumu, **DS** = Doğum sırası, **AED** = Annenin Eğitim Düzeyi, **BED** = Babanın Eğitim Düzeyi, **DÇTZ** = Ders Çalışmak İçin Tercih Edilen Zaman Dilimi, **KVK** = Kendi İle İlgili Konularda Karar Verme Kaynakları, **AB** = Akademik Başarı, **DÇTE** = Ders Çalışmaya Teşvik Eden Etmenler **OKSDZDT** = Okul Saatleri Dışındaki Zamanı Değerlendirme Tercih

Tablo 85 ve Tablo 86 incelendiğinde, psikososyal değişkenler ile genel erteleme eğilimi arasındaki kısmi ve ikili korelasyonlar; cinsiyet ile genel erteleme eğilimi arasında ($r = .150$) pozitif ve anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde, bu iki değişken arasındaki korelasyonun ($r = .102$) olarak hesaplandığı, öğrenim görülen sınıf düzeyi ile genel erteleme eğilimi arasında ($r = -.066$) negatif ve anlamlı düzeyde bir ilişkinin olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde, bu iki değişken arasındaki korelasyonun ($r = -.071$) olarak hesaplandığı, öğrenim görülen bölümü seçme ve bu bölümden hoşnut olma ile genel erteleme eğilimi arasında ($r = .102$) pozitif anlamlı bir ilişkinin olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde, bu iki değişken arasındaki korelasyonun ($r = .109$) olarak hesaplandığı, ders çalışmak için tercih edilen zaman dilimi ile genel erteleme eğilimi arasında ($r = .146$) pozitif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde, bu iki değişken arasındaki korelasyonun ($r = .117$) olarak hesaplandığı, kendileri ile ilgili konularda karar verme kaynakları ile genel erteleme eğilimi arasında ($r = -.088$) negatif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde, iki değişken arasındaki korelasyonun ($r = -.069$) olarak hesaplandığı, akademik başarı ile genel erteleme eğilimi arasında ($r = -.165$) negatif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde, bu iki değişken arasındaki korelasyonun ($r = -.133$) olarak hesaplandığı, ders çalışmaya teşvik eden kaynaklar ile genel erteleme eğilimi arasında ($r = .092$) pozitif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde, bu iki değişken arasındaki korelasyonun ($r = .80$) olarak hesaplandığı, okul saatleri dışındaki boş zamanı değerlendirme tercihleri ile genel erteleme eğilimi arasında ($r = -.152$) negatif ve anlamlı düzeyde bir ilişkinin olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde, iki değişken arasındaki korelasyonun ($r = -.114$) olarak

hesaplandığı, bu değişkenler dışında kalan yaş, öğrenim görülen bölüm, doğum sırası, anne-babanın eğitim düzeyi ile genel erteleme eğilimi arasında anlamlı düzeyde bir ilişkinin olmadığı görülmektedir.

Cinsiyet, öğrenim görülen sınıf düzeyi, öğrenim görülen bölümü seçme ve bu bölümden hoşnut olma durumu, ders çalışmak için tercih edilen zaman dilimi, kişisel konularda karar verme kaynakları, akademik başarı, ders çalışmaya teşvik eden etmenler ve okul saatleri dışındaki zamanı değerlendirme tercihleri birlikte, öğrenen adaylarının genel erteleme eğilimi ile anlamlı bir ilişki vermektedir ($R = .326$, $R^2 = .106$, $p < .01$). Bütün psikososyal değişkenler birlikte, genel erteleme eğilimindeki toplam varyansın % 10.6' sını açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin genel erteleme eğilimi üzerindeki görece önem sırası; akademik başarı, okul saati dışındaki zamanı değerlendirme tercihi, çalışmak için tercih edilen zaman dilimi, öğrenim görülen bölümü seçme ve hoşnut olma durumu, cinsiyet, yaş, sınıf, motivasyon kaynağı, karar verme kaynağı, doğum sırası, öğrenim görülen bölüm, anne ve babanın eğitim düzeyi şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t- testi sonuçları incelendiğinde ise, **psikososyal değişkenlerden sadece cinsiyet, yaş, öğrenim görülen bölümü seçme ve bölümden hoşnut olma durumu, ders çalışmak için tercih edilen zaman dilimi, akademik başarı, motivasyon kaynağı ve okul saatleri dışındaki zamanı değerlendirme tercihinin genel erteleme eğilimi üzerinde önemli bir yordayıcı olduğu görülmektedir.**

Tablo 87

Öğretmen Adaylarında Akademik Erteleme Eğilimi- Psikososyal Değişkenler İlişkisi Regresyon Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	Sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Düzeyi
Gruplar Arası	13	8287.630	637.510	6.476	.000*
Grup İçi	698	68717.469	98.449		
Toplam	711	77005.100			

* $p < .01$

Tablo 88
Psikososyal Değişkenlerin Akademik Erteleme Eğilimini Yordamadaki
Önemlilik Değerleri

Değişkenler	Standart				İkili	Kısmi
	B	Hata _B	B	T	p	r
Sabit	34.013	5.397		6.302	.000	
Cinsiyet	2.608	.823	.122	3.171	.002	.160
Yaş	6.808E-02	.273	.011	.249	.803	.001
Bölüm	-1.947E-02	.395	-.002	-.049	.961	-.049
Sınıf	-8.130E-02	.532	-.007	-.153	.879	-.044
ÖGBSVH	.913	.355	.096	2.574	.010	.104
DS	-8.836E-02	.413	-.008	-.214	.831	.028
AED	.279	.508	.024	.548	.584	-.014
BED	-.195	.424	-.020	-.459	.646	-.027
DÇTZ	.917	.302	.110	3.034	.003	.141
KVK	-.690	.379	-.067	-1.822	.069	-.089
AB	-2.472	.589	-.155	-4.197	.000	-.192
DÇTK	1.180	.844	.051	1.398	.163	.066
OKSDZD	-1.195	.343	-.131	-3.486	.001	-.177
T						
R= .328 R² = .108 P < .01						

ÖGBSVH = Öğrenim Görülen Bölümü Seçme ve Bu Bölümden Hoşnut Olma Durumu, DS = Doğum sırası, AED = Annenin Eğitim Düzeyi, BED = Babanın Eğitim Düzeyi, DÇTZ = Ders Çalışmak İçin Tercih Edilen Zaman Dilimi, KVK = Kendi İle İlgili Konularda Karar Verme Kaynakları, AB = Akademik Başarı, DÇTK = Ders Çalışmaya Teşvik Eden Etmenler OKSDZDT = Okul Saatleri Dışındaki Zamanı Değerlendirme Tercihi

Tablo 87 ve Tablo 88 incelendiğinde, psikososyal değişkenler ile akademik erteleme eğilimi arasındaki kısmi ve ikili korelasyonlar, cinsiyet ile akademik erteleme eğilimi arasında ($r = .160$) pozitif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde, iki değişken arasındaki korelasyonun ($r = .113$) olarak hesaplandığı, öğrenim görülen bölümü seçme ve bu bölümden hoşnut olma

durumu ile akademik erteleme eğilimi arasında ($r = .104$) pozitif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde, iki değişken arasındaki korelasyonun ($r = .097$) olarak hesaplandığı, ders çalışmak için tercih edilen zaman dilimi ile akademik erteleme eğilimi arasında ($r = .141$) pozitif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde, iki değişken arasındaki korelasyonun ($r = .114$) olarak hesaplandığı, kişisel konularda karar verme kaynakları ile akademik erteleme eğilimi arasında ($r = -.089$) negatif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde, iki değişken arasındaki korelasyonun ($r = -.069$) olarak hesaplandığı, akademik başarı ile akademik erteleme eğilimi arasında ($r = -.192$) negatif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde, iki değişken arasındaki korelasyonun ($r = -.157$) olarak hesaplandığı, ders çalışmaya teşvik eden etmenler ile akademik erteleme eğilimi arasında ($r = .066$) pozitif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde, iki değişken arasındaki korelasyonun ($r = .053$) olarak hesaplandığı, okul saatleri dışındaki zamanı değerlendirme tercihi ile akademik başarı arasında ($r = -.131$) negatif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde, iki değişken arasındaki korelasyonun ($r = -.125$) olarak hesaplandığı, bu değişkenler dışında kalan yaş, öğrenim görülen bölüm, sınıf, doğum sırası, anne-babanın eğitim düzeyi ile akademik erteleme eğilimi arasında anlamlı düzeyde bir ilişkinin olmadığı görülmektedir.

Cinsiyet, öğrenim görülen bölümü seçme ve bu bölümden hoşnut olma durumu, ders çalışmak için tercih edilen zaman dilimi, kişisel konularda karar verme kaynakları, akademik başarı, ders çalışmaya teşvik eden etmenler ve okul saatleri dışındaki zamanı değerlendirme tercihleri birlikte, öğrenen adaylarının akademik erteleme eğilimi ile anlamlı bir ilişki vermektedir ($R = .328$, $R^2 = .108$, $p < .01$). Bütün psikososyal değişkenler birlikte, akademik erteleme eğilimindeki toplam varyansın % 10.8' ini açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin akademik erteleme eğilimi üzerindeki görece önem sırası; akademik başarı, okul saatleri dışındaki zamanı değerlendirme tercihi, cinsiyet, ders çalışmak için tercih

edilen zaman dilimi, öğrenim görülen bölümü seçme ve bu bölümden hoşnut olma durumu, kişisel konularda karar verme kaynakları, ders çalışmaya teşvik eden etmenler, annenin eğitim düzeyi, babanın eğitim düzeyi, yaş, doğum sırası, öğrenim görülen sınıf düzeyi ve bölüm şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t- testi sonuçları incelendiğinde ise, **psikososyal değişkenlerden sadece, cinsiyet, öğrenim görülen bölümü seçme ve bu bölümdne hoşnut olma durumu, ders çalışmak için tercih edilen zaman dilimi, akademik başarı ve okul saatleri dışındaki zamanı değerlendirme tercihinin akademik erteleme eğilimi üzerinde önemli bir yordayıcı olduğu görülmektedir.**

Tablo 89

Öğretmen Adaylarında Karar Vermeyi Erteleme Eğilimi- Psikososyal Değişkenler İlişkisi Regresyon Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	Sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Düzeyi
Gruplar Arası	13	354.214	27.247	1.706	.055
Grup İçi	702	11210.182	15.969		
Toplam	715	11564.395			

p>.05

Tablo 90
Psikososyal Değişkenlerin Karar Vermeyi Erteleme Eğilimini
Yordamadaki Önemlilik Değerleri

Değişkenler	B	Standart Hata _B	B	T	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	7.946	2.170		3.662	.000		
Cinsiyet	.375	.331	.046	1.134	.257	.059	.043
Yaş	.178	.110	.076	1.618	.106	.027	.061
Bölüm	.106	.158	.026	.668	.504	.001	.025
Sınıf	-.317	.214	-.068	-1.485	.138	-.046	-.056
ÖGBSVH	.251	.143	.068	1.760	.079	.058	.066
DS	-.394	.166	-.090	-2.373	.018	-.071	-.089
AED	-.223	.204	-.051	-1.091	.275	-.026	-.041
BED	.115	.170	.031	.675	.500	.006	.025
DÇTZ	6.871E-02	.122	.021	.565	.572	.038	.021
KVK	3.951E-02	.152	.010	.260	.795	.002	.010
AB	-.280	.237	-.045	-1.180	.238	-.053	-.045
DÇTE	.698	.339	.077	2.057	.040	.082	.077
OKSDZD	-.114	.138	-.033	-.832	.405	-.040	-.031
T							
R= .175 R² = .031 P > .05							

ÖGBSVH = Öğrenim Görülen Bölümü Seçme ve Bu Bölümden Hoşnut Olma Durumu, DS = Doğum sırası, AED = Annenin Eğitim Düzeyi, BED = Babanın Eğitim Düzeyi, DÇTZ = Ders Çalışmak İçin Tercih Edilen Zaman Dilimi, KVK = Kendi İle İlgili Konularda Karar Verme Kaynakları, AB = Akademik Başarı, DÇTE = Ders Çalışmaya Teşvik Eden Etmenler OKSDZDT = Okul Saatleri Dışındaki Zamanı Değerlendirme Tercihi

Tablo 89 ve Tablo 90 incelendiğinde, psikososyal değişkenler ile karar vermeyi erteleme eğilimi arasındaki kısmi ve ikili korelasyonlar; doğum sırası ile karar vermeyi erteleme eğilimi arasında ($r = -.071$) negatif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde, iki değişken arasındaki korelasyonun ($r = -.089$) olarak hesaplandığı, ders çalışmaya teşvik eden etmenler ile karar vermeyi erteleme eğilimi arasında ($r = .082$) pozitif ve anlamlı bir ilişkinin

olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde, iki değişken arasındaki korelasyonun ($r = .077$) olarak hesaplandığı ve diğer psikososyal değişkenler ile karar vermeyi erteleme eğilimi arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir.

Doğum sırası ve ders çalışmaya teşvik eden etmenler birlikte, karar vermeyi erteleme eğilimi ile anlamlı ilişkiler vermektedir ($R = .175$, $R^2 = .031$, $P > .05$). Bütün psikososyal değişkenler birlikte, karar vermeyi erteleme eğilimindeki toplam varyansın % 3.1' ini açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin karar vermeyi erteleme eğilimi üzerindeki göreli önem sırası; doğum sırası, ders çalışmaya teşvik eden etmenler, yaş, sınıf, öğrenim görülen bölümü seçme ve bu bölümden hoşnut olma durumu, annenin eğitim düzeyi, cinsiyet, akademik başarı, okul saatleri dışındaki zamanı değerlendirme tercihi, babanın eğitim düzeyi, bölüm, ders çalışmak için tercih edilen zaman dilimi ve kişisel konularda karar verme kaynakları şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t- testi sonuçları incelendiğinde ise, **psikososyal değişkenlerden sadece, doğum sırası ve ders çalışmaya teşvik eden etmenlerin karar vermeyi erteleme eğilimi üzerinde önemli bir yordayıcı olduğu görülmektedir.**

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada öğretmen adaylarının davranışlarındaki erteleme eğiliminin düşünme ve karar verme tarzları arasındaki ilişki incelenerek bu faktörlerin erteleme eğilimini ne derecede yordadığı belirlenmiştir. Araştırma kapsamında erteleme eğiliminin psikososyal değişkenlere farklılaşp farklılaşmadığı da değerlendirilmiştir. Bu bölümde ilk olarak erteleme eğilimi düşünme ve karar verme stilleri ilişkisi alan yazın ışığında tartışılacaktır. Ardından erteleme eğilimini yordayan faktörler yorumlanacaktır. Son aşamada ise erteleme eğiliminin psikososyal değişkenler ilgili bulgular yorumlanacaktır.

5.1.Öğretmen Adaylarında, Genel, Akademik ve Karar Vermeyi Erteleme Eğilimi- Düşünme ve Karar Verme Stilleri İlişkisi

Araştırma sonucunda genel, akademik ve karar vermeyi erteleme eğilimi ile rasyonel düşünme ve rasyonel karar verme stili arasında anlamlı düzeyde negatif bir ilişkinin olduğu ve yapılan ek analizlerde de genel, akademik ve karar vermeyi erteleme eğilimi düzeyi yüksek ve düşük olan öğretmen adaylarının rasyonel düşünme ve rasyonel karar verme stillerini kullanma düzeylerinin anlamlı olarak $p<,01$ düzeyinde farklılaştığı ve bu üç alanda da erteleme eğilimi düşük olan öğretmen adaylarının rasyonel düşünme ve rasyonel karar verme stillerini kullanma düzeylerinin, erteleme eğilimi düzeyi yüksek olan öğretmen adayların rasyonel düşünme ve rasyonel karar verme stillerini kullanma düzeylerinden daha yüksek olduğu görülmüştür.

Düşünürken bilgi gereksinim düzeyleri yüksek olan bireylerin gerek akademik gerekse diğer gündelik çalışmalarında, konu dışı etkenlerden çok konuyla doğrudan ilgili etkenlerle ilgilenmeye daha yatkın oldukları ve çalışma karşısındaki tutumlarının bilgi edinme, organize etme, değerlendirme ve sentez yapma şeklinde olduğu dolayısıyla verilen bir görevi ya da sorumluluğu zamanında yapma

eğiliminde oldukları için erteleme eğilim düzeylerinin düşük olabileceği düşünülebilir. Nitekim elde edilen bulgular bu düşüncüyü destekler niteliktedir.

Karar vermede rasyonel olanlar, gerek bilginin edinilmesi, amaç ve değerlere göre değerlendirilmesi ve karar için alternatiflerin oluşturulması aşamasında gerekse tercih edilen seçeneğin karar olarak uygulanması aşamasında derinlemesine ve mantıksal yaklaşımlar kullanırlar. Rasyonel karar vericilerin, bu özelliklerinden dolayı tutum ve davranışlarının daha çok farkında oldukları düşünülmektedir. Bu nedenle bu kişilerin önceden yapmayı planladıkları işleri ve sorumlulukları zamanında yapma eğiliminde olacakları ve bunun doğal bir sonucu olarak da gerek gündelik yaşamda, gerek akademik yaşamdaki görevleri gerekse bazı konular karşısında karar verme durumunda kaldıklarında bunu ertelemekten zamanından yapma eğiliminde olacakları düşünülebilir. Bu bağlamda rasyonel karar verme stili ile genel, akademik ve karar vermeyi erteleme eğilimi arasında negatif bir ilişkinin olması anlamlı olmaktadır.

İkinci olarak, öğretmen adaylarının erteleme eğilimi düzeyleri ile sezgisel karar verme stilini kullanma düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki görülmemiştir. Ek olarak yapılan alt ve üst grup analizlerinde de erteleme eğilimi düzeyi yüksek ve düşük olan öğretmen adaylarının, sezgisel karar verme stilini kullanma düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı görülmüştür.

Üçüncü olarak, öğretmen adaylarının karar vermeyi erteleme eğilimi ile bağımlı karar verme stili arasında anlamlı düzeyde olumlu bir ilişkinin olduğu görülmüş ve ek olarak yapılan analizlerde ise karar vermeyi erteleme eğilimi düzeyi yüksek olan öğretmen adaylarının bağımlı karar verme stilini kullanma düzeylerinin, karar vermeyi erteleme eğilimi düşük olan öğretmen adayların bağımlı karar verme stilini kullanma düzeylerinden farklılaştığını ve bu farklılaşmanın $p < .01$ düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür.

Karar vermede başkalarına bağımlı olmanın nedeni, bireyin kendine olan benlik saygısının düşük ve bilişsel beceriler açısından zayıf olması olabilir. Bu

nedenle, bu tür bireylerin karar öncesi kaygı düzeyleri de yüksek olur. Ayrıca, bu bireyler karar vermenin beraberinde getirdiği sorumluluklarla başa çıkamada kendilerini yeterli görmüyor olabilirler. Bunun nedeni özgüvenin olmasıdır. Karar verme durumu ile karşı karşıya kaldıklarından sürekli bir başkasının yardımına gereksinim duyacaklarından, zamanında verilmesi gereken kararları erteleme eğiliminde olabilecekleri düşünülebilir. Analizlerde elde edilen bulgular bu düşünceyi destekler niteliktedir.

Dördüncü olarak, genel, akademik ve karar vermeyi erteleme eğilimi ile kaçınan karar verme stili arasında anlamlı düzeyde bir ilişkinin olduğu ve ek olarak yapılan analizlerde de genel, akademik ve karar vermeyi erteleme eğilimi düzeyi yüksek olan öğretmen adaylarının kaçınan karar verme stilini kullanma düzeylerinin, bu üç alanda da erteleme eğilim düzeyleri düşük olan öğretmen adaylarının bu karar verme stilini kullanma düzeylerinden daha yüksek olduğu ve bu farklılığında $p < .01$ düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür.

Bir işe başlamanın ön koşullarından biri de o işi yapmaya karar vermiş olmaktır. Bir işin yapılması kararlaştırıldığında alınan karar, özellikle planlama aşamasında işin yöntemini belirlemede büyük bir önemliliğe sahiptir. Karar verme sürecinde bireyin karar vermektan kaçınması, doğal olarak önceden yapılması planan işin belirlenen tarihte değil de daha ileri bir tarihte yapılmasına yol açabilmektedir. Ayrıca karar verme sürecinde kişinin karar vermektan kaçınma eğiliminde olması olarak tanımlanan (Scott ve Bruce, 1995) kaçınan karar verme stilinin kuramsal açıklamaları ile çeşitli yaşantılarla ilgili olarak önemsiz durumlarda bile uygun kararlar vermedeki yetersizlik olarak tanımlanan (Effert ve Ferrari, 1989) karar vermeyi erteleme eğiliminin kuramsal açıdan birbiriyle örtüşmesi bu bulguyu destekler niteliktedir

Beşinci olarak, genel, akademik ve karar vermeyi erteleme eğilimi ile anlık karar verme stili arasında anlamlı düzeyde olumlu bir ilişkinin olduğu ve ek olarak yapılan analizlerde genel, akademik ve karar vermeyi erteleme eğilimi düzeyleri yüksek olan öğretmen adayların anlık karar verme stilini kullanma düzeyinin, genel,

akademik ve karar vermeyi erteleme eğilimi düzeyleri düşük olan öğretmen adaylarının bu stili kullanma düzeylerinden daha yüksek olduğu ve bu farkın da $p < .01$ düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür.

Anlık karar verme stili, karar verme sürecinde anında, düşünülmeden alternatifler değerlendirilmeden hızlıca işleyen bir karar verme tarzıdır. Bu düşünceden hareketle düşünmeden ve alternatifleri değerlendirmeden karar veren bir bireyin, yaşamındaki öncelikleri belirleme konusunda nesnel tercihler yapamayacağı düşüncesiyle uzun dönemli başarı ve doyumunu, kısa süreli doyuma tercih edebileceği olası bir durumdur. Bulgular bu açıklamalar doğrultusunda değerlendirildiğinde anlamlı olmaktadır.

Son olarak akademik erteleme eğilimi ile sezgisel düşünme stili arasında anlamlı düzeyde olumsuz bir ilişkinin olduğu ve ek olarak yapılan diğer analizlerde de sadece sezgisel düşünme stilini kullanma düzeyinin akademik erteleme eğilimi düzeyine bağlı olarak değiştiği ve akademik erteleme eğilimi düzeyi düşük olan öğretmen adaylarının sezgisel düşünme stilini kullanma düzeyinin, akademik erteleme eğilimi düzeyi yüksek olan öğrencilerden daha yüksek olduğu ve bu farklılığın ise $p < .05$ düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür.

Sezgisel düşünmenin yaşantılara, bilgiyi sadece kaba düzeyde ayrıştırmaya, stereotipik (basmakalıp) kabullere, anlık davranışlara, ağırlıklı olarak duygu ve ilk izlenimlere dayalı olmasının erteleme eğilimi düzeyini yükseltebileceğini düşündürtebilir. Öğretmen adaylarından sezgisel düşünme düzeyi yüksek olanlar akademik olarak erteledikleri durumlarda başlarına gelenlerden dolayı ertelememeyi tercih ediyor olabilirler.

Erteleme eğilimi ile karar verme konusunda yapılan araştırmalara baktığımızda; Frost ve Shows (1993) 50 bayan üniversite öğrencisi üzerinde yaptıkları araştırmada kararsızlık düzeyi yüksek ve düşük olan öğrencilerin erteleme eğilimlerini karşılaştırmışlardır, kararsızlık düzeyi yüksek olan öğrencilerin erteleme eğilim düzeyleri açısından, kararsızlık düzeyi düşük olan öğrencilerden

farklılaştıklarını ve bu farklılaşmanın da ($t(48) = 3.57, p < .001$) düzeyinde anlamlı olduğunu rapor etmişlerdir. Bu bulgu, bu çalışmada elde edilen bulgulara paraleldir.

Özetle bütün bu sonuçlar, erteleme eğilimli bireylerin karar verme sürecinde kararsız kalma tarzında problemler yaşadıkları söylenilebilir. Bilgi işleme ve karar verme sürecinde kullandıkları düşünme ve karar verme tarzlarının o işin ertelenip ertelenmemesinde önemli rol oynayacağı düşünülebilir.

5.2. Öğretmen Adaylarında, Düşünme ve Karar Verme Stillерinin Genel, Akademik ve Karar Vermeyi Erteleme Eğilimlerini Yordama Dereceleri

5.2.1. Erteleme Eğilimi - Düşünme Stilleri

Öğretmen adaylarında, genel, akademik ve karar vermeyi erteleme eğilimlerinin, düşünme stilleri tarafından yordanmasına yönelik olarak, yapılan çoklu regresyon analizleri sonucunda, rasyonel ve sezgisel karar verme stillerinin genel erteleme eğilimindeki toplam varyansın % 5.2' sini açıklayabildiği ancak, düşünme stillerinden yalnızca rasyonel düşünme stiline genel erteleme eğilimini öngörmeye önemli düzeyde bir yordayıcı olduğu, rasyonel ve sezgisel düşünme stillerinin birlikte akademik erteleme eğilimindeki toplam varyansın % 5.5' ini açıklayabildiği ve her iki düşünme stiline akademik erteleme eğilimi üzerinde önemli bir yordayıcı olduğu ve son olarak rasyonel ve sezgisel düşünme stilleri birlikte karar vermeyi erteleme eğilimindeki toplam varyansın % 7.6' sını açıklayabildiği ancak bu düşünme stillerinden yalnızca rasyonel düşünme stiline karar vermeyi erteleme eğilimi üzerinde önemli bir yordayıcı olduğu görülmüştür. Bu bulgular rasyonel düşünme stiline erteleme eğilimlerini önceden görebilmeye önemli bir bilişsel değişken olduğunu göstermektedir.

5.2.2. Erteleme Eğilimi –Karar Verme Stilleri

Öğretmen adaylarının genel, akademik ve karar vermeyi erteleme eğilimlerini karar verme stilleri tarafından yordanmasına yönelik yapılan çoklu regresyon

analizlerinde, karar verme stillerin birlikte genel erteleme eğilimindeki toplam varyansın % 32,3' ünü açıklayabildiği, ancak bu karar verme stillerinden sadece rasyonel, kaçınan ve anlık karar verme stillerinin genel erteleme eğilimi üzerinde önemli bir yordayıcı olduğu, ikinci olarak karar verme stillerinin birlikte akademik erteleme eğilimindeki toplam varyansın % 32,5' ini açıklayabildiği, ancak bu karar verme stillerinden sadece rasyonel, kaçınan ve anlık karar verme stillerinin akademik erteleme eğilimi üzerinde önemli bir yordayıcı olduğu ve son olarak karar verme stillerinin birlikte karar vermeyi erteleme eğilimindeki toplam varyansın % 37'8' ini açıklayabildiği ve karar verme stillerinden yalnızca kaçınan ve bağımlı karar verme stillerinin karar vermeyi erteleme eğilimi üzerinde önemli yordayıcılar olduğu görülmüştür. Bu bulgular doğrultusunda bireyin karar verme sürecinde kullandığı karar verme stili davranışlarındaki erteleme eğilimleri üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu söylenilebilir.

5.2.3. Erteleme Eğilimi- Düşünme ve Karar Verme Stilleri

Öğretmen adaylarının genel, akademik ve karar vermeyi erteleme eğilim düzeylerinin düşünme ve karar verme stillerinin her ikisi tarafından yordanmasına yönelik olarak yapılan çoklu regresyon analizleri sonucunda, düşünme ve karar verme stillerinin birlikte genel erteleme eğilimindeki toplam varyansın % 32,5' ini açıklayabildiği ve sadece, rasyonel, kaçınan ve anlık karar verme stillerinin genel erteleme eğilimi üzerinde önemli bir yordayıcı olduğu, düşünme stillerinin ise genel erteleme eğilimi üzerinde önemli bir yordayıcı olmadığı görülmüştür.

İkinci olarak, düşünme ve karar verme stillerinin birlikte, akademik erteleme eğilimindeki toplam varyansın % 33' ünü açıklayabildiği ve sadece sezgisel düşünme stili ile birlikte rasyonel, sezgisel, kaçınan ve anlık karar verme stillerinin akademik erteleme eğilimi üzerinde önemli bir yordayıcı olduğu görülmüştür. Son olarak da düşünme ve karar verme stillerinin birlikte, karar vermeyi erteleme eğilimindeki toplam varyansın % 38,4' ünü açıklayabildiği ve sadece rasyonel düşünme stili ile birlikte bağımlı ve kaçınan karar verme stilleri, karar vermeyi erteleme eğilimi üzerinde önemli yordayıcılar olduğu görülmüştür.

Bilişsel bilgi işleme, algısal girdilerden davranışsal çıktılara kadar birbirine mantıksal bir temelle bağlı süreçlerden oluşur. Karar verme bu süreçlerin en son basamağını oluşturur. Bunun bir sonucu olarak düşünme stilleri açısından farklılık gösteren bireyler, kullandıkları karar verme stilleri açısından bireysel farklılıklar gösterirler. Bunların doğal bir sonucu olarak da gösterecekleri davranışlarda da farklılıkların olması kaçınılmazdır. Öğretmen adaylarının düşünme ve karar verme stillerinin erteleme davranışları üzerinde etkili olacağı düşünülebilir ve bu iki bilişsel bilgi işleme sürecinde erteleme davranışını yordamada etkili olduğu bulgularca desteklenmektedir.

5.3.Öğretmen Adaylarının Psikososyal Özelliklerine Göre Genel, Akademik ve Karar Vermeyi Erteleme Eğilimleri

5.3.1. Erteleme Eğilimleri- Cinsiyet

Öğretmen adaylarında, erteleme eğilimi düzeyinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmasına yönelik olarak yapılan analizlerde erkek öğretmen adaylarının, genel, akademik ve karar vermeyi erteleme eğilimi düzeylerinin, bayan öğretmen adaylarının bu üç erteleme eğilimi düzeylerinden yüksek olduğu, ancak sadece genel ve akademik erteleme eğilimindeki bu farklılaşmanın $p < .01$ düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür. Denencemiz bulgularca desteklenmiştir.

Bu bulgular doğrultusunda, erkek öğretmen adayların daha önce yapmayı kararlaştırdıkları görevleri erteleme eğiliminde oldukları söylenilebilir.

Prohaska, Morrill, Atilas ve Perez (2000), 'in yaptıkları çalışmada, erkek öğrencilerin akademik erteleme eğilimi puan ortalamalarının 34.51 (ss. 8.05), kız öğrencilerin ise akademik erteleme eğilimi puan ortalamalarının 31.94 (ss. 7.02) olduğu görülmüştür. Bu farklılığın anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan analizler sonucunda bu farklılığın $t = 2.86$, $p < .005$ düzeyinde anlamlı olduğu rapor edilmiştir.

Senecal, Koestner ve Vallenard (1995), bayan öğrencilerin erteleme eğilimi düzeyleri ile erkek öğrencilerin erteleme eğilimi düzeyleri arasında ($t = 3.38$, $p < .001$) anlamlı bir farklılık olduğunu görmüşlerdir. Bayan öğrencilerin erkek öğrencilere oranla akademik görevleri erteleme eğilimlerinin daha düşük olduğunu rapor etmişlerdir.

Diğer bir çalışmada, Washington (2004), kız öğrencilerin erteleme eğilimi düzeylerinin erkeğe öğrencilerinkinden yüksek olduğunu rapor etmiştir. Dolayısıyla bu bulgular Prohaska, Morrill, Atilas ve Perez (2000) ve Senecal, Koestner ve Vallenard (1995), tarafından yapılan araştırmaların bulgularıyla tutarlılık göstermektedir.

Toplumsal olarak bireye yüklenen roller, yetiştirilme biçimleri nedeniyle erkek öğretmen adaylarının erteleme eğilimi düzeylerinin, bayan öğretmen adaylarının erteleme eğilimi düzeylerinden yüksek olması anlamlı olmaktadır. Buna göre bazı toplumlarda olduğu gibi Türk toplumunda da erkeklere aileleri tarafından daha az baskı uygulanması ve daha hoşgörülü davranılmasının, yaptıkları hatalar karşısında ya da sorumluluklarını zamanında yerine getirmediklerinde herhangi bir yaptırımla karşılaşmış olmamalarının, erteleme eğilimli olmalarına neden olduğu düşünülebilir. Buna karşın kızların geleneksel, koruyucu ve baskılı bir tarzda yetiştirilmesinin ise onların daha kısıtlanmış, insanlara hizmet etmeyi ön plana çıkaran annelik rollüne dönük, sorumluluk duygusu yüksek, uysal kişilik yapısı oluşturmalarına yol açacağı düşünülerek görevlerini ve sorumluluklarını zamanında yerine getirmeyi öğrendikleri varsayımıyla, erteleme eğilim düzeylerinin düşük olabileceği düşünülmüştür. Bulgular, bu bilgiler doğrultusunda yorumlanabilir.

5.3.2. Erteleme Eğilimi- Yaş

Öğretmen adaylarında erteleme eğilimi düzeyinin yaş değişkenine göre farklılaşmasına yönelik olarak yapılan analizlerde genel ve akademik erteleme eğilimi düzeyinin yaşa göre farklılaştığı ve karar vermeyi erteleme eğilimi düzeyinin ise yaşa göre bir farklılık göstermediği görülmüştür. Yapılan varyans analizi sonucuna göre yaşça büyük olan öğretmen adaylarının genel ve akademik erteleme eğilimi düzeylerinin, yaşça küçük olan öğretmen adaylarının erteleme eğilimi

düzeyinden daha yüksek olduğu ve bu farklılığında anlamlı düzeyde olduğu görülmüştür. Ek olarak yapılan Tukey testi sonucunda bu farklılıklar sadece akademik erteleme eğiliminde, 18 yaşında olan öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimi düzeyinin, 20, 21 ve 22 yaşlarında olan öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimi düzeyinden daha düşük olmasından kaynaklandığı görülmüş, yapılan LSD testi sonucunda genel erteleme eğiliminde, 18 yaşında olan öğretmen adaylarının genel erteleme eğilimi düzeyinin, 20, 22 ve 26 yaşlarında olan öğretmen adaylarının genel erteleme eğilimi düzeyinden düşük olmasından kaynaklandığı görülmüş, dolayısıyla öğretmen adaylarının yaşları arttıkça genel erteleme ve akademik erteleme eğilimleri düzeylerinin de arttığı görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmen adayların yaşlarının ortalaması ve standart sapması alınarak, ortalamanın bir standart sapma üstü ve altı alınarak oluşturulan alt ve üst grupların genel, akademik ve karar vermeyi erteleme eğilim düzeyleri puan ortalamaları arasındaki farkın tespiti için yapılan analizlerde de sadece akademik erteleme eğilimi düzeyinde yaşa göre anlamlı düzeyde bir farklılaşma olduğu görülmüştür. Bütün bu bulgular doğrultusunda yaşça büyük olan öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimi düzeyinin, yaşça daha küçük olan öğretmen adayların akademik erteleme eğilimi düzeyinden daha yüksek olduğu söylenilebilir.

Son yıllarda ülkemizde yaşanan ekonomik istikrarsızlık, öğrencilerin mesleki tercihlerini belirlemede önemli bir faktör olmuştur. Bunun bir doğal sonucu olarak üniversiteye giriş sınavından sonra, öğrencilerin büyük bir bölümü mezun olduktan sonra hemen iş bulabilecekleri alanları tercih etmelerine yol açmıştır. Ülkemizde de mezun olduktan sonra hemen iş bulunabilecek alanların başında öğretmenlik mesleği gelmektedir. Bunun doğal bir sonucu olarak da bu alanda büyük bir yığılma meydana gelmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı ile üniversitelerin eğitim fakülteleri arasında sağlıklı bir koordinasyonun olmaması, bu alandaki personel açığının kapatılması için alan dışı atamaların yapılması ve bunlarla birlikte ülkemizde izlenen ekonomik politikalar doğrultusunda personel alımında kısıtlanmaya gidilmesi, buna karşın eğitim fakültelerinde her yıl gereksinim duyulan personelden daha fazla mezun verilmiş olması, öğretmen adaylarının mezun olduktan sonra atanma olasılıklarını

düşürmüştür. Bütün bu gelişmeler, öğretmen adaylarının, özellikle mezuniyeti yaklaşmış olan öğretmen adaylarının karamsarlığa ve umutsuzluğa düşmesine yol açarak geleceğe bakış açılarını olumsuz yönde etkilemiş olabileceği , bunun da öğretmen adaylarında gündelik ve akademik görevlere karşı boşvermişliğe yol açmış olabilir. Ayrıca yaş ilerledikçe yaşamı kaçırma kaygılarının artması ve ikili ilişkilere verilen önemin artması gibi nedenlerle çalışmalar erteleniyor olabilir. Bütün bu etkenlerin erteleme eğilimine yol açtığı düşünülebilir.

Ceyhan (2005) öğretmen adaylarındaki umutsuzluk düzeyini saptamaya yönelik yaptığı çalışmasında son sınıftaki öğretmen adaylarının, iş bulma olasılığı düşük olan alanlarda öğrenim gören öğretmen adaylarının umutsuzluk düzeylerinin yüksek olduğunu bulgulamıştır.

Elde edilen bulgular bu çerçevede değerlendirildiğinde öğretmen adaylarının davranışlarındaki erteleme eğilim düzeyinin, öğrenim görülen sınıf düzeyine paralel olarak artması da açıklanmaktadır.

5.3.3. Erteleme Eğilimi-Öğrenim Görülen Alan

Öğretmen adaylarında, akademik erteleme eğilimi düzeyinin öğrenim görülen alana göre farklılaşmasına yönelik olarak, yapılan analizlerden elde edilen bulgular, sayısal puan türüyle öğrenci alan bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimi düzeylerinin, sözel ve eşit ağırlıklı puan türüne göre öğrenci alan alanlarda öğrenim gören öğretmen adayların akademik erteleme eğilimi düzeylerinden daha yüksek olduğunu göstermiştir. Bu bulgular doğrultusunda sayısal puan türüyle öğrenci alan bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarının akademik görevleri daha fazla erteleme eğiliminde oldukları söylenilebilir.

Farklı puan türüne göre öğrenci alan bölümlerin ders içeriklerinin birbirlerinden farklıdır. Ayrıca öğrenim görülen alanı başarı ile tamamlayıp mezun olabilmek için bir takım sorumlulukların yerine getirilmesi gerekmektedir. Bu alanlarda ders olarak işlenen konu içeriklerinin zorluk derecesi, verilen ödevlerin

miktarı ve gördükleri derslerin gündelik yaşamda onlara ne kadar yarar sağlayacağı gibi etkenlerin akademik erteleme eğilimine yol açabileceği düşünülebilir.

Eğitim fakültelerinin kuruluş amacı öğretmen yetiştirmektir. Doğal olarak bu fakültelerde verilen eğitim ve öğretimin mesleki yaşamda öğretmenlik görevini icra ederken gerekli olan bilgi ve becerileri kazandırması beklenmektedir. Buna karşın, eğitim fakültelerinde verilen derslerin, özellikle sayısal puanla öğrenci alan bölümlerde birer öğretmen yetiştirmekten ziyade bir bilim adamı yetiştirmeye yönelik içerikte olması, öğrencilerin bazılarının bu derslere bazılarının da formasyon derslerine olumsuz tutum takınmalarına yol açmakta sonuçtaki bu amaca yönelik karışıklık sorumluluklarını ve görevlerini zamanında yapmamalarına yol açmaktadır denilebilir. Bu bulgular bu bilgilerle ışığında yorumlanabilir.

5.3.4. Erteleme Eğilimi Öğrenim Görülen Sınıf Düzeyi

Öğretmen adaylarında akademik erteleme eğilimi düzeyinin öğrenim görülen sınıf düzeyine göre farklılaşmasına yönelik olarak yapılan analizler sonucunda öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilim düzeylerinin öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre $p < .01$ düzeyinde anlamlı olarak farklılaştığı görülmüştür. Yapılan Tukey testi sonuçlarına göre bu farklılığın birinci sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimi düzeyinin, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimi düzeylerinden daha düşük olmasından kaynaklandığı görülmüştür. Bu bulgulara göre birincisi sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının akademik görevleri, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylara oranla daha az erteledikleri söylenilebilir.

McCown ve Roberts (1994), 1543 üniversite öğrencisinde erteleme eğilimin yaygınlığını incelemişler, araştırmacılar birinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerin % 19' unun, ikinci sınıfta okuyanların % 22'sinin, üçüncü sınıfta öğrenim gören öğrencilerin % 27' sinin ve dördüncü sınıfta öğrenim gören öğrencilerin % 31' inin akademik erteleme eğilimini anlamlı bir kişisel stres kaynağı olarak gördüklerini rapor etmişlerdir. Bununla birlikte birinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerin % 23' ünün, ikinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerin % 27'sinin, üçüncü sınıfta öğrenim

gören öğrencilerin % 32' sinin ve dördüncü sınıfta öğrenim gören öğrencilerin % 37' sinin erteleme eğiliminin akademik başarılarını etkilediğine inandıklarını belirtmişlerdir.

Bu araştırmadan elde edilen bulgular da, McCown ve Roberts (1994)' in bulgularıyla tutarlılık göstermektedir.

Öğretmen adaylarının sosyal çevreleri genişledikçe, üniversitede geçirdikleri zamanın miktarı, üniversitedeki eğitim ve öğretim sürecinin işleyişinde kazandıkları bilgi düzeyi ve içinde yaşadıkları çevre hakkındaki bilgi düzeyi arttıkça, öğrenim gördükleri sınıf düzeyinin yükselmesine bağlı olarak akademik erteleme eğilimlerinin artma olasılığı yükselebilir.

Nitekim bu bilgiler ışığında üniversiteye yeni gelen öğretmen adayları, üst sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarıyla karşılaştıracak olurlarsa, birinci sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının, üst sınıftaki öğretmen adaylarına oranla arkadaş sayılarının daha az, sosyal çevrelerinin daha dar, üniversitedeki eğitim ve öğretim sürecinin işleyişine yönelik bilgilerinin daha az olduğu ve içinde yaşadıkları çevreye yönelik daha az bilgi sahibi oldukları, özellikle üniversiteye girmek için uzun dönemli bir çalışma temposu geçirmiş oldukları söylenilebilir. Bu gibi etkenler, motivasyon düzeylerinin daha yüksek olmasını, verilen görevleri ve sorumlulukları zamanında yapma eğiliminde olmalarını açıklayabilecektir. Bunun yanı sıra sınıf düzeyi arttıkça üniversite eğitiminden umdukları kazanımları bulamıyor olabilirler. Bulgular, bu bilgiler ışığında ele alındığında oldukça anlamlı görülmektedir.

5.3.5. Erteleme Eğilimi- Ailenin Kaçınıcı Çocuğu Olduğu

Öğretmen adaylarında erteleme eğilimi düzeylerinin ailede kaçınıcı çocuk olduklarına göre farklılaşmasına yönelik olarak yapılan analizlerde, öğretmen adaylarının doğum sırasına göre, genel, akademik ve karar vermeyi erteleme eğilim düzeylerinde bir farklılaşmanın olmadığı görülmüştür.

Leslie (2005), doğum sırasının erteleme eğilimi üzerinde etkili olup olmadığını incelemek üzere 75 üniversite öğrencisiyle çalışmıştır. Yapılan analizlerde doğum

sirasının erteleme eğilimi üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığını rapor etmiştir. Dolayısıyla bu bulgular, Leslie (2005)'nin bulgularıyla tutarlılık göstermektedir.

Adler, çevrenin birey üzerindeki etkilerini tartışırken, özellikle aile üzerinde durmuştur. Adler, kuramında, ebeveynin ve de özellikle anne tutumlarına ve kardeşler arasındaki ilişkilere önem vermiştir. Adler'e göre çocuğun diğer kardeşler arasındaki durumu, özellikle dünyaya geliş sırası açısından, kendine özgü bazı sorunları da birlikte getirir. Ancak, büyük, ortanca ve en küçük çocuğun bu sıralamadan doğan olası sorunları kesin beklentiler olarak yorumlanmamalıdır. Doğum sırasının insan yaşamında önemli bir rol oynadığı düşünülmektedir (Gençtan, 1993:135-136). Çocuğun doğum sırasına bağlı olarak farklı kişilik özellikleri geliştirdikleri bilinmektedir (Leslie, 2005:1). İlk çocuklar, okul ve iş yaşamında başarıya motive olurlar (Todd, Friedman ve Steele, 1993). Çatışmalarla karşılaştıklarında genellikle kaçınan eğiliminde olurlar. Eğer kontrol edemeyecekleri bir durumlarla karşı karşıya kalırlarsa kaygı düzeyleri yükselir ve bunun için çevresindeki insanlardan yardım alma arayışı içine girerler (White, 1995). Yaşından ötürü, anne baba kendisinden, diğer kardeşlerinden beklenilenden daha fazlasını beklerler. Gücünden ve yeteneğinden ötürü, özellikle yaşamın ilk yıllarında, kardeşlerinin doğal bir lideri olurlar. Anne-baba tarafından kendisine çok fazla sorumluluk ve yük verilmektedir.

Ortanca çocuklar, kendisinden daha yetenekli ve güçlü büyük kardeşi ile kendisinden sonra gelen kardeşin yarattığı ikili sorunlar ile baş etmek zorundadır. Kendinden büyük kardeşlerin ilerleyişlerini yakalamak için sürekli yarış içine girerler. Bu rekabet sürecinin kendilerini daha yetenekli ve başarılı yapacaklarına inanırlar. Yüksek özgüven ve sorumluluk duygusuna sahiptirler. Görev yönelimli olmaları, onları iş dünyasında başarılı kılmaktadır (Forer ve Still, 1986).

Son çocuklar, kendisinden sonra gelen bir kardeş olmadığı için, yarışmak ve annenin ilgisini paylaşmak zorunda kalmaz. Çoğu kez ailenin oyuncak bebeği olur ve şımartılır. Ailenin içinde bir patron gibidir. Herkesin onun adına bir şeyler yapmasını bekler. İlk ve ortanca çocuklara oranla daha çok sosyal aktivitelere katılma

yönelimlidir. İş yapmak için çok zor motive olurlar. Rahatına, keyfine ve eğlenceye düşkün olurlar.

Ailede tek çocuk olanlar, ebeveynlerinin bütün ilgi ve dikkatlerini kendi üstlerine çekerler ve bunu başkalarıyla paylaşmak zorunda değildir. Ebeveynleri ile daha iyi ilişkiler kurma eğiliminde olurlar. Çoğu zaman ebeveynleri tarafından aşırı korunduğu ve şımartıldığı için ileriki yaşamında da çevresinde aynı tutumu beklemektedir. Anne babanın bu yetiştirme tarzının çocukta bağımlı bir yapının gelişmesine yol açabileceği düşünülebilir.

Doğum sırasının yarattığı bu özelliklerin bireyin erteleme eğilimi üzerinde etkili olması beklenilebilir. Öğretmen adaylarının davranışlarındaki erteleme eğilim düzeylerinin doğum sırasına göre bir farklılık gösterebileceği, özellikle son doğan ve ailenin tek çocuğu olan çocukların davranışlarındaki erteleme eğiliminin ilk ve ortanca çocuklara oranla daha yüksek olabileceği düşünülebilir.

Bu kuramsal açıklamalara rağmen öğretmen adaylarının davranışlarındaki erteleme eğiliminin doğum sırasına göre bir farklılık göstermemiş olması, doğum sırasına göre adaylar arasında dengeli bir dağılımın olmamasından kaynaklanmış olabilir. Çünkü araştırmaya katılan öğretmen adaylarından yaklaşık olarak % 40'ı ilk çocuk, % 20' si ortanca çocuk, % 36' sı son çocuk ve % 1,5' i ise tek çocuk olduğunu belirtmiştir. Bu oranlar arasındaki farklılığın çok büyük olması, doğum sırası ile erteleme eğilimi arasında bir ilişkinin görülmemesine neden olmuş olabilir.

5.3.6. Erteleme Eğilimleri- Anne Babanın Eğitim Düzeyi

Öğretmen adaylarında, anne-babanın eğitim düzeyine bağlı olarak, genel, akademik ve karar vermeyi erteleme eğilimi düzeylerinin farklılaşmasına yönelik olarak yapılan analizlerde, anne babası okur yazar olmayan öğretmen adaylarının erteleme eğilim düzeylerinin, anne-babası ilköğretim, ortaöğretim ve yüksek öğretim kademelerinden mezun olan öğretmen adaylarının davranışlarındaki erteleme eğilim düzeylerinden yüksek olmadığı görülmüştür.

Çocukların, gündelik ve akademik yaşamdaki davranışlarını etkileyen birçok faktör vardır. Ebeveynlerin eğitim düzeyi bu faktörler arasında yer almaktadır. Eğitim bireylere toplumda istendik davranışlar edindirmeyi amaçlar. Dolayısıyla eğitimin her kademesi bireyi bu amaca yaklaştırır. En yüksek kademedeki bulunan kişinin çevresiyle uyumunun daha iyi olacağı düşünülür. Bu sebeple eğitim durumu ebeveynlerin çocuklarına karşı tutumlarının belirlenmesinde de etkili olabilecektir. Yapılan araştırmalara göre ilkokulu mezunu olan ebeveyn ile yüksek okul mezunu olan ebeveynin çocuklarına uyguladıkları tutumlar farklılık gösterebilmektedir.

Gümüş (1997) anne-babanın eğitim durumu ile çocukların sosyal kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğunu, anne-babası yüksek okul mezunu olan çocukların kaygı düzeylerinin düşük olduğunu aktarmıştır.

Özel ve Bayraktar(2004), ilköğretimde öğrenim gören öğrenciler üzerinde yaptıkları bir çalışmada anne babanın eğitim düzeyi ile çocuklarının kitap okuma ve boş zamanını etkili değerlendirmeleri arasında doğrusal bir ilişki olduğunu rapor etmişlerdir. Anne babanın eğitim düzeyi arttıkça, çocukların okudukları kitap sayısında da anlamlı düzeyde bir artış görüldüğünü rapor etmişlerdir.

Çocukların aile üyeleriyle olan ilişkileri, diğer bireylere, nesnelere ve tüm yaşama karşı aldığı tavırların, benimsediği tutum ve davranışların temelini oluşturur. Çocuklar birçok alışkanlığı kazanma sürecinde anne –babalarını model alma eğiliminde olurlar düşüncesinden hareketle anne-babaların eğitim düzeyine göre öğretmen adaylarının erteleme davranışlarında bir farklılaşmanın olması beklenilebilir.

Anne babaların eğitim düzeylerine göre dağılımına baktığımızda, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının % 6.1'i annelerinin, okur-yazar olmadığını, % 67.5' i ilköğretim mezunu olduğunu, % 15.4'ü ortaöğretim mezunu olduğunu, % 4.5' yüksek okul mezunu olduğunu ve % 6.5'i ise annesinin üniversite mezunu olduğunu buna karşın, babalarının % 2.7' sinin okur yazar olmadığını, % 49'3' ilköğretim mezunu olduğu, % 23.5' i ortaöğretim mezunu olduğu, 12.2' sinin yüksek okul mezunu olduğunu ve 12.3'ünün ise babasının üniversite mezunu olduğunu rapor

etmişlerdir. Bu oranlara baktığımızda oranlar arasında sayısal anlamda eşit bir dağılımın olmadığı görülmektedir. Öğretmen adaylarının anne babalarının eğitim düzeylerine göre, davranışlarında erteleme eğilim düzeyleri açısından farklılaşma göstermemelerinin nedeni anne-babalarının eğitim düzeyleri arasında sayısal anlamda bir eşitliğin olmaması olabilir.

5.3.7. Erteleme Eğilimi- Öğrenim Görülen alanı Seçme ve Öğrenim Görülen Alandan Hoşnut Olma

Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri alanı seçme ve bu alandan hoşnut olma durumlarına göre akademik erteleme eğilimi düzeyindeki farklılaşmaya yönelik olarak yapılan analizlerde, öğrenim görülen alanı seçme ve bu alandan hoşnut olma durumuna bağlı olarak öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimi düzeyinin farklılaştığı görülmüştür. Bu farklılaşmanın da şu anda öğrenim gördükleri alanı isteyerek seçmeyip bu alanda bulunmaktan memnun olmayan ve bu alanı isteyerek seçtikleri halde bu alandan öğrenim görmekten memnun olmayan öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilim düzeylerinin; bu alanı isteyerek seçip bu alandan öğrenim görmekten memnun olan öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilim düzeylerinden yüksek olmasından kaynaklandığı görülmüştür. Bu bulgular doğrultusunda öğrenim gördüğü alanı isteyerek seçmeyen ve bu alandan öğrenim görmekten memnun olmayan ve öğrenim gördüğü alanı isteyerek seçip ancak, bu alanda öğrenim görmekten memnun olmayan öğretmen adaylarının akademik görevleri ve sorumlulukları yerine getirmede erteleme eğilimli oldukları söylenilebilir.

Bulunduğu ortamı isteyerek tercih eden ve bu ortamdan bulunmaktan hoşnut olan bireylerin, kendilerine verilen görev ve sorumlulukları yaparken bundan büyük bir haz alacakları ve görev bilinçlerinin yüksek olacağı, kendilerine verilen görev ve sorumlulukları aksatmadan belirtilen tarihte yerine getirme eğiliminde olabilecekleri açıktır. Ters bir durumda ise bireylerin görev ve sorumlulukları bir zorunlulukmuş gibi ele alacakları bu nedenle de erteleyecekleri düşünülebilir.

5.4.8. Erteleme Eğilimi- Akademik Başarı

Öğretmen adaylarının akademik başarılarına göre akademik erteleme eğilimi düzeylerindeki farklılaşmaya yönelik yapılan analizlerde, öğretmen adaylarında akademik erteleme eğilimi düzeyinin, akademik başarıya göre farklılaştığı görülmüştür. Düşük akademik başarıya sahip olan öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimi düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür.

Fritzsche, Barbara A., Young, Beth R.ve Hickson, Kara C. (2003), akademik erteleme eğiliminin düşük akademik başarı ve yoğun olarak ödev hazırlamayı gerektiren derslerdeki düşük notlar ile ilişkili olduğunu rapor etmişlerdir.

Diğer bir çalışmada, Owens ve Newbegin (2000) matematik ve İngilizce derslerindeki düşük akademik başarının, akademik erteleme eğilimi ve benlik saygısı üzerinde güçlü etkileri olduğunu görmüşlerdir. İngilizce dersinde görülen yüksek düzeydeki akademik erteleme eğiliminin, erkek öğrencilerde genel okul benlik saygısı düzeylerinin düşmesine yol açtığını, buna karşın kız öğrencilerde genel olarak okuldaki benlik saygısı düşüklüğünün İngilizce dersinde akademik erteleme eğilimine yön verdiğini rapor etmişlerdir.

Bulgular, Fritzsche, Barbara A., Young, Beth R.ve Hickson, Kara C. (2003) ve Owens ve Newbegin (2000), tarafından yapılan araştırmaların bulgularıyla tutarlılık göstermektedir.

Akademik anlamda başarılı olmanın temel koşullarından birisi de verilen görev ve sorumlulukları zamanında yerine getirmektir. Günü gününe çalışmanın, sınavlara sınav tarihine bir gün kala değil de, daha önceden çalışmaya başlamanın ve verilen ödevlerin son teslim gününün hemen öncesinde değil de verilen zaman dilimi içinde yapılmış olmasının öğrencilerin akademik başarılarında önemli role sahip olduğu düşüncesi bulgularla da doğrulanmıştır. Bulgular, bu bilgiler ışığında değerlendirildiğinde oldukça anlamlı olmaktadır.

5.3.9. Erteleme Eğilimi – Kişisel Konularda Karar Verme Kaynakları

Öğretmen adaylarının kendileri ile ilgili konularda karar verme kaynaklarına göre karar vermeyi erteleme eğilimlerindeki farklılaşmaya yönelik olarak yapılan analizlerde, öğretmen adaylarında kendi ile ilgili konularda karar verme kaynaklarına göre karar vermeyi erteleme eğilimi düzeyi açısından farklılaşmaların olduğu görülmüştür. Bu farklılaşmanın ise kendisi ile ilgili konularda ailesi tarafından karar verilen öğretmen adaylarının karar vermeyi erteleme eğilimi düzeylerinin, kendisi ile ilgili konularda kendi başına ve ailesi ile birlikte karar veren öğretmen adaylarının karar vermeyi erteleme eğilimi düzeyinden daha yüksek olmasından kaynaklandığı görülmüştür. Bu bulgular doğrultusunda kendisi ile ilgili konularda karar veren mercinin ailesi olduğunu belirten öğretmen adaylarının karar verme durumu ile karşı karşıya kaldıklarında, bu kararı sürekli erteleme eğiliminde oldukları söylenilebilir.

Öz yeterlilik, bireyin istediği bir sonuca başarılı bir şekilde ulaşmak için sahip oldukları yeterliliklerine yönelik inançlarının bir yansıması olarak tanımlanmaktadır. Öğretmen adaylarının kendi yeterliliğine yönelik inançlarının karar verme davranışları üzerinde etkili olabileceği düşünülebilir. Nitekim, Bandura’(1986) ya göre, özümüze yönelik yeterliliğimiz zayıf algılandığı zaman, bu, başarıya yönelik beklentilerimizi düşürür, motivasyonumuza zarar verir ve sonuç olarak işe başlamayı ve sürdürmeyi engelleyebilir. Yavuzer (1990), ana-baba tutumlarının en belirgin iki özelliğini “duygusal ilişki boyutu” ile “denetim boyutu” olduğunu belirtmiştir. Duygusal ilişki boyutu incelendiğinde, bu boyutun çocuğu merkez alan kabul edici tutumdan, reddedici tutuma kadar uzanan bir yelpaze içinde farklılaştığı görülür. Aynı şekilde denetim boyutu da kısıtlayıcı tutumdan hoşgörülü tutuma kadar geniş bir alanı kapsar. Anne babanın aşırı koruması çocuğa gerektiğinden fazla kontrol ve özen göstermesi anlamına gelir. Bunun sonucu çocuk diğer kişilere aşırı bağımlılık geliştirir ve bunun sonucu olarak da kendi yetkinliğine yönelik olumsuz bir inanç oluşur. Böylelikle bağımlı kişilik özelliği geliştiren bir bireyin karar verme durumunda kendi yeterliliğine yönelik inancın olumsuzdur ve özgüveni düşüktür bu nedenle sürekli bir yetişkinin yardımına gereksinim duyacaktır. Bunun doğal sonucu olarak da karar verme durumu ile karşı karşıya kaldığında sürekli olarak erteleme kaçınılmaz olur. Buna karşın demokratik aile ortamında yetişen bir birey özerk bir

kişilik geliştirebilecek ve bu bireyin kendi yeterliliğine ilişkin inancı olumlu ve özgüveni yüksek olabilecektir. Karar verme durumuyla karşı karşıya kaldığında ise başkasınının yardımına gereksinim duymadan kararını verebilecektir. Elde edilen bulgular, bu bilgiler ışığında ele alındığında oldukça anlamlı görülmektedir.

5.3.10. Erteleme Eğilimi- Ders Çalışmak İçin Tercih Edilen Zaman Dilimi

Öğretmen adaylarının ders çalışmak için tercih ettikleri zaman dilimlerine göre akademik erteleme eğilimi düzeylerindeki farklılaşmaya yönelik olarak yapılan analizlerde, öğretmen adaylarının ders çalışmak için tercih ettikleri zaman dilimine göre akademik erteleme eğilimi düzeyleri arasında $p < .01$ düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmüştür. Bu bulgular incelendiğinde gece ve gece geç saatlerde saat 24:00' den sonra ders çalışmayı tercih eden öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimi düzeylerinin, sabah, öğlen ve akşam saatlerinde ders çalışmayı tercih eden öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimi ortalamasından daha yüksek olduğu ve bu farklılığın ise Tukey testi analizlerine göre $p < .05$ düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür. Bu bulgu, bu bireylerin zamanı yapılandırmada ve önceliklerini belirlemede güçlük çektikleri için, yapmaları gereken işlere ancak geç saatlerde başlayabildikleri düşüncesi ile açıklanabilir.

Hess, Sherman ve Goodman (2000), günün geç saatlerinde çalışmayı tercih etme eğiliminin akademik erteleme eğilimini öngörüp göremediğini incelemek için düzenledikleri çalışmalarında kişiliğin nörotizm boyutunu, gece geç saatlerde çalışmaya eğilimi ile akademik erteleme eğilimi arasındaki ilişkide arabulucu olarak ele almışlardır. Verilerin analizleri sonucunda günün geç saatlerinde çalışma eğiliminin akademik erteleme eğilimini anlamlı düzeyde öngörebildiğini, nevroitiklik boyutunun kısmi olarak bu iki değişken arasında arabulucu görevi üstlendiğini ve günün geç saatlerinde çalışmayı tercih etme eğilimi ile nevroitikliğin birlikte akademik erteleme eğiliminin % 28'ini açıklayabildiğini rapor etmişlerdir.

Diğer bir çalışmada, Ferrari ve arkadaşları(1997), erteleme eğilimli bireylerin tercih ettikleri çalışma saatlerini belirlemek için düzenledikleri çalışmaya erteleme eğilimine sahip olduğunu belirten 61 öğrenci katılmış. Yapılan veri analizlerinde

erteleme eğilimi olan bireylerin genellikle çalışmak için gecenin geç saatlerini tercih ettikleri ve davranışsal ertelemeye yönelik eğilim ile günün geç saatlerinde yapılan aktivite sayısı arasında anlamlı bir ilişki görülmüştür.

Solomon ve Rothblum (1984) akademik erteleme eğilimi ile düzenli çalışma alışkanlığı ve dakiklikte kendini değerlendirme arasında $r(289) = -.24, p < .001$ düzeyinde ters bir ilişki olduğunu aktarmaktadırlar. Çalışma zamanını tercih konusunda erteleme eğilimli bireyler, geç başlama eğilimliler olarak betimlenmişlerdir. Erteleme eğilimli bireyler gün içerisinde geç saatlerde çalışmayı tercih ettiklerini gösterirken, erteleme eğilimli olmayan bireyler öncelikle kendilerini gün insanları gibi görürler.

Bu araştırmadan elde edilen bulgular bu çalışmalardan elde edilen bulgularla paralellik göstermektedir.

5.3.11. Erteleme Eğilimi – Ders Çalışmaya Teşvik Eden Etmenler

Öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimi düzeyleri, onları ders çalışmaya teşvik eden etmenler açısından farklılaşmasına yönelik olarak yapılan analizlerde öğretmen adaylarının erteleme eğilimi düzeylerinin, onları ders çalışmaya teşvik eden etmenler açısından farklılaştığı ve bu farklılaşmaların $p < .05$ düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür. Bu bulgulara bakıldığında içsel etmenler olarak tanımlanan; yeni şeyler öğrenmek, çalışmaktan haz duymak, yeni bilgi ve beceriler kazanmak ve hedeflerine ulaşma isteğinin öğrencilik yaşamı boyunca kendilerini ders çalışmaya teşvik ettiğini belirten öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilim düzeylerinin düşük olduğu ve buna karşın dışsal etmenler olarak tanımlanan; toplumda iyi bir statü ve prestije sahip olma, yüksek not alma ve çevrelerindeki insanların takdirini kazanma isteğinin öğrencilik yaşamları boyunca kendilerini ders çalışmaya teşvik eden ettiğini belirten öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimi düzeyin yüksek olduğu görülmüştür.

Brownlow ve Reasinger (2000), içsel ve dışsal motivasyonun ve kişilik değişkenleri olarak; başarısızlık korkusu, mükemmeliyetçilik, içsel ve dışsal denetim odağının ve yükleme stillerinin akademik erteleme eğilimi üzerindeki göreceli etkilerini incelemişler. Araştırmaya 96 üniversite öğrencisi katılmış, yapılan analizler sonucunda okuldaki çalışmalara yönelik motivasyonun ve kişilik yöneliminin akademik erteleme eğilimini öngörebildiği görülmüştür. Düşük dışsal motivasyon, dışsal yükleme stili ve dışsal denetim odağının akademik erteleme eğilimini öngörebildiği ve özellikle bayanlarda mükemmeliyetçilik kişilik özelliğinin erteleme eğilimini büyük oranda öngördüğü rapor edilmiştir. Erteleme eğilimine sahip olduğunu belirten öğrencilerin, bu eğilimi olmayan öğrencilere oranla daha düşük düzeyde içsel motivasyona sahip oldukları rapor edilmiştir.

Orpen (1998), erteleme eğilimi ile dışsal motivasyon arasında pozitif yönde, içsel motivasyon, akademik tutum ve akademik performans arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler olduğunu rapor etmiştir.

Senecal, Koestner ve Vallenard (1995), dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk boyutları ile erteleme eğilimi arasında anlamlı düzeyde pozitif bir ilişki olduğu, içsel motivasyon ile anlamlı düzeyde negatif ilişkili olduğunu ve yapılan regresyon analizlerinde ise öz düzenleme boyutlarından içsel, dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk boyutları birlikte akademik erteleme eğiliminin % 25' ini açıklayabildiği rapor etmişlerdir.

Bulgular, Brownlow ve Reasinger (2000); Orpen (1998) ve Senecal, Koestner ve Vallenard'ın (1995) bulguları ile tutarlılık göstermektedir.

İçsel faktörler tarafından güdülenen öğretmen adaylarının, görev bilinci düzeyinin yüksek olacağından erteleme eğilimi düzeylerinin düşük olabileceği ve buna karşın dışsal faktörler tarafından güdülenen öğretmen adaylarının görev bilinci düzeyinin düşük olabileceğinden erteleme eğilimi düzeyinin yüksek olabileceği düşünülebilir. Nitekim araştırmada elde edilen bulgular, gerek bu bilgiler ışığında

gerekse alan yazında yapılan çalışmaların bulgularıyla tutarlılık göstermesi açısından anlamlı olmaktadır.

5.3.12. Erteleme Eğilimi- Okul Saatleri Dışındaki Zamanı Değerlendirme

Öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimi düzeyleri, okul saatleri dışındaki zamanlarını değerlendirmeleri açısından farklılaşmasına yönelik olarak yapılan analizlerde, okul saatleri dışındaki zamanını arkadaşları ile birlikte geçirmeyi tercih eden ve kısmi zamanlı bir işte çalışarak değerlendiren öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimi düzeylerinin daha yüksek olduğu, buna karşın okul saatleri dışında kalan zamanı ders çalışarak değerlendiren öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimi düzeylerinin düşük olduğu görülmüştür.

Ferrari, Harriot, Evans, Lecik-Michna ve Wegner, (1997) zamanı etkili kullanma konusunda erteleme eğilimli bireyler ile erteleme eğilimli olmayan bireylerin ortalamaları arasında, $t(24) = 2.18, p < .05$ düzeyinde anlamlı farklılıklar olduğunu aktarmışlardır.

Vodanovich ve Seib (1997) üniversite öğrencilerinde zamanı yapılandırma ve erteleme eğilimi ilişkilerini incelemiştir. Erteleme eğilim düzeylerinin “Zamanı Yapılandırma Ölçeği'nin” beş boyutu ile anlamlı düzeyde negatif ilişkili olduğu görülmüştür. Erteleme eğilimi ile amaç duyumsama arasında, $r(115) = -.51, p < .01$; yapılandırılmış günlük rutin arasında, $r(115) = -.29, p < .01$; şimdiki zamana yönelim arasında, $r(115) = -.29, p < .01$; zamanı etkili düzenleme arasında, $r(115) = -.57, p < .01$; ve ısrarcı davranma arasında, $r(115) = -.41, p < .01$, düzeyinde anlamlı negatif ilişki görülmüştür. Ek olarak erteleme eğilimi ile zamanı yapılandırma becerisi ile $r(115) = -.64, p < .01$ düzeyinde anlamlı olarak negatif ilişkili olduğunu aktarmıştır. Lay ve Schouwenburg (1993) genel erteleme eğilimi ile zaman yönetimi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Erteleme eğilimi ile zaman yönetiminin alt boyutları olan, amaçlar, $r(63) = -.45, p < .001$; öncelikler $r(63) = -.38, p < .001$; günlük planlar ve listeleri içeren mekanizmalar arasında, $r(63) = -.64, p < .001$ düzeyinde anlamlı negatif ilişkiler görüldüğü rapor edilmiştir.

McCown, Petzel ve Rupert (1987) erteleme eğilimli üniversite öğrencilerinin, erteleme eğilimli olmayanlara kıyasla okuma işini tamamlamak için ne kadarlık bir zamana gereksinim duyduklarını doğru değerlendirememeye eğilimi gösterdiklerini gözlemlemiştir.

Aitken (1982) erteleme eğilimi ile zamanı değerlendirme yeteneği arasında anlamlı bir ilişki olduğunu vurgulamaktadır. Yüksek erteleme eğilimi puanları ile zamanı değerlendirme arasında, $r(118) = -.30, p < .01$ düzeyinde anlamlı negatif bir ilişki olduğunu rapor etmiştir.

Zamanın etkili bir şekilde düzenlenmesinin ve işe gerekli zamanın ayrılması eldeki görevi ve sorumluluğu ertelemeden yerine getirme olasılığını yükseltmektedir. Buna karşın zamanın etkili bir şekilde düzenlenmemiş olması ve eldeki işin bitirilmesi için gerekli olan zamanın ayrılmamış olması da erteleme eğilimi düzeyini yükseltebileceği düşünülebilir. Nitekim elde edilen bulgular bu düşünceleri destekler nitelikte görülmektedir. Sorumluluklarına ve görevlerine daha çok zaman ayıran öğretmen adaylarının erteleme eğilimi düzeylerinin daha düşük olduğu düşünülebilir.

5.3.13. Psiko Sosyal Değişkenlerin Erteleme Eğilimlerini Yordama Gücü

Öğretmen adaylarının doğum sırası, öğrenim gördükleri alan, cinsiyetleri, anne-babalarının eğitim düzeyi, akademik başarıları, karar kaynakları, ders çalışmayı tercih ettikleri zaman dilimleri, onları ders çalışmaya teşvik eden kaynakları, okul saatleri dışındaki zamanı değerlendirme becerileri ve öğrenim gördükleri alanı seçme ve bu alandan hoşnut olma durumları erteleme eğilimlerini yordayabilmesine yönelik olarak yapılan regresyon analizleri sonucunda, bütün psikososyal değişkenler birlikte **genel erteleme eğilimindeki** toplam varyansın % 10.6' sını açıklayabildiği, ancak bu değişkenlerden sadece, cinsiyet, yaş, öğrenim görülen bölümü seçme ve bölümden hoşnut olma durumu, ders çalışmak için tercih edilen zaman dilimi, akademik başarı, motivasyon kaynağı ve okul saatleri dışındaki zamanı değerlendirme tercihinin genel erteleme eğilimi üzerinde önemli bir yordayıcı olduğu, bütün psikososyal değişkenlerin birlikte, **akademik erteleme eğilimindeki** toplam varyansın % 10.8' ni açıklayabildiği, ancak bu değişkenlerden sadece, cinsiyet, öğrenim görülen bölümü

seçme ve bu bölümden hoşnut olma durumu, ders çalışmak için tercih edilen zaman dilimi, akademik başarı ve okul saatleri dışındaki zamanı değerlendirme tercihinin akademik erteleme eğilimi üzerinde önemli bir yordayıcı olduğu ve psikososyal değişkenlerin birlikte **karar vermeyi erteleme eğilimindeki** toplam varyansın % 3.1 'ni öngörebildiği ve psikososyal değişkenlerden sadece, doğum sırası ve ders çalışmaya teşvik eden etmenlerin karar vermeyi erteleme eğilimi üzerinde önemli bir yordayıcı olduğu görülmüştür.

Araştırma sonuçlarına göre, genel, akademik ve karar vermeyi erteleme eğilimleri, karar verme, düşünme stilleri ve psiko-sosyal değişkenler ile değişik derecelerde ilişkili görülmektedir. Buna göre bağımlı değişkenlerden, **genel erteleme eğilimi**, rasyonel düşünme stili, rasyonel, kaçınan ve anlık karar verme stillerinin cinsiyet ve yaş ile ilişkili olduğu, **akademik erteleme eğiliminin**, rasyonel ve sezgisel düşünme stilleri, rasyonel, kaçınan ve anlık karar verme stilleri, yaş, cinsiyet, öğrenim görülen alan, öğrenim görülen sınıf düzeyi, öğrenim görülen alanı seçme ve bu alandan hoşnut olma , ders çalışmak için tercih edilen zaman dilimi, ders çalışmaya teşvik eden etmenler, akademik başarı ve okul saatleri dışındaki zamanı değerlendirme tercihi ile ilişkili olduğu ve **karar vermeyi erteleme eğiliminin ise**, rasyonel düşünme stili, rasyonel, bağımlı ve kaçınan karar verme stilleri ve karar verme kaynakları ile ilişkili olduğu saptanmıştır..

Araştırma sonuçlarına göre, **genel erteleme eğilimi** olan öğretmen adaylarının, bilgi işleme sürecinde rasyonel düşünme stilini az kullanma eğiliminde olduğu, karar verme sürecinde ise rasyonel karar verme stilini daha az, kaçınan ve anlık karar verme stilini daha fazla kullanma eğiliminde oldukları görülmektedir.

Akademik erteleme eğilimi olan öğretmen adaylarının, bilgi işleme sürecinde her iki düşünme stilini (rasyonel ve sezgisel) daha az kullanma eğiliminde oldukları, karar verme sürecinde ise rasyonel karar verme stilini daha az, kaçınan ve anlık karar verme stillerini daha fazla kullanma eğiliminde oldukları görülmektedir.

Karar vermeyi erteleme eğilimi olan öğretmen adaylarının, bilgi işleme sürecinde rasyonel düşünme stilini daha az kullanma eğiliminde oldukları, karar verme sürecinde ise rasyonel karar verme stilini daha az kullanma eğilimli, bağımlı, kaçınan ve anlık karar verme süreçlerini daha fazla kullanma eğilimli oldukları görülmektedir.

Bütün bulgular doğrultusunda bir değerlendirme yapılacak olunursa, yaşça büyük olan öğretmen adayların, cinsiyet açısından bakıldığında erkek öğretmen adayların, rasyonel düşünme ve rasyonel karar verme stillerini kullanma düzeyi düşük olan, buna karşın kaçınan ve anlık karar verme stillerini kullanma düzeyleri yüksek olan öğretmen adaylarının gündelik yaşamdaki işlerini erteleme eğilimi olasılığı yüksek olabileceği söylenilebilir.

Akademik görevleri erteleme eğilimi düzeyi yüksek olan öğretmen adaylarını tanımlayacak olursak, yaşça büyük olan, cinsiyet açısından bakıldığında erkek olan, sayısal puan türünden öğrenci alan bölümlerde okuyan, üst sınıflarda öğrenim gören, şu an öğrenim gördüğü alanı isteyerek seçmeyen ya da isteyerek seçtiği halde bu alanda öğrenim görmekten hoşnut olmayan, gece geç saatlerde ders çalışmayı tercih eden, akademik başarısı düşük olan, ders çalışmak için ancak dışsal etmenler tarafından güdülenen ve okul saatleri dışındaki zamanını arkadaşlarıyla birlikte geçiren kişiler olarak; bilgi işleme sürecinde ise rasyonel ve sezgisel düşünme stilini daha az kullanma eğilimli olan, karar verme sürecinde rasyonel karar verme stilini daha az kullanan buna karşın kaçınan ve anlık karar verme stillerini daha fazla kullanma eğiliminde olan kişiler olarak tanımlanabilir.

Son olarak bu araştırmadan elde edilen bulgulara göre karar vermeyi erteleme eğiliminde olan öğretmen adayları; kendisi ile ilgili konularda karar vermeyi ailesine bırakan, bilgi işleme sürecinde rasyonel ve sezgisel düşünme stilini daha az kullanma eğiliminde olan ve karar verme sürecinde rasyonel karar verme stilini az kullanırken, kaçınan ve anlık karar verme stilini daha fazla kullanma eğiliminde olan kişiler olarak tanımlanabilir.

Bu araştırmadan elde edilen bulgulara göre erteleme eğilimlerinin düşünme ve karar verme stilleri ile olan ilişkileri, bu eğilimin bilgi işleme süreçlerinden etkilendiğini düşündürmektedir.

Öğretmen adaylarının davranışlarındaki erteleme eğilimlerinin düşünme ve karar verme stilleri gibi bilişsel bileşenler ile ilişkileri konusunda edinilen bilgilerin yeni çalışmalar için başlangıç oluşturması umulmaktadır. Yaşamın birçok alanında bireyin başarısını sekteye uğratan erteleme eğiliminin doğasının daha iyi anlaşılmasının bu eğilimden dolayı acı çeken bireylere yapılacak yardımda etkili stratejilerin geliştirilmesi konusunda eğitim ve endüstri alanlarındaki ruh sağlığı çalışanlarına genel bir bakış açısı oluşturmada, iş hayatında güdüleme ve verimliliğini yükseltmede insan kaynakları yöneticilerinin çalışmalarına çalışanlarını anlamada katkı sağlayarak, ve ülkemizdeki alanla ilgili yazın alana bilgi sağlayarak katkıda bulunulduğu mit edilmektedir.

Bu araştırmadan elde edilen bulgulardan hareketle aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

- 1- Öğretmen adaylarının düşünme ve karar verme stilleri gibi bilişsel süreçlerinin, davranışlarındaki erteleme eğilimini öngörmede etkili olabildiği dikkate alınırsa, ğretmen adaylarının davranışlarındaki erteleme eğilimini azaltacak bilişsel süreçlerin gelişimine katkıda bulunacak çalışma gruplarının oluşturulması düşünülebilir.
- 2- Bu çalışmadan elde edilen bulgular üniversitelerin yeniden yapılanma çalışmalarında kullanılabilir. Üniversitelerin eğitim fakültelerinde görev alan yöneticilerin, ğretim elemanlarının, ğretmen adayları arasındaki akademik görevleri ertelemeye yönelik yüksek eğilimin farkında olmalarının yararlı olacağı düşünülmektedir, nedenleri konusunda yapılacak çalışmaların bu alandaki eğitimin niteliğinin arttırılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.
- 3- Öğretmen adaylarının davranışlarındaki erteleme eğilimi düzeyinin azaltılmasında etkili olabilecek, etkili zaman yönetimi, planlı çalışma, akademik çalışmalara yönelik gerçekçi beklentiler oluşturma, gibi

sosyal beceri kazandırmaya yönelik grup çalışmalarının düzenlenmesinin yararlı olabileceği düşünülmektedir.

- 4- Üniversitelerin psikolojik danışma ve rehberlik servisinde çalışan, psikolog ve psikolojik danışmanlar, öğretmen adaylarının davranışlarındaki erteleme eğilimini daha iyi anlamada bu çalışmadan yararlanabilirler ve düşünme ve karar verme stilleri gibi bilişsel süreçler göz önünde bulundurularak, erteleme eğilimi ile başa çıkmada etkili olabilecek stratejiler geliştirebilirler.
- 5- Ruh sağlığı alanında çalışanlar bu çalışmanın bulgularından yararlanarak, davranışlarındaki erteleme eğilimi problemlerinden dolayı psikolojik yardıma gereksinim duyan danışanlarına yardım sürecinde etkili olabilecek terapi modellerini (bilişsel davranışçı ve psikanalitik modeller ağırlıklı olarak kullanılmaktadır) birlikte kullanacak biçimde kendilerini geliştirebilirler.

Konuya katkı sağlayabileceği düşüncesinden hareketle, ileride yapılacak araştırmalar için aşağıdaki hususlar önerilebilir:

- 1- İlgili değişkenlerle ilgili araştırmalar farklı üniversitelerde ve farklı okul düzeylerinde yapılabilir.
- 2- Düşünme ve karar verme stilleri ve erteleme eğilimi ilişkisine yönelik çalışmalar konunun daha derin incelenmesine katkı sağlayabilir.
- 3- Erteleme eğilimi ve kişilik özellikleri ilişkisine yönelik yapılacak olan çalışmalar, bu davranışın daha iyi tanınmasına katkıda bulunabilir.
- 4- Erteleme eğilimi ve başa çıkma stratejileri ilişkisine yönelik yapılacak olan çalışmaların, erteleme eğiliminin doğasının daha iyi anlaşılmasına katkıda bulunabilir.
- 5- Erteleme eğiliminin nedenlerine yönelik yapılacak olan çalışmaların erteleme eğilimi davranışının daha iyi anlaşılmasına ve bu yönde geliştirilecek stratejilerin etkililiğine katkıda bulunabilir.

Kaynakça

- Abraham, R.(1997) “Thinking Styles As Moderators of Role Stressor-Job Satiification Relationships, Leadership and Organization” **Development Journal**. Volume 18. Number 4-5, 236-244 (September 1997).
- Ackerman, David S. and Gross, Barbara L. (2005)) “My instructor made me do it: Task characteristics of procrastination” **Journal of Marketing Education**, Vol. 27 No. 1 5-13, (April 2005)
- Ainslie, G. (1975). “Specious reward: A behavioral theory of impulsiveness and impulse control.” **Psychological Bulletin**, 82,463-496 , (July 1975)
- Aitken, M. E. (1982). “A personality profile of the college student procrastinator”. (Doctoral dissertation, University of Pittsburgh, 1982). **Dissertation Abstracts International**, 43 722.
- Bacanlı, F. (2000). “Kararsızlık Ölçeğinin Geliştirilmesi”. **Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi**, Cilt: 2, Sayı: 14, Sayfa:7-24, (Eylül 2000)
- Balkıs, M ve Bayezid Işiker, G.(2005). “The Relationships between thinking styles and personality types” **An International Journal of Social Behaviour and Personality**, 33 (3), 283-294 (May 2005)
- Balkıs, M. (2003). “Üniversite Öğrencilerinin Düşünme Stilleri ile Kişilik Tipleri Arasındaki İlişkinin Çeşitli Psikososyal Değişkenler Açısından İncelenmesi” **Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi**. Eğitim Bilimleri Enstitüsü D.E.U.B.E.F. İzmir
- Baron, J., Granato, L., Spranca, M. ve Teubal, E. (1993). “Decision-making biases in children and early adolescent: exploratory studies”. **Merrill-Palmer Quarterly**, Vol. 39, 22-46. (April 1993)
- Bandura, A. (1986). **Social foundations of thought and action: A social cognitive theory**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Beck, Brett L., Koons, Susan R., Milgrim, Debra L (2000) “Correlates and Consequences of Behavioral Procrastination: The Effects of Academic Procrastination, Self-Consciousness, Self-Esteem and Self-Handicapping” **Journal of Social Behavior & Personality**, 2000 Special Issue, Vol. 15, Issue 5

- Berzonsky, M. D., & Ferrari, J. R. (1996). "Identity orientation and decisional strategies." **Personality and Individual Differences**, 20, 597-606. (May 1996)
- Beswick, G., Rothblum, E. D., & Mann, L. (1988). "Psychological antecedents of student procrastination". **Australian Psychologist**, 23, 207-217.(April 1988)
- Birner, L. (1993). "Procrastination: Its role in transference and countertransference". **Psychoanalytic Review**, 80, 541-558 (Winter 1993)
- Blatt, S. J., & Quinn, P. (1967). "Punctual and procrastinating students: A study of temporal parameters". **Journal of Consulting Psychology**, 31, 169-174. (April 1967)
- Blustein, L. D. (1987). "Decision-Making Styles and Vocational Maturity: An Alternative Perspective". **Journal of Vocational Behavior**, Vol. 30, 61-71. (February 1987)
- Bridges, K. R. ve Roig, M. (1997) "Academic procrastination and irrational thinking: a re-examination with context controlled" **Persosonaliy and individual Differences** Vol. 22, (6), 941-944 (June 1997)
- Briody, R. (1980). "An exploratory study of procrastination". **Unpublished Doctoral Dissertation**, Brandeis University, 1980). Dissertation - Abstracts International, 41-590
- Brown, E. J. ve Mann, L. (1990). "The Relationship Between Family Structure and Process Variables and Adolescent Decision Making". **Journal of Adolescence**, Vol.13, 25-37 (March 1990)
- Brownlow, S.; Reasinger, Renee D. (2000) "Putting off Until Tomorrow What is Better Done Today: Academic Procrastination as a Function of Motivation Toward College Work" **Journal of Social Behavior & Personality**, 2000 Special Issue, Vol. 15 Issue 5, 15-35, 4
- Buluş, M.(2000) "Öğretmen Adaylarında Yükleme Karmaşıklığı düşünme Stilleri ve Bilişsel Tutarlılık Tercihinin Bazı Psiko-Sosyal Özellikler Çerçevesinde İncelenmesi" **Yayımlanmamış Doktora Tezi**. Eğitim Bilimleri Enstitüsü D.E.U.B.E.F. İzmir

- Burka, J. B., & Yuen, L. M. (1983). **Procrastination: Why you do it, what to do about it.** Reading, MA: Addison-Wesley.
- Burns, Lawrence R.; Dittmann, Katherine; Nguyen, Ngoc-Loan; Mitchelson, Jacqueline K. (2000) “Academic Procrastination, Perfectionism, and Control: Associations with Vigilant and Avoidant Coping” **Journal of Social Behavior & Personality**, 2000 Special Issue, Vol. 15 Issue 5, 35- 47
- Carton, John S. (1999) “The effects of locus of control and task difficulty on procrastination.” **Journal of Genetic Psychology**; 160 (4), 437-442 (January 1999)
- Cella, D., DeWolfe, A. ve Fitzgibbon, M. (1987). “Ego Identity Status, Identification, and Decision Making style In Late Adolescent”. **Adolescence**, Vol: 22 No:88, P:848-861,(January 1987)
- Ceyhan, Aydoğan A. (2005) “Öğretmen Adaylarının Umutsuzluk Düzeylerinin İncelenmesi” **Eğitim ve Bilim Dergisi**, Cilt 30, Sayı: 137, ss : 63-74 (Temmuz 2005)
- Chissom, B., & Iran-Nejad, A. (1992). “Development of an instrument to assess learning strategies.” **Psychological Reports**, 71, 1001-1002 (December 1992)
- Clark, J. L., & Hill, O. W. (1994). “Academic procrastination among African-American college students”. **Psychological Reports**, 75, 931-936 (October 1994)
- Coote, Elizabeth A.(1987). “Procrastination in the workplace: A study of the dispositional and situational determinants of delay behavior at work”. **Unpublished Doctoral Dissertation.** Tulane University ABD
- Covin, J., G., Slevin, D. P. & Heeley, . B. (2001) “Strategic decision making in an intuitive vs. technocratic mode: structural and environmental considerations”. **Journal of Business Research**, Volume 52, Issue 1, 51-67 (January 2001)
- Day, V., Mensink, D., & O'Sullivan, M. (2000). “Patterns of academic procrastination”. **Journal of College Reading and Learning**, 30, 120-134. (March 2000)

- Davis, John K. (2000) “The effects of culture on high school academic procrastination”. **Unpublished Doctoral Dissertation**. University of Southern California. ABD
- Demirbaş, H. (1992). “Suçlu ve Suçlu Olmayan Ergenlerin Karar Verme Davranışlarının Karşılaştırılması” **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**. Ankara Üniversitesi, Adli Tıp Enstitüsü: Ankara
- DeRoma, Virginia M.; Young, Angela; Mabrouk, Suzanne T.; Brannan, Kenneth P.; Hilleke, Russell O.; Johnson, Kristy Y (2003) “Procrastination And Student Performance On Immediate And Delayed Quizzes”. **Education**, Vol. 124 Issue 1, 40-49 (Fall2003)
- Durden, Christopher A. (1997) “Life satisfaction as related to procrastination and delay of gratification”. **Unpublished Master Thesis**. Angelo State University ABD
- Duru, E. (2004). “Düşünme Stilleri: Kavramsal ve Kuramsal Çerçeve (Thinking styles: Theoretical and conceptual framework”. **Eurasian Journal of Educational Research**, 14, pp 171-186. (Winter 2004)
- Duru, E. (2002). “Öğretmen Adaylarında Kişi-Durum Yaklaşımı Bağlamında Yardım Etme Davranışı Eğilimi, Empati ve Düşünme Stilleri İlişkisi ve Bu Değişkenlerin Bazı Psikososyal Değişkenler Açısından İncelenmesi” **Yayınlanmamış Doktora Tezi**. Eğitim Bilimleri Enstitüsü D.E.U.B.E.F. İzmir
- Eldeklioğlu, J. (1996). “Karar Stratejileri İle Ana Baba Tutumları Arasında İlişki” **Yayınlanmamış Doktora Tezi**. Gazi Üniversitesi: Ankara
- Effert, B. R., & Ferrari, J. R. (1989). “Decisional procrastination: Examining personality correlates”. **Journal of Social Behavior & Personality**, 4, 151-161 (January 1987)
- Ellis, A., & Knaus, W. J. (1977). **Overcoming procrastination**. New York: Signet Books.
- Epstein, S ve Pacini, R.(1999) “The Relation of Rational and Experiential Information Processing styles to Personality, Basic Beliefs and Ratiobias Phenomen” **Journal of Personality and Social Psychology**. Volume 76(6), 972-987 (June 1999)

- Epstein,S.; Rosemary, P. ; Denes , V.R ve Harriet, H(1996) “Individual Differences In Intuitive-Experiental and Analytical Rational Thinking Styles” **Journal of Personlity and Social Psychology**. Volume 63(4), 553-554 (October 1996)
- Epstein, S ve Kirpatrick, A.L (1992) “Cognitive-Experiental self Theory and Subjective Probality; Further Evidence For Two Conceptual Systems” **Journal of Personality and Social Psychology**. Volume 62(6), 972-987 (June 1992)
- Farran, B. (2004)“Predictors of Academic Procrastination in College Students” **Unpublished Doctoral Dissertation**. Fordham University. ABD
- Fee, Ronda L.; Tangney, June P. (2000). “Procrastination: A Means of Avoiding Shame or Guilt?”. **Journal of Social Behavior & Personality**, 2000 Special Issue, Vol. 15 Issue 5, p167, 18p, 3 charts
- Ferrari, J. R.; O’Callaghan, J. ve Newbegin, I. (2005) “Prevalence of Procrastination in the United States, United Kingdom and Australia: Arousal and Avoidance Delays among Adults” **North American Journal of Psychology**, Vol.7, Issue 1 (January 2005)
- Ferrari, J. R. (2000) “Procrastination and Attention: Factor Analysis of Attention Deficit, Boredomness, Intelligence, Self-Esteem, and Task Delay Frequencies” **Journal of Social Behavior & Personality**, 2000 Special Issue, Vol. 15 Issue 5, p185, 12p, 2 charts
- Ferrari, J. R. (1995). “Perfectionism cognitions with nonclinical and clinical samples”. **Journal of Social Behavior and Personality**, 10, 143-156 (March 1995)
- Ferrari, J. R. (1994). “Dysfunctional procrastination and its relationship with self-esteem, interpersonal dependency, and self-defeating behaviors”. **Personality & Individual Differences**, 17, 673-679 (November 1994)
- Ferrari, J. R. (1992). “Procrastinators and perfect behavior: An exploratory factor analysis of self-presentation, self-awareness, and self-handicapping components”. **Journal of Research in Personality**, 26, 75-84 (March 1992)

- Ferrari, J.R.; Harriott, J. S. ve Zimmerman, M.(1999) “The social support networks of procrastinators: Friends or family in times of trouble?” **Personality and Individual Differences** 26, 321-331 (January 1999)
- Ferrari, J.R., & Beck, B. (1998). “Affective responses before and after fraudulent excuses by academic procrastinators”. **Education**, 118, 529-537 (Summer 1998)
- Ferrari, J.R., Keane ,Sabrina M., Wolfe, Raymond N. ve Beck, Brett L.(1998) “The Antecedents And Consequences of Academic Excuse-Making:Examining Individual Differences in Procrastination”. **Research in Higher Education**, Vol. 39, No.2 (April 1998)
- Ferrari, J. R.; Harriott, Jesse S.; Evans, L.; Lecik-Michna, Denise M., ve Wenger, Jeremy M. (1998) “Exploring the Time Preferences of Procrastinators: Night or Day, Which is the One?” **European Journal of Personality**, Vol. 11:3, 187-196 (December, 1998)
- Ferrari, J. R., Johnson, J. L., & McCown, W. G. (1995). **Procrastination and task avoidance: Theory, research, and treatment**. New York: Plenum Press.
- Ferrari, J. R., & Emmons, R. A. (1994). “Procrastination as revenge: Do people report using delays as a strategy for vengeance?” **Personality & Individual Differences**, 17, 539-544 (October 1994)
- Ferrari, J. R., & McCown, W. (1994). “Procrastination tendencies among obsessive compulsives and their relatives”. **Journal of Clinical Psychology**, 50, 162-167. (March 1994)
- Ferrari, J. R., & Olivette, M. J. (1994). “Parental authority and the development of female dysfunctional procrastination”. **Journal of Research in Personality**, 28, 87-100 (March 1994)
- Ferrari, J. R. (1991). “Compulsive procrastination: Some self-reported characteristics”. **Psychological Reports**, 68, 455-458 (April 1998)
- Flett, G. L., Blankstein, K. R., & Martin, T. R. (1995). Procrastination, negative selfevaluation, and stress in depression and anxiety: A review and preliminary model. In J. R. Ferrari & J. L. Johnson (Eds.), **Procrastination and task avoidance: Theory, research, and**

treatment. The Plenum series in social/clinical psychology (pp. 137-167). New York: Plenum Press.

- Flett, G. L. Blankstein, K. R., Hewitt, P. L. ve Koledin, S. (1992). “Components of Perfectionism and Procrastination”, **Social Behavior and Personality**. 20 (2),85-94 (January 1992)
- Forer, L.K., & Still, H. (1986). **The birth order factor**. New York: David McKay Company, Inc. (45-147)
- Freud, S. (1926). **Inhibitions, Symptoms, and Anxiety**. Standart Edition, 5, 509-630. London: Hogarth Press
- Friedman, I. A. ve Mann, L. (1994). “Coping patterns in adolescent decision making: An Israeli-Australian comparison”. **Journal of Adolescence**, Vol. 16, 179-201 (April 1994)
- Fritzsche, Barbara A., Young, Beth R., Hickson, Kara C. (2003), “Individual differences in academic procrastination tendency and writing success”. **Personality and Individual Differences** 35, 1549–1557 (November 2003)
- Frost, R. O., & Shows, R. L. (1993). “The nature and measurement of compulsive indecisiveness”. **Behavioral Research and Therapy**, 31 (7), 683-692 (September 1993).
- Frost, R. O., Marten, P., Lahart, C., & Rosenblate, R. (1990).”The Dimensions of Perfectionism”. **Cognitive Therapy and Research**, 14, 449-468 (April 1990)
- Gençtan, E. (1993). **Psikoanaliz ve Sonrası**. 7.Baskı . Ankara , ss:135-136)
- Gelbal, S. (1994). P madde güçlük indeksi ile Rasch modelinin b parametresi ve bunlara dayalı yetenek ölçüleri üzerine bir karşılaştırma, **Yayınlanmamış Doktora Tezi**, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Genovese ,Jeremy E.C. (2005) “Paranormal beliefs, schizotypy, and thinking styles among teachers and future-teachers” **Personality and Individual Differences**. Vol 39 (1), 93-102 (July 2005)

- Gersick, C. J. G. (1988). "Time and transition in work teams: Toward a new model of group Development". **Academy of Management Journal**, 31, 9-41 (December 1988)
- Gloria, A. ve Hird, J. S. (1999). "Influences of Ethnic and Nonethnic Variables on The Career Decision-making Sel-Efficacy of College Students". **The Career Development Quarterly**, Vol.48, no:2, 157-174 (February 1999)
- Grigerenko, E.L ve Sternberg, R.J(1993) "Thinking Styles and Gifted" **Roeper Review**. Volume 16(2), 15-22 (February 1993)
- Grigerenko, E.L ve Stenrberg, R.J(1997) " Styles of Thinking on Performance In Managment Education" **Expectional Children**. Vol. 63 (4), 36-45 (July 1997)
- Gümüş, A (1997) Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Kaygı Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi** Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Hammer, Corey A., Ferrari, Joseph R. (2002) "Differential Incidence of Procrastination Between Blue-and White-Collar Workers" **Current Psychology**, , Vol. 21, Issue 4 , 333-338 (Winter 2002)
- Harriott, J., & Ferrari, J. R. (1996). "Prevalence of procrastination among samples of adults". **Psychological Reports**, 78, 611-616 (April 1996)
- Harris, R. (1998). **Introduction to Decision Making**. Vanguard University of Souhern Colifornia: Colifornia.
- Harris, N. N., & Sutton, R. I. (1983). "Task procrastination in organizations: A framework for research." **Human Relations**, 36, 987-995 (October 1983).
- Haycock, L. A. (1993). "The cognitive mediation of procrastination: an investigation of the relationship between procrastination and self-efficacy beliefs". (Doctoral dissertation, University of Minnesota, 1993). **Dissertation Abstracts International**, 54, 2261
- Haycock, L. A., McCarthy, P., & Skay, C. L. (1998). "Procrastination in college students: The role of self-efficacy and anxiety". **Journal of Counseling & Development**, 76, 317-324. (Summer 1998)

- Hess, Brian; Sherman, Martin F.; Goodman, Mark. (2000) “Eveningness Predicts Academic Procrastination: The Mediating role of Neuroticism”. **Journal of Social Behavior & Personality**, 2000 Special Issue, Vol. 15 Issue 5, 61- 75,
- Hill, M.B., Hill, D.A., Chabot, A.E., and Barral, J.F. (1978). “A survey of college faculty and student procrastination.” **College Student Journal**, 12, 256-262 (Fall 1978)
- Honeycutt, C., Sleath, B., . Bush, Patricia J, Campbell, W. and Tudor, G. (2004). “Physician use of a participatory decision making style with children with ADHD and their parents. **Patient Education and Counseling**” 57 (3), 327-332 (July 2005)
- Jacops, J. E ve Ganzel, A. K. (1993). “Decision-making in adolescence. Are we asking the wrong question?”. **Advances in Motivation and Achievement**, Vol.8, 1-31 (June 1993)
- Jackson, T.; Weiss, Karen E.; Lundquist, Jesse J. (2000). “Does Procrastination Mediate the Relationship between Optimism and Subsequent Stress?” **Journal of Social Behavior & Personality**, 2000 Special Issue, Vol. 15 Issue 5, 203- 213
- Johnson, J. L., & Bloom, A. M. (1995). “An analysis of the contribution of the five factors of personality to variance in academic procrastination”. **Personality & Individual Differences**, 18, 127-133 (January 1995)
- Karasar, N. (1998). **Bilimsel Arastırma Yöntemi**. Ankara: Nobel Yayınevi. 79-81
- Klayman, J. (1985). “Children’s decision strategies and their adaption to task characteristics”. **Organizational Behavior and Human Decision Process**, Vol.35,179-201.
- Knaus, W. J. (1973). “Overcoming procrastination”. **Rational Living**, 8(2), 2-7.
- Lay, Clarry H. (1997) “Explaining lower-order traits through higher-order factors: the case of trait procrastination, conscientiousness, and the

specificity dilemma” **European Journal of Personality**, Vol. 11, 267-278 (December 1998)

- Lay, C. H. (1987). “A modal profile analysis of procrastinators: A search for types”. **Personality & Individual Differences**, Vol.8, 705-714 (October 1987)
- Lay, C. H. (1986). “At last, my research article on procrastination.” **Journal of Research in Personality**, 20, 474-495 (December 1986)
- Lay, C., Kovacs, A. ve Danto, D. (1998) “The relation of trait procrastination to the big-five factor conscientiousness: an assessment with primary-junior school children based on self-report scales”. **Personality and Individual Differences**. Vol. 25 187-193 (August 1998)
- Lay, C. H., & Schouwenburg, H. C. (1993). “Trait procrastination, time management, and academic behavior”. **Journal of Social Behavior & Personality**, 8, 647-662. (October 1993)
- Lay, C. H., Knish, S., & Zanatta, R. (1992). “Self- handicappers and procrastinators: A comparison of their practice behavior prior to an evaluation”. **Journal of Research in Personality**, 26, 242-257 (September 1992)
- Lay, C. H., & Burns, P. (1991). “Intentions and behavior in studying for an examination: The role of trait procrastination and its interaction with optimism”. **Journal of Social Behavior & Personality**, 6, 605-617(June 1991)
- Lee, D., Kely, Kevin R. and Edwards, Jodie K. (2006). “A closer look at the relationships among trait procrastination, neuroticism, and conscientiousness”. **Personality and Individual Differences**. Vol. 40, 27-37 (January 2006)
- Leslie, A (2005). “The effect birth order on procrastination”. **Depperatment of Psychology. Missouri Western State College.**
<http://clearinghouse.missouriwestern.edu/manuscripts/14.asp>
(19.08.2005)
- Loebenstein, Abraham M.(1996). “The effects of subgoal setting and academic self-efficacy on procrastination”. **Unpublished Doctoral**

Dissertation. California School of Professional Psychology - San Diego

- Lonergan, Jennifer M.; Maher, Karen J.(2000) “The Relationship Between Job Characteristics and Workplace Procrastination as Moderated by Locus of Control.” **Journal of Social Behavior & Personality**, 2000 Special Issue, Vol. 15 Issue 5, 213-235
- Luzzo, D. A., Hitchings, W. E. ve Retish, P. (1999). “Evaluating Differences in College Students’ Career Decision Making on The Basis of Disability Status”. **The Career Development Quarterly** Vol.48, No:2, 142-156 (February 1999)
- MacIntyre, P. (1964). “Dynamics and treatment of passive aggressive underachievers”. **American Journal of Psychotherapy**, 18(3), 95-108 (Summer 1964)
- Mann, L., Radford, M., Burnett, P., Ford, S., Bond, M., Leung, K., Nakamura, H., Vaughan, G. ve Yang, K. S. (1998) “Cross-cultural Differences in Self-reported Decision-making Style and Confidence”. **International Journal of Psychology**. 33 (5), 325-335 (October 1998)
- Mann, L. (1982). **Decisional procrastination scale**. Unpublished inventory. Flinders University of South Australia, Australia
- Martin, T. R., Flett, G. L., Hewitt, P. L., Krames, L., & Szanto, G. (1996). “Personality correlates of depression and health symptoms: A test of a self-regulation model”. **Journal of Research in Personality**, 30 (2) 264-277 (June 1996).
- Matlin, M.W. (1995). **Psychology (Second Edition)**. Fort Worth, TX: Harcourt Brace College Publishers
- Mau, W.C. (2000). “Cultural Differences in Career Decision-Making Styles and Self-Efficacy”. **Journal of Vocational Behavior**, Vol.57 (3), 365-378 (December 2000)
- Mazur, J. E. (1996). “Procrastination by pigeons: Preferences for larger, more delayed work requirements”. **Journal of the Experimental Analysis of Behavior**, 65 (1), 159-171. (January 1996)

- McKean, Keith J. (1990) “An investigation of academic procrastination as a behavioral manifestation of learned helplessness”. **Unpublished Doctoral Dissertation** Seton Hall University, School of Education.
- McCown, W. and Roberts, R. (1994). “A study of academic and work-related dysfunctioning relevant to college version of an indirect measure of impulsive behavior” **Integra Technical Paper** 28-94, Integra, Inc
- McCown, W. G., Carise, G.& Johnson, J.L. (1991). “Trait procrastination in adult children of alcohol abusers.” **Journal of social Behavior and Personality**. Vol. 5, 121-134
- McCown, W. and Johnson, J.L.(1991). “Personality and chronic procrastination by students during an examination period” **Personality and Individual differences**, 12 (5),662-667 (May 1991).
- McCown, W., Petzel, T., & Rupert, P. (1987). “An experimental study of some hypothesized behaviors and personality variables of college student procrastinators”. **Personality &Individual Differences**, 8(6) , 781-786 (June 1987)
- Meyer, Cheryl L.(2000). “Academic Procrastination and Self-Handicapping: Gender Differences in Response to Noncontingent Feedback”. **Journal of Social Behavior & Personality**, 2000 Special Issue, Vol. 15 Issue 5, 87-103
- Micek, L. (1982). “Some problems of self-autoregulation of volitional processes in university students from the point of view of their mental health”. **Sbornik Praci Filosoficke Fakulty Brnenske University**, 31(17), 51-70.
- Milgram, N., Mey-Tal, G., & Levison, Y. (1998). “Procrastination, generalized or specific, in college students and their parents”. **Personality & Individual Differences**, 25(2), 297-316 (August 1998)
- Milgram, Norman A., Dangour, W. (1992). “Situational And Personal Determinants Of Academic Procrastination” **Journal of General Psychology**, Vol. 119, Issue 2, 123-133 (April 1992)

- Milgram, N. A. (1991). "Procrastination". **Encyclopedia of human biology** Vol. 6, (New York, Academic Press) pp. 149-155
- Milgram, N. A., Sroloff, B., & Rosenbaum, M. (1988). "The procrastination of everyday life". **Journal of Research in Personality**, 22 (2), 197-212 (June 1988).
- Missildine, H. (1963). **Your inner child of past**. New York: Simon & Shuster
- Onwuegbuzie, Anthony J. (2004) "Academic procrastination and statistics anxiety". **Assessment & Evaluation in Higher Education** Vol. 29, No. 1, 3-19 (February 2004)
- Onwuegbuzie, Anthony J. (2000a) "Academic Procrastinators and Perfectionistic Tendencies Among Graduate Students" **Journal of Social Behavior & Personality**, 2000 Special Issue, Vol. 15 Issue 5, 103-110
- Onwuegbuzie, A. J., & Jiao, Q. G. (2000b). "I'll go to the library later: The relationship between academic procrastination and library anxiety". **College & Research Libraries**, 61(1), 45-54 (January 2000)
- Orellana-Damacela, Lucía E.; Tindale, R. Scott; Suárez-Balcázar, Y. (2000) "Decisional and Behavioral Procrastination: How They Relate to Self-Discrepancies". **Journal of Social Behavior & Personality**, 2000 Special Issue, Vol. 15 Issue 5, 225-239
- Orpen, C. (1998), "The Causes and Consequences of Academic Procrastination: a research note". **Westminster Studies in Education**, Vol. 21, 73-75(1998)
- Owens, Anthony M.; Newbegin, I. (2000) "Academic Procrastination of Adolescents in English and Mathematics: Gender and Personality Variations". **Journal of Social Behavior & Personality**, 2000 Special Issue, Vol. 15 Issue 5, 111, 125
- Öner, N. (1997). **Türkiye’de Kullanılan Psikolojik Testler**. 3. Basım, Boğaziçi Matbaası: İstanbul.
- Özel, N. ve Bayraktar. A (2004). Ankara Gölbaşı Atatürk İlköğretim Okulu’ndaki Öğrencilerin Okuma ve Kütüphane Kullanma Alışkanlıkları Konusunda Ebeveynlerin Duyarlılığı Üzerine Bir

Araştırma.<http://yunus.hacettepe.edu.tr/~nozel/golbasi.htm>

(08/12/2005)

- Parlette, N. ve Rae, R.(1993) “Thinking About Thinking: Thinking Styles of People” **Assosiation Management**. Volume 45(3),. 361-367 (January 2003)
- Philips, S. D., Paziienza, N. J. ve Ferrin, H. H.(1984).”Decision Making Styles and Problem Solving Appraisal”. **Journal of Counselling Psychology**, v:31,n:4, 497-502, (October 1987).
- Potts, T. J. (1987). “Predicting procrastination on academic tasks with self-report personality measures”. (Doctoral dissertation, Hofstra Univeristy, 1987). **Dissertation Abstracts International**, 48, 1543.
- Prohaska, V.; Morrill, P.; Atilas, I.; Perez, A.(2000) “Academic Procrastination by Nontraditional Students”. **Journal of Social Behavior & Personality**, 2000 Special Issue, Vol. 15 Issue 5, 125- 135
- Pychyl, Timothy A., Coplan, Robert J., Reid, Pamela A.M.(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 (July 2002)
- Pychyl, Timothy A.; Morin, Richard W.; Salmon, Brian R. (2000) “Procrastination and the Planning Fallacy: An Examination of the Study Habits of University Students”. **Journal of Social Behavior & Personality**, 2000 Special Issue, Vol. 15 Issue 5, 135-151
- Pychyl, Timothy A., Lee, J. M., Thibodeau, R., & Blunt, A. (2000). “Five days of emotion: An experience sampling study of undergraduate student procrastination”. **Journal of Social Behavior and Personality**, 15 (5), 3-13 (May 2000).
- Rothblum, E.D. (1990). “Fear of failure: The psychodynamic, need achievement, fear od success and procrastination models.” **Handbook of Social and Evulation Anxiety**. NY: Plenum Press
- Rothblum, E. D., Solomon, L. J., & Murakami, J. (1986). “Affective, cognitive, and behavioral differences between high and low

procrastinators”. **Journal of Counseling Psychology**, 33(3), 387-394 (October 1986)

- Saddler, C. D., & Sacks, L. A. (1993). “Multidimensional perfectionism and academic procrastination: Relationships with depression in university students.” **Psychological Reports**, 73 (3), 863-871 (December 1993).
- Schouwenburg, H. C., & Lay, C. H. (1995). “Trait procrastination and the big- five factors of personality”. **Personality and Individual Differences**, 18(4), 481-490 (April 1995)
- Schouwenburg, H. C. (1995). “Procrastination and personality: An empirical study among university students ”. **Personality & Individual Differences**, 18, 127-133 (October 1995)
- Schouwenburg, H.C (1992) “Procrastinators and fear failure: an exploration of reasons for procrastination”. **European Journal of Personality**, Vol. 6 (3) 225-236 (september 1992)
- Scott, S., G. ve Bruce, R. A. (1995). “Decision Making Style, The Development And Of A New Measure”. **Educational and Psychological Measurement**. Vol.55 No.5. 818-831 (March 1995)
- Senécal, J. and Frederic, G. (2002) “Role conflict and academic procrastination:A self-determination perspective” **European Journal of Social Psychology** . 33 (1), 135–145 (October 2002)
- Senécal, C.; Guay, F. (2000) “Procrastination in Job-Seeking: An Analysis of Motivational Processes and Feelings of Hopelessness”. **Journal of Social Behavior & Personality**, 2000 Special Issue, Vol. 15 Issue 5, 267-283
- Senécal , C., Koestner, R., & Vallerand, R. J. (1995). “Self-regulation and academic procrastination.” **Journal of Social Psychology**, 135(1), 607-619 (October 1995)
- Shiloh, S and Sheffer, M.S. (2004) “Structure of difficulties in mate-selection decisions and its relationship to rational and intuitive cognitive styles” **Personality and Individual Differences**, Volume37(2), Issue 2, 259-273 (February 2004)

- Shiloh, S., Koren, S. ve Zakay, D. (2001). “Individual differences in compensatory decision making styles and need for closure as correlates of subjective decision complexity and difficulty”. **Personality and Individual Differences**, Volume 30, Issue 4, 699-710 (March 2001)
- Sigall, H.; Kruglanski, A.; Fyock, J. (2000). “Wishful Thinking and Procrastination”. **Journal of Social Behavior & Personality**, 2000 Special Issue, Vol. 15 Issue 5, 283-297
- Smith, J. & York, L. (1981). **Procrastination: a self-help manual**. Berkeley, CA: Counseling Press
- Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). “Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates”. **Journal of Counseling Psychology**, 31, 503-509 (October 1984)
- Sommer, W. G. (1990). “Procrastination and cramming: How adept students ace the system”. **Journal of American College Health**, 39, 5-10 (July 1990)
- Sirois, Fuschia M.(2004) “Procrastination and counterfactual thinking: Avoiding what might have been” **British Journal of Social Psychology**. Vol. 43, 269–286 (June 2004),
- Specter, Marc H.; Ferrari, Joseph R. (2000). “Time Orientations of Procrastinators: Focusing on the Past, Present, or Future?” **Journal of Social Behavior & Personality**, 2000 Special Issue, Vol. 15 Issue 5, 197-203
- Sternberg, R.J. (1995) **In search of the human mind**. Orlando, US: Harcourt Brace
- Taşdelen, A (2002). “Öğretmen Adaylarının Farklı Psiko Sosyal Değişkenlere Göre Karar Verme Stilleri” **Yayımlanmamış Doktora Tezi**. Eğitim Bilimleri Enstitüsü D.E.U.B.E.F. İzmir
- Thunholm, P. (2004).“Decision making style: habit, style or both?” **Personality and Individual Differences**, Volume 36, Issue 4, 931-944 (March 2004)

- Tice, D. M., & Baumeister, R. F. (1997). "Longitudinal study of procrastination, performance, stress, and health: The costs and benefits of dawdling". **Psychological Science** Vol., 8, 454-458 (November 1997)
- Tiryaki, M. G. (1998). "Üniversite Öğrencilerinin Karar Verme Davranışlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi". **Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Hacettepe Üniversitesi: Ankara.
- Todd, J., Friedman, A., & Steele, S. (1993). "Birth order and sex of siblings effects on self-ratings of interpersonal power: Gender and ethnic differences". **Individual Psychology**, 49(1), 86-93. (January 1993)
- Ute, S. (2001). "Decision-making influence in the family: a comparison of Turkish families in Germany and in Turkey". **Journal of Comparative Family Studies**, Vol. 32 (2) , 219-30 (March 2001)
- Vodanovich, S. J., & Seib, H. M. (1997). "Relationship between time structure and procrastination" **Psychological Reports**, 80(1), 211-215 (February 1997)
- Van Eerde, W. (2003) "Procrastination at Work and Time Management Training." **Journal of Psychology**, Vol. 137, Issue 5, 421-435 (September 2003)
- Voicu, D.(1992). "An examination of parent-child relations and psychological adjustment in relation to trait procrastination".**Unpublished Maser Thesis**. York University Canada
- Yaakub, N.F. (2000). "Procrastination Among Students in Institutes of Higher Learning: Challenges for K-Economy the School of Languages and Scientific Thinking", Universiti Utara Malaysia
.http://mahdzan.com/papers/procrastinate/ (20/02/2006)
- Yavuzer, H. (1990). Yaygın Anne-Baba Tutumları. **Ana-Baba Okulu**, Remzi Kitabevi: İstanbul.

- Zhang, L.F.(2005a) “Does teaching for a balanced use of thinking styles enhance students’ achievement?” **Personality and Individual Differences**. Volume 38, Issue 5, 1135-1147 (April 2005)
- Zhang, L.F.(2005b) “Validating the theory of mental self-government in a non-academic setting” **Personality and Individual Differences**. Volume 38, Issue 8, 1915-1925 (June 2005)
- Zhang, L.F.(2005c) “Predicting cognitive development, intellectual styles, and personalitiy traits from self-rated abilities” **Learning and Individual Differences**, Volume 15, Issue 1, 67-88 (January 2005)
- Zhang, L.F.(2004a) “Field-dependence/independence: cognitive style or perceptual ability?— validating against thinking styles and academic achievement” **Personality and Individual Differences** Volume 37, Issue 6, 1295-1311 (October 2004)
- Zhang, L.F.(2004b) “Do university students’ thinking styles matter in their preferred teaching approaches?” **Personality and Individual Differences**, Volume 37, Issue 8, 1551-1564 (December 2004)
- Zhang, L.F.(2002) “Measuring Thinking Styles In Addition to Measuring Personality Traits?” **Personality and Individual Differences**, Volume 33(3), 445-458 (August 2002)
- Zhang, L.F.(2001) “Thinking styles and Personality Revisited” **Personality and Individual Differences**. Volume 31(6), 883-894 (October 2001)
- Zhang, L.F. ve Gerard A.P.(2001) “Thinking styles, Self-Esteem, and Socio-Economic Status” **Personality and Individual Differences**, Volume 31, Issue 8, , Pages 1333-1346 (December 2001)
- Zhang, L.F.(2001) “Thinking styles, Self-esteem, and Extracurricular Experiences” **International Journal of Psychology**. Volume 36 (2), 100–107 (April 2001)
- Zhang, L.F. ve Stenberg,R.J.(2000) “Are Learning Approaches and Thinking Styles Related? A study in Two Chinese Populations” **Journal of Psychology Interdisciplinary an Applied**. Volume 134 (5), 469-489 (September 2000)

- Zhang, L.F.(2000) “Are Thinking Styles and Personality Types Related” **Educational Psychology**. Volume 20(3), 271-284 (September 2000)
- Zhang, L.F.(1999) “Further Cross-Cultural Validation of The Mental Self-Government” **The Journal of Psychology**. Volume 133, 165-181 (December 1999)
- Washington, Jene A. (2004) “The relationship between procrastination and depression among graduate and professional students across academic programs: Implications for counseling” **Unpublished Doctoral Dissertation.**, Ed.D., Texas Southern University, 2004
- Watson, David C. (2001) “Procrastination and the five-factor model: a facet level analysis”, **Personality and Individual Differences** 30 (1) 149-158 (January 2001)
- Wei-Cheng Mau (2000). “Cultural Differences in Career Decision-Making Styles and Self-Efficacy”. **Journal of Vocational Behavior**. Vol. 57 (3), 365–378 (December 2000)
- Wesley, J. C. (1994). “Effects of ability, high school achievement, and procrastinatory behavior on college performance.” **Educational & Psychological Measurement**, 54 (2), 404-408 (April 1994)
- White, J., Campbell, L., & Stewart, A. (1995). “Associations of scores on the White-Campbell Psychological Birth Order Inventory and the Kern Lifestyle Scale”. **Psychological Reports**, 77(3), 1187-1196. (December 2003)
- Wolters, Christopher A.(2003) “Understanding Procrastination From a Self-Regulated Learning Perspective” **Journal of Educational Psychology**, Vol.95, No.1, 179-187 (March 2003)

EKLER

EK 1

GENEL ERTELEME EĞİLİMİ ÖLÇEĞİ

İnsanlar aşağıdaki ifadeleri kullanarak kendilerini tanımlarlar. Her bir ifadenin sizi ne kadar tanımladığınızı aşağıdaki 5 li dereceyi kullanarak (X) belirtiniz.

1- Hiç uymuyor

2- Kısmen uymuyor

3- Nötr

4- Kısmen uyuyor

5- Tamamıyla uyuyor

1	Yapmam gereken işleri teslim tarihinin hemen öncesine kadar yapmam	1	2	3	4	5
2	Sabah uyanma zamanı geldiğinde hemen yataktan kalkarım	1	2	3	4	5
3	Bir mektubu yazdıktan sonra ,onu göndermeden önce günlerce bekletirim.	1	2	3	4	5
4	Yapmam gereken telefon görüşmelerini zamanında yaparım	1	2	3	4	5
5	Sadece oturup yapmak dışında hiçbir şey gerektirmeyen işleri bile günlerce bekletirim	1	2	3	4	5
6	Yapmak zorunda olduğum işleri genellikle ertelerim.	1	2	3	4	5
7	Görevlerimi zamanında tamamlamak için genellikle aceleyle bitirmek zorunda kalırım	1	2	3	4	5
8	Bir işi (ödev/çalışma) teslim tarihine yetiştirmem gerektiğinde, genellikle başka şeyler yaparak zamanımı boşa harcarım.	1	2	3	4	5
9	Randevularım için evden erken çıkmayı tercih ederim.	1	2	3	4	5
10	Genellikle bir görev bana verildikten hemen sonra onu yapmaya başlarım.	1	2	3	4	5
11	Genellikle bir işi ayrılan zamandan daha sonra bitiririm	1	2	3	4	5
12	Bana öyle geliyor ki, genelde yılbaşı ya da doğum günü hediyesi alışverişlerimi son dakikada yapıyorum	1	2	3	4	5
13	Genellikle temel ihtiyaçları bile son dakikada satın alırım	1	2	3	4	5
14	Sürekli olarak “yarın yapacağımı” derim	1	2	3	4	5
15	Genellikle akşam oturup dinlenmeden önce, yapmak zorunda olduğum bütün işleri bitiririm	1	2	3	4	5

EK 2

KARAR VERMEYİ ERTELEME EĞİLİMİ ÖLÇEĞİ

İnsanlar kararlar alırken farklılaşırlar. Lütfen aşağıdaki karar verme stillerinin size uygunluk düzeyini en uygun seçeneği işaretleyerek belirtiniz. Doğru ve yanlış cevap yoktur. Lütfen işaretleme yaparken her soruyu dikkatlice okuyunuz.

- 1- Yanlış
- 2- Çoğunlukla yanlış
- 3- Bazen doğru/Bazen Yanlış
- 4- Çoğunlukla doğru
- 5- Doğru

1	Son kararımı vermeden önce önemsiz konular üzerinde çok fazla zaman harcarım	1	2	3	4	5
2	Bir karar aldıktan sonra bile onu ertelerim	1	2	3	4	5
3	Gerçekten zorunlu olmaksızın karar vermem	1	2	3	4	5
4	Artık çok geç olana kadar karar vermeyi ertelerim.	1	2	3	4	5
5	Karar vermeyi ertelerim	1	2	3	4	5

EK 3

KARAR VERME STİLLERİ ÖLÇEĞİ

Aşağıda bireylerin önemli kararları nasıl aldıklarını tanımlayan ifadeler verilmiştir. Lütfen her ifade için, o ifadeye ne düzeyde katıldığınızı ilgili seçeneği işaretleyerek belirtiniz ve maddelerin tümünü yanıtlayınız.

	1- Kesinlikle Katılmıyorum	2- Katılmıyorum	3-Kararsızım	4- Katılıyorum	5- Kesinlikle Katılıyorum	
1	Karar vermeden önce emin olmak için bilgi kaynaklarımı iki kere kontrol ederim	1	2	3	4	5
2	Karar vermeden önce bütün seçenekleri incelerim	1	2	3	4	5
3	Mantıklı ve sistematik bir yolla karar veririm	1	2	3	4	5
4	Karar vermem dikkatli düşünmemi gerektirir.	1	2	3	4	5
5	Karar verirken belirli bir amaca yönelik değişik seçenekleri göz önünde bulundururum	1	2	3	4	5
6	Kararlarımı verirken sezilerime güvenirim	1	2	3	4	5
7	Bir karar verirken sezgilerime güvenme eğilimindeyimdir	1	2	3	4	5
8	Genellikle doğruluğunu hissettiğim kararlar veririm	1	2	3	4	5
9	Kararlarımı verirken benim için akılcı bir nedenden daha çok, verdiğim kararın doğruluğunu hissetmem daha önemlidir	1	2	3	4	5
10	Karar verirken hislerime ve kendi tepkilerime güvenirim.	1	2	3	4	5
11	Önemli kararlar alırken başkalarının yardımına sık sık ihtiyaç duyarım	1	2	3	4	5
12	Eğer başkalarının desteğine sahipsem önemli kararları almak benim için daha kolaydır	1	2	3	4	5
13	Önemli kararlarımı alırken başkalarının tavsiyelerinden yararlanırım	1	2	3	4	5
14	Önemli kararlar ile yüzleştiğim zaman birinin bana doğru yolu göstermesi hoşuma gider	1	2	3	4	5
15	Üzerimde baskı hissetmediğim sürece önemli kararlarımı almaktan kaçınırım.	1	2	3	4	5
16	Mümkün olduğunca kararlarımı ertelerim	1	2	3	4	5
17	Önemli kararları alma aşamasına gelinceye kadar karar vermeyi sık sık ertelerim	1	2	3	4	5
18	Önemli kararlarımı, genellikle son dakikada veririm	1	2	3	4	5
19	Üzerinde düşünmek beni rahatsız ettiği için pek çok kararı ertelerim	1	2	3	4	5
20	Genellikle ani kararlar veririm	1	2	3	4	5
21	Kararlarımı, çoğunlukla o anda veririm	1	2	3	4	5
22	Çabuk karar veririm	1	2	3	4	5
23	Kararlarımı, sıklıkla düşünmeden veririm	1	2	3	4	5
24	Kararlarımı verirken, o anda doğal olan ne ise onu yaparım	1	2	3	4	5

EK 4

DÜŞÜNME STİLLERİ ÖLÇEĞİ

Bu ölçek, insanların düşünme stillerini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Testte bulunan ifadelerin sizin için ne ölçüde doğru ya da yanlış olduğunu, maddeleri dikkatlice okuduktan sonra, uygun seçeneği yuvarlak içine alarak belirtiniz. Seçenekler aşağıdaki şekilde sıralanmaktadır. Lütfen boş bırakmayınız.

Tamamen Yanlış: 1,

Kısmen Yanlış : 2

Tarafsızım : 3

Kısmen Doğru : 4

Tamamen Doğru:5

1	Düşünme becerilerimi kullanmamı gerektiren bir işi yapmaktansa az düşünme gerektiren bir işi yapmayı tercih ederim	1	2	3	4	5
2	Çok fazla düşünme gerektiren bir durumun sorumluluğunu almak istemem	1	2	3	4	5
3	Karmaşık problemleri basit olanlarına tercih ederim	1	2	3	4	5
4	Bir şey hakkında derinlemesine düşünmek zorunda kalabileceğim ortamları önceden görmeye ve oradan uzaklaşmaya çalışırım	1	2	3	4	5
5	Bir şeyi derinlemesine ve uzun süre düşünmekten az zevk alırım	1	2	3	4	5
6	Düşünmeyi eğlendirici ve zevk verici bulmam	1	2	3	4	5
7	Soyut olarak düşünme fikri bana çekici (cazip) gelmiyor	1	2	3	4	5
8	Hayatımın çözmem gereken bilinmezlerle dolu olmasını tercih ederim	1	2	3	4	5
9	Benim için bir problemin sadece cevabını bilmek, bu cevabın nedenlerini anlamaktan daha iyidir	1	2	3	4	5
10	Baskı altında kaldığımda, zor durumlarda iyi düşünemem, yargıda bulunmam	1	2	3	4	5
11	Kendi yolumu (tarzımı) en iyi şekilde belirlemede düşüncelere güvenme fikri, bana çekici (cazip) gelmez	1	2	3	4	5
12	Ünlüler hakkında dedikodu yapmak veya konuşmaktansa, uluslararası problemler hakkında konuşmayı tercih ederim.	1	2	3	4	5
13	Yeni düşünme yolları öğrenmek beni çok fazla heyecanlandırmaz.	1	2	3	4	5
14	Nesneleri genellikle sorgulamaktansa olduğu gibi kabul etmeyi tercih ederim	1	2	3	4	5
15	Bir şeyin işe yarıyor olması benim için yeterlidir, onun nasıl veya neden çalıştığı ile ilgilenmem	1	2	3	4	5
16	Sadece önemli ölçüde zihinsel çaba harcayarak ulaşabileceğim amaçlar belirleme eğilimindeyim	1	2	3	4	5
17	Yeni ve alışık olmadığım ortamlarda düşünmekte zorlanırım	1	2	3	4	5
18	Çok fazla zihinsel çaba gerektiren bir işi bitirdiğimde tatmin	1	2	3	4	5

	olacağıma, rahatlama hissederim.								
19	İnsanlar ile ilgili ilk izlenimlerim hemen hemen her zaman doğrudur	1	2	3	4	5			
20	İnsanlar hakkındaki ilk duygularıma güvenirim	1	2	3	4	5			
21	İnsanlara güvenme söz konusu olduğunda, genellikle içimden gelen duygulara güvenirim	1	2	3	4	5			
22	Önsezilerime güvenmem gerektiğine inanırım	1	2	3	4	5			
23	Nasıl bildiğimi açıklayamazsam bile genellikle bir kişinin doğru veya yanlış kişi olduğunu hissedebilirim	1	2	3	4	5			
24	Sezgileri çok güçlü olan bir insanım	1	2	3	4	5			
25	Biri yalan söylediğinde, bunu doğru olarak sezebilirim	1	2	3	4	5			
26	İnsanlar hakkındaki izlenimlerim hızlı oluşur.	1	2	3	4	5			
27	Bir kişinin görünüşüne bakarak, karakterini oldukça iyi bir şekilde anlayabileceğime inanırım	1	2	3	4	5			
28	Sıklıkla, nesnelere ilgili açık görsel imgeler (Hayaller) oluştururum.	1	2	3	4	5			
29	Çok iyi bir ahenk (Ritm) duygusuna sahibim	1	2	3	4	5			
30	Nesneleri imgelemede (görsel olarak zihinde tasarlamada) iyiyim	1	2	3	4	5			

EK 5

AKADEMİK ERTELEME EĞİLİMİ ÖLÇEĞİ

Aşağıda verilen maddelerin her birini dikkatlice okuduktan sonra her bir maddenin size ne ölçüde uygun olduğunu ilgili seçeneği işaretleyerek belirtiniz. Doğru ve yanlış cevap yoktur.

1-Yanlış

2- Çoğunlukla yanlış

3- Bazen doğru/bazen Yanlış

4- Çoğunlukla doğru

5- Doğru

1	Bir şeylere (işlere) başlamayı son ana kadar geciktiririm	1	2	3	4	5
2	Kütüphaneden ödünç aldığım kitapları zamanında teslim etmeye dikkat ederim	1	2	3	4	5
3	Bir ödevin (işin) yapılması gerektiğini bilsem dahi, hiçbir zaman işe hemen başlamayı istemem	1	2	3	4	5
4	Günü gününe düzenli olarak çalışmalarımı yaparak görevlerimi zamanında yerine getiririm.	1	2	3	4	5
5	Randevularıma ve görüşmelerime sıklıkla geç kalırım	1	2	3	4	5
6	Ödevlerime/çalışmalarımı (işlerime) başlamayı o kadar çok geciktiririm ki onları teslim tarihine yetiştiremem.	1	2	3	4	5
7	Genellikle ödevlerimi/çalışmalarımı son teslim tarihine yetiştirmek için alelacele koşuştururum	1	2	3	4	5
8	Bir şeylere (ödev/ sınavlar) başlamam genellikle uzun zaman alır	1	2	3	4	5
9	Bir işi gerçekten yapmam gerektiğini bildiğim zaman onu ertelemem	1	2	3	4	5
10	Eğer yapmam gereken önemli bir projem/çalışmam (işim) varsa , ona mümkün olan en kısa zamanda başlarım.	1	2	3	4	5
11	Yakın zaman içerisinde bir sınavım varsa, çoğunlukla kendimi sınavdan başka işler yaparken bulurum.	1	2	3	4	5
12	Çalışmalarımı (işlerimi) genellikle zamanından önce bitiririm.	1	2	3	4	5
13	Yapılması gereken işlerime hemen başlarım.	1	2	3	4	5
14	Eğer önemli bir randevum varsa giyeceğim kıyafetin bir gün önceden hazır olduğundan emin olmak isterim	1	2	3	4	5
15	Üniversitedeki randevularıma zamanından önce varırım	1	2	3	4	5
16	Genellikle zamanında sınıfta olurum	1	2	3	4	5

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Aşağıda sizin düşünme stilinizi ve erteleme davranışlarınızı belirlemeye yönelik bir takım sorular bulunmaktadır. Bunlara vereceğiniz yanıtlar halen devam eden doktora tezi için veri sağlamak üzere kullanılacaktır. Sizden istenen, kendinizle ilgili en doğru ve gerçekçi bilgiyi uygun seçeneğe işaretlemenizdir. Sorulara vereceğiniz samimi cevaplar, araştırmaya olumlu katkılar sağlayacaktır. Lütfen boş bırakmayınız.

Teşekkür ederim.

Murat BALKIS

1. Cinsiyetiniz: Kız Erkek

2. Yaşınız.....

3. Bölümünüz: Okul Öncesi Öğretmenliği Fen Bilgisi Öğretmenliği

Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Türkçe Öğretmenliği

Resim İş Öğretmenliği Müzik Öğretmenliği Beden Eğitimi Öğrt

Psiko.Dan. ve Rehberlik Sınıf Öğretmenliği Diğer.....

4- Şu anda Öğrenim Gördüğünüz Sınıf Düzeyi

() 1 Sınıf () 2 Sınıf () 3. Sınıf () 4. Sınıf

5- Şu anda Öğrenim Gördüğünüz Bölümü Seçme Durumunuz:

(..) Bu bölümü isteyerek seçtim; şimdi memnunum

(..)Bu bölümü isteyerek seçtim; şimdi memnun değilim

(..) Bu bölümü isteyerek seçmedim; ama şimdi memnunum

(..)Bu bölümü isteyerek seçmedim; ama şimdi memnun değilim

6. Doğum Sıranız

İlk Çocuk

Ortanca Çocuk

Son çocuk

7. Anne –Babanızın Eğitim Durumu

Anne

İlköğretim (İlk ve Orta okul Dahil)

Lise

Yüksek Okul

Üniversite ve Üstü (Y.Lisans veya Doktora)

Baba

İlköğretim (İlk ve Orta okul Dahil)

Lise

Yüksek Okul

Üniversite ve Üstü (Y.Lisans

veya Doktora)

8- Genellikle günün hangi saatlerinde çalışmayı tercih edersiniz?

- Sabah Öğlen Akşam Gece Geç Saatler (24:00 den sonra)

9- Sizinle ilgili konularda karar vermede en etkili kimdir?

- Kendim Ailem Kendim ve ailem birlikte Diğer (Açıklayınız:.....)

10- Akademik Başarınız

- 60-70 Arasında 70-80 Arasında 80-90 Arasında 90-100 Arasında

11- Aşağıdaki etmenlerden hangisi (hangileri) öğrencilik yaşamınız boyunca sizi çalışmaya teşvik etmiştir?

- Yeni şeyler öğrenmek, Çalışmaktan haz duymak, Yeni bilgi ve beceriler kazanma ve Hedeflerime ulaşma isteği
- Toplumda iyi bir statü ve prestije sahip olma, Yüksek not alma ve Çevremdeki insanların takdirini kazanma isteği,

12. Genelde okul saatleri dışında zamanınızı nasıl değerlendirirsiniz?

- Arkadaşlarla vakit geçirerek Kısmi zamanlı bir işte çalışarak
- Ders çalışarak Aileme evde ya da iş yerinde yardımcı olarak