

## BİLİŞSEL DAVRANIŞÇI TERAPİ TEMELLİ PSİKO-EĞİTİM PROGRAMININ AKADEMİK ERTELEME DAVRANIŞI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

THE EFFECT OF COGNITIVE BEHAVIOR THERAPY BASED PSYCHO-EDUCATION PROGRAM ON ACADEMIC PROCRASTINATION BEHAVIOUR

Metin BATMAZ \* Yağmur ULUSOY DOĞMUŞ \*\*

### Öz

Bu çalışmada Bilişsel Davranışçı Terapi (BDT) temelli psiko-eğitim programının ortaokul öğrencilerinin akademik erteleme davranışı üzerindeki etkisi test edilmiştir. Araştırma; deney ve kontrol gruplu 24 öğrencinin yer aldığı yarı deneysel modeldir. Veri toplama aracı olarak Akademik Erteleme Davranışı Ölçeği kullanılmıştır. Deneysel işlem öncesinde, deney ve kontrol grubuna akademik erteleme davranışı ölçeği ön test olarak uygulanmış, puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık görülmemiştir. Deney grubuna sekiz oturumluk psiko-eğitim programı uygulanırken, kontrol grubuna uygulama yapılmamıştır. Araştırmanın verileri tekrarlı ölçümler için ANOVA ile analiz edilmiş ve son test puanlarına göre deney ve kontrol grupları arasında fark olmadığını görülmüştür. Ancak tekrarlı ölçümler arasındaki fark ile deney ve kontrol gruplarında olmanın ortak etkisinin anlamlı olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre BDT temelli psiko-eğitim programının, akademik erteleme davranışlarını azaltmada etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

**Anahtar kelimeler:** Akademik erteleme, bilişsel davranışçı terapi, psiko-eğitim.

### Abstract

In this study, the effect of Cognitive Behavioural Therapy (CBT) based psycho-education programme on academic procrastination behaviour of secondary school students was tested. The research is a quasi-experimental model with 24 students in experimental and control groups. Academic Procrastination Behaviour Scale was used as a data collection tool. Before the experimental process, the academic procrastination behaviour scale was applied to the experimental and control groups as a pre-test, and no significant difference was observed between the mean scores. An eight-session psycho-education programme was applied to the experimental group, while the control group was not applied. The data of the study were analysed with ANOVA for repeated measures and it was seen that there was no difference between the experimental and control groups according to the post-test scores. However, the difference between repeated measures and the common effect of being in the experimental and control groups were significant. According to these findings, it was concluded that CBT-based psycho-education programme was effective in reducing academic procrastination behaviours.

**Keywords:** Academic procrastination, cognitive behavioural therapy, psycho-education.

Bu çalışma, 28-30.09.2023 Tarihleri arasında Diyarbakır'da düzenlenen socrates 8. uluslararası eğitim, işletme, ekonomi ve sosyal bilimler sempozyumunda sunulan bildirinin genişletilmiş halidir. Özet metin bildirisi sunulan bilişsel davranışçı terapi temelli psiko-eğitim programının ortaokul öğrencilerinin akademik erteleme davranışı üzerindeki etkisi başlıklı bildirinin genişletilmiş halidir.

\*Uzm. Psikolojik Danışman, Şırnak İl Milli Eğitim Müdürlüğü, metinbatmaz@windowslive.com, ORCID ID: 0009-0003-8866-0395.

\*\*Doç. Dr., İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, yagmur.ulusoy@inonu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-8906-7396.

## GİRİŞ

Öğrencilerin başarılı olmasının önündeki engellerden biri olan, akademik ertelemeyle baş etmenin önemi giderek artmaktadır. Yapılan araştırmalar her on öğrenciden en az dördünün akademik erteleme davranışını sergilediğini ortaya koymaktadır (Klassen & Kuzucu, 2009, s.70; Uzun Özer, 2009, s.15). Geciktirmek, uzatmak ya da oyalamak anlamı taşıyan erteleme davranışının (Zakeri vd., 2013, s.57), bir işte başarılı olmayı sekteye uğratan en önemli unsurlardan biri olduğu görülmektedir. Rothblum vd. (1986, s.387) erteleme davranışını, tamamlanması gereken ve zaman açısından bir sınırı olan eylemlerin kasıtlı olarak geciktirilmesi; Silver (1974, s.50), gerekli görevin başlatılmasının geciktirilmesi ve bunda ısrar edilmesi; Ellis ve Knaus (1977, akt. Kaya, 2020, s.22), gereksiz ve akla uygun olmayan bir gecikme; Solomon ve Rothblum (1986, s.388), olumsuz sonuçlarının bilincinde olunmasına rağmen, mantıklı kişisel ya da karşı konulmaz bir dış neden olmaksızın davranışın ötelenmesi olarak tanımlamaktadır. Akinsola vd., (2007, s.364) erteleme davranışının başarılı olmaya doğrudan zarar verdiğini belirtmişlerdir. Araştırmalar ertelemenin psikolojik değişkenlerin karmaşık etkileşiminden kaynaklandığını sadece zaman yönetimi ya da öz-disiplin ile alakalı olmadığını göstermiştir (Bridges & Roig, 1997, s.943; Owens & Newbegin, 2000, s.121). Ellis ve Knaus (1977, akt. Kaya, 2020, s.36), ertelemenin öz-düzenleme becerilerindeki eksiklik; Johnson ve Bloom (1994, s.128), yüksek biçimde şişirilmiş benlik imajı, yaptığı tüm görevlerde mükemmel olma arzusu, acıdan kaçınma ve acıyı erteleme ile ilişkili olduğunu belirtmektedir. Ayrıca Ferrari (2001, s.392), ertelemenin bireyin kendisi ve başarısına dönük akılcı olmayan beklentileri, sahip olduğu bilişsel çarpıtmaları ve mükemmeliyetçi kişilik yapısı; Chu ve Choi (2005, s.260), olumsuz düşünme tarzı ve bununla ilgili kaygı ve korkularla ilişkili olduğunu ileri sürmektedir.

Her öğrenci başarılı olmayı ister. Ancak çeşitli nedenlerden dolayı bazı öğrenciler ulaşmak istedikleri başarıyı yakalayamamakta ve akademik başarısızlığa uğramaktalar. Akademik başarısızlıkla yüzleşen öğrencilerde görülen ortak özelliklerden biri, akademik erteleme davranışları göstermeleridir (Duru & Duru, 2009; Larson, 1992; Madhan vd., 2012). Akademik erteleme davranışlarının öğrenciler arasında yaygın (Klassen & Kuzucu, 2009, s.70; Uzun Özer, 2009, s.15) ve ciddi bir sorun (Larson, 1992, s.24) olduğu göze çarpmaktadır. Bu nedenle akademik erteleme davranışı uzun zamandır araştırmacıların ilgisini çekmektedir (Esmaceli & Monadi, 2016, s.2). Solomon ve Rothblum (1984, s.504), akademik ertelemeyi ödev yapma, sınavlara hazırlanma, akademik bir görevi tamamlamak için okuma, yönetim görevlerini yerine getirme, derse devam etme ve akademik görevleri tamamlama gibi akademik görevlerdeki

gecikme olarak tanımlamaktadır. Rothblom vd., (1986, s.388) öğrencilerin başarısızlık korkusu nedeniyle akademik erteleme davranışı sergilediklerini belirtmiştir. Başarılı olamayacağını düşünen öğrenciler eyleme geçmekte zorlanmaktadır. Akademik erteleme öğrencilerin potansiyellerini tam olarak gerçekleştirmelerini engellemekle kalmamakta, aynı zamanda beraberinde bazı olumsuz sonuçlar da doğurmaktadır (Larson, 1992, s.42).

Pychyl (2016, s.92) yüksek düzeyde erteleme davranışları sergileyenlerin, başarı düzeylerinin düşük olduğunu, daha fazla olumsuz duygularla yüklü olduklarını, daha fazla sağlık sorunundan şikâyet ettiklerini, öz düzenleme becerilerinin düşük olduğunu belirtmiştir. Yapılan araştırmalar akademik ertelemenin, öğrencilerin başarıya ulaşmalarını engellediğini (Balkıs & Duru, 2009, s.25-26; Madhan vd., 2012, s.1396; Pychyl, 2016, s.91), stres, kaygı, depresyon, suçluluk, pişmanlık, düşük benlik saygısı gibi olumsuz duygular yaşamalarına (Cassady & Cohnson, 2002, s.280-281; Pychyl, 2016, s.57; Solomon & Rothblum, 1984, s.508) ve fiziksel sağlıklarına zarar vermelerine (Grunschel vd., 2013, s.857; Pychyl, 2016, s.42) neden olabileceğini göstermektedir. Xu (2016, s.215-216) akademik ertelemenin olumsuz sonuçlarını dört kategoride özetlemektedir. İlk olarak akademik erteleme davranışı gösteren öğrencilerin erteleme yapmayan akranlarına göre sağlıksız beslenme ve uyku problemi alışkanlıklarına sahip olma olasılıkları daha yüksektir. İkinci olarak, erteleyen öğrenciler genellikle daha yüksek düzeyde stres, kaygı ve suçluluk belirtileri göstermektedir. Üçüncü olarak, erteleyen öğrencilerin akademik faaliyetlerde hile, suiistimal gibi davranışları gösterme olasılıkları daha yüksektir. Son olarak, erteleyen öğrencilerin genellikle son teslim tarihinden önceki son dakikalarda işlerini tamamlamak için acele ettikleri göz önüne alındığında, ortaya çıkan ürün (ör: ödev, sunum), erteleme yapmayan öğrencilerle aynı kalitede olmamaktadır. Rothblum vd.'nin (1986, s.390) yaptığı çalışma, yüksek akademik erteleme eğilimi gösteren öğrencilerin, düşük akademik erteleme eğilimi gösterenlere kıyasla daha fazla sınav kaygısı, haftalık durumluk kaygı yaşadıklarını ve haftalık kaygıya bağlı fiziksel belirtilerin daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Akademik erteleme düzeyi yüksek olanların, düşük olanlara kıyasla sınavlardaki başarıyı dışsal faktörlere bağlama olasılığı önemli ölçüde daha yüksektir. Bu bulgular, ertelemenin yalnızca çalışma alışkanlıkları veya zaman yönetimindeki bir eksiklik olmadığını, davranışsal, bilişsel ve duygusal bileşenlerin karmaşık bir etkileşimini içerdiğini göstermektedir (Larson, 1992, s.42).

Alanyazında akademik ertelemenin ardında yatan bilişsel süreçlere oldukça vurgu yapıldığı söylenebilir. Pek çok araştırmacının, başarısızlık korkusunu, yani performansa yönelik gerçekçi olmayan tutum ve beklentilere sahip olmayı, insanlarda ertelemenin ana nedeni olarak

tanımladığı göze çarpmaktadır (Balkıs vd., 2013; Burka & Yuen, 2007; Kağan, 2009; Kınık, 2015; Pychly, 2016; Solomon & Rothblum, 1984). Yapılan araştırmalar, akademik erteleme ile akılcı olmayan inançlar (Balkıs vd., 2013, s.843; Kağan, 2009, s.39; Kınık, 2015, s.44; Pychyl, 2016, s.59) ve olumsuz otomatik düşünceler (Flett vd., 2012, s.232) arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu; erteleyen kişilerde görülen mükemmeliyetçiliğin gerçekçi olmayan tutumlarla bağlantılı olduğunu (Bridges & Roig, 1997, s.942) ortaya koymaktadır.

Akılcı olan inançlar; mantıklı, duruma göre değişebilen ve gerçek yaşam ile paralel iken, akılcı olmayan inançlar ise katı, kesin, hatalı, mantıksız, kanıtlanamaz ve gerçeklik ile bağdaşmayan düşünce biçimleridir. Akılcı olmayan inançlar bireylerde sağlıksız duygulara, çeşitli problem davranışlara ve psikolojik rahatsızlıklara neden olabilir (Ellis, 1994, s.211). Pychyl (2016, s.59-61), yanlış muhakemelerin ertelemeye; akılcı olmayan düşüncelerin de planlama hatalarına neden olabileceğini belirterek, ertelemeye rol oynayan bilişsel süreçlere dikkat çekmiştir. Bridges ve Roig (1997, s.943)., erteleme döngüsünü başlatan en önemli etkenin bireyin düşünme biçimi olduğunu ve erteleme ile düşünme süreci arasında ilişki olduğunu belirtmiştir. Bu bulgular akademik ertelemeye inançların önemli bir rolü olduğunu ortaya koymakta ve Bilişsel Davranışçı Terapinin (BDT) akademik erteleme ile mücadelede etkili olan yaklaşımlardan biri olarak kabul edilmesine katkıda bulunmaktadır (Ellis & Knaus, 1977; Ferrari vd., 1995; Ramsay, 2002). BDT'nin birçok problemle (kaygı, korku, fobi, depresyon vb.) baş etmede etkili bir psikoterapi modeli olmasının (Aghamohammadian vd., 2015; Larson, 1992; Ugwuanyi vd., 2020; Saputra, 2017) temel nedeni, yaklaşımın bilimsel teori kısmı ile uygulamalar arasındaki bağın sağlam ve BDT'ye dayalı olarak yapılan araştırmalardan elde edilen sonuçların başarılı olmasıdır (Sungur, 1997). Bu açıklamalardan yola çıkarak, öğrencilerin akademik erteleme davranışlarıyla baş etmede BDT temelli müdahalelerin işlevsel olacağı sonucuna varılabilir. Çünkü öğrencilerde gelişen akılcı olmayan inançlar, öğrencilerin daha görevle karşılaşmadan pes etmelerine neden olmakta ve pes etme de akademik görevleri ertelemeye sonuçlanabilmektedir (Flett vd., 2012, s.230). Akılcı olmayan inançlar, bireyde başarısızlık korkusu oluşturabilmekte ve görevle ilgili kaçınma davranışını tetikleyebilmektedir. Başarısızlık korkusu yaşayan birey, performansının onaylanmaması riskini göze almamakta ve ertelemeyi tercih edebilmektedir (Yuen & Burka, 1983).

Ertelene davranışı, sadece kişinin başarısızlık riskinden kaçınmasına neden olmamakta aynı zamanda özgüvenini korumasına da olanak tanımaktadır (Larson,1992, s.160). Pychly (2016, s.28) bireylerin ertelene davranışı ile benliğini korumaya çalıştığını, bu sayede yeteneğini deneme (başarılı ya da başarısız olduğunu test etme) gibi bir süreçten kurtulduğunu ve

özsaygısının hiçbir şekilde tehlikeye girmediğini belirtmektedir. Ancak sınav başarısının önemli olduğu ergenlik döneminde akademik erteleme hem başarısızlığa neden olduğu (Çakıcı, 2003, s.89; Çakır vd., 2014, s.660; Klassen & Kuzucu, 2009, s.80; Uzun Özer, 2009, s.15) hem de benlik saygısının, öz yeterlilik algısının ve öz düzenleme becerilerinin azalmasında rol oynadığı (Klassen & Kuzucu, 2009, s.78; Owens & Newbegin, 2000, s.122; Senecal vd., 1995, s.616-617) vurgulanmaktadır. Ergenlik, kimlik arayışının olduğu bir dönem olduğu için “Ne olmak istiyorum?” sorusunun yanıtı bu dönemde aranmaktadır (Cloutier, 1982, s.889). Türkiye’de sınav başarısı bu sorunun yanıtını belirleyebilmektedir. Dolayısıyla akademik ertelemeden dolayı başarısı düşük olan bir öğrenci, gelecekte hayal ettiği yerde olmayacağını düşünebilir ya da başarılı olacağına inanmayabilir. Bu durum ergenin kimlik gelişimini de olumsuz etkileyebilir. Bu açıklamalar, akademik erteleme döneminde baş edilmesi gereken bir sorun olduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle ülkemizde sınav başarı sonucunun okul tercihi üzerinde belirleyici olduğu liselere giriş sınavına (LGS) girecek ergenler için akademik erteleme önüne geçilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Öğrencilerin okul hayatını önemli derecede etkileyen akademik erteleme çeşitli müdahalelerle azaltılabileceği bilinmektedir. Özellikle okullarda akademik erteleme ile baş etmede başvurulan müdahalelerde psiko-eğitim programlarının ön plana çıktığı görülmektedir (Aslan & Erhan, 2022; Düşmez & Barut, 2016; Uzun Ozer vd., 2013; Toker, 2014). Bu nedenle ergenlerin akademik erteleme davranışlarıyla baş etmek için psiko-eğitim programlarından yararlanılmasının işlevsel olacağı düşünülmektedir.

Psiko-eğitim grupları, eğitimsel amaçlı ve beceri geliştirmeye dönük, başarılması gereken çeşitli hedeflerin olduğu grup çeşidi olarak tanımlanmaktadır (Brown, 1998, s.7). Psiko-eğitim grupları; eğitim odaklı olması, terapötik ilişkiden çok görev yönelimli ve kısa olması özellikleriyle terapi gruplarından ayrılmaktadır (DeLucia-Waack, 2006, s.125). Psiko-eğitim grupları eğitim ortamlarında bilişsel-davranışsal amaçları gerçekleştirmek için kullanılmaktadır (Güçray vd., 2008, s.136). Akademik erteleme davranışını azaltmada en sık kullanılan ve tercih edilen terapötik yaklaşım BDT olduğu için (Xu, 2021, s.199) akademik erteleme ile baş etmede BDT temelli psiko-eğitim programlarından yararlanıldığı görülmektedir (Aghamohammadian Shaarbaf vd., 2015; Düşmez & Barut, 2016; Horebeek vd., 2004; Kağan, 2020; Kaya, 2022; Larson, 1992; Tolun, 2023; Uzun Ozer vd., 2013; Rozental vd., 2018; Saputra, 2017). Ancak yapılan çalışmalara bakıldığında bu programların lise ve üniversite düzeyindeki öğrencilere yönelik olduğu görülmektedir. Ortaokul öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarını azaltmada BDT temelli psiko-eğitimin etkililiğini inceleyen tek bir araştırmaya (Fat’hi vd.,

2015) rastlanmıştır. Bu nedenle ortaokul öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarını azaltmak için uygulanacak bir psiko-eğitim programının, alan yazındaki boşluğun doldurulmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Çağdaş rehberlik anlayışının önleyici işlevini göz önünde bulundurulduğunda, henüz LGS'ye girmemiş olan ortaokul öğrencilerinin akademik erteleme sorunuyla baş etme becerilerini geliştirmenin önemli olduğu açıktır. Dahası akademik erteleme ile ilgili ortaokul öğrencilerine yönelik sınırlı çalışmaların olması ve ortaokulun akademik başarıda kritik bir dönem olması, bu konuda araştırmaların sayısının artırılması gerekliliğini doğurmaktadır. Ayrıca okullarda yapılan önleyici çalışmaların, öğrencilerin sorunla karşılaşmadan önce, bilgi ve beceri düzeyini artırmakta ve psikolojik danışmanların iş yükünün de azalmasına katkı sağlamaktadır (Korkut, 2004, s.442). Bu bağlamda akademik erteleme davranışıyla baş edebilen öğrencilerin, başarılı olmaya yönelik motivasyonlarının artacağı, buna bağlı olarak öğrencilerin gerçek performanslarını ortaya çıkaracakları ve gelecekteki olası risklerden de kendilerini koruyacakları söylenebilir. Başarılı olmaya motive olan, görev ve sorumluluklarını yerine getiren öğrencilerin, ergenlik dönemindeki riskli davranışlara (ör: okuldan kaçma, yalan söyleme) başvurma olasılıklarının düşük olduğu belirtilmektedir (Akinsola vd., 2007, s.367-368; Cassady & Cohnson, 2002, s.283; Larson, 1992, s.160). Yani öğrencilerde akademik erteleme davranışının azalması, akademik başarıyı artırmayı sağladığı gibi, istenmeyen davranışlardan kaçınmayı da sağlayabilir.

Bu araştırmada ortaokul öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarını azaltmak için geliştirilen BDT temelli psiko-eğitim programının etkisini test etmek amaçlanmaktadır. Bu amaçla gerçekleştirilen araştırmada aşağıdaki hipotezler sınanmıştır:

1. BDT temelli psiko-eğitim programı, akademik erteleme davranışlarını azaltmada etkilidir.
2. BDT temelli psiko-eğitim programının, akademik erteleme davranışlarını azaltmada etkisi kalıcıdır.

## **1. Yöntem**

### **1.1. Araştırma deseni**

Mevcut araştırma, ön test, son test ve izleme testlerinin uygulandığı ve kontrol grubunun yer aldığı yarı deneysel bir çalışmadır. Sosyal bilimlerde araştırmanın deneysel olması,

araştırmanın neden-sonuç ilişkisine dayandığı ve sonucun, benzer şartlarda genellenebilirliğini gösterir (Can, 2022, s.10). Araştırmada 2x3 faktörlü seçkisiz desen kullanılmıştır. Birinci faktörde deney ve kontrol grupları bağımsız değişkenleri, ikinci faktör de ölçümleri (ön test, son test ve izleme testleri) göstermektedir (Büyüköztürk, 2016, s.21-27).

Araştırmada bağımsız değişkeni, BDT temelli psiko-eğitim programı temsil ederken, ortaokul öğrencilerinin akademik erteleme davranışları bağımlı değişkeni temsil etmektedir.

**Tablo 1.** Araştırma deseni

Grup	Ön test	İşlem	Son test	İzleme testi
Deney	Ö 1	BDT Psiko-eğitim	Ö 2	Ö 3
Kontrol	Ö 1		Ö 2	Ö 3

Ö1: Ön test, Ö2: Son test, Ö3: İzleme testi

Araştırmada, ortaokul öğrencilerinin akademik erteleme davranışı ölçeği ön test olarak deney ve kontrol gruplarına uygulanmıştır. Akademik erteleme davranışı ölçeğinden alınan puanlara bakılarak, grupların eşit olup olmadığı sınıanmıştır. Deneysel uygulama gerçekleştirilmeden önce grupların (deney ve kontrol) benzerliğini tespit etmek, deneysel işlem sonrasındaki ölçümlere yönelik iç geçerliliğe yönelik önlemlerden biridir (Field, & Hole, 2019, s.77). Akademik erteleme davranışı ölçeği deney ve kontrol grubuna deneysel işlem tamamlandıktan 5 gün sonra son test; yaklaşık üç ay sonra da izleme testi olarak uygulanmıştır.

## 1.2. Araştırma grubu

Araştırmaya Şırnak İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı bir ortaokulda eğitim görmekte olan öğrenciler katılmıştır. Katılımcılar, amaçlı örneklem yöntemi ile (kriter örnekleme) belirlenmiştir (Can, 2022, s.27). Yarı deneysel desenlerde, örneklem amaçlı olarak (belli bir özelliğe göre) seçilmektedir (Tanrıöğen, 2011, s.42). Ortaokul 7.sınıfa devam ediyor olmak, akademik erteleme ile baş etmek için psiko-eğitim grubuna katılmaya gönüllü olmak ve bireysel ya da grupla verilen herhangi bir psikolojik yardıma devam etmiyor olmak psiko-eğitim grubuna katılma kriterleri olarak belirlenmiştir. Gönüllü olan 55 ortaokul 7.sınıf öğrencisine Akademik Erteleme Davranışı Ölçeği uygulanmıştır. Akademik erteleme davranışı ölçeğinden ortalamanın ( $\bar{x}$ = 26,09) bir standart sapma ( $ss=5,58$ ) üzerinde puan aldığı görülen 24 öğrenci tespit edilmiş ve bu öğrencilerden 12 öğrenci deney grubuna diğer 12 öğrenci de kontrol grubuna seçkisiz atama yöntemiyle (öğrencilerin okul numaralarının yazılı olduğu kâğıtlardan kura yöntemiyle) atanmıştır. Deneysel işlemin dışındaki faktörlerin etkisini azaltmanın yani ortaya çıkan etkinin deneysel işlemde kaynaklandığına emin olmanın yollardan biri, üyelerin

gruplara seçkisiz atanmasıdır (Field, & Hole, 2019, s.77). Bu öğrencilerin 17'si kız; 6'sı erkek olup, yaş ortalamaları 12,47 olarak hesaplanmıştır. Katılımcıların gruplara atanmasından sonra deney ve kontrol gruplarının eşitliğini kontrol etmek için bağımsız gruplar t testi işlemi gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen analizler sonucunda deney ve kontrol grubunun akademik erteleme davranışı ölçeğinden aldıkları ön test puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılık göstermediği görülmüştür.

### 1.3. İşlem

Araştırmaya başlamadan önce etik kurul izni alınmış ve ardından ortaokul öğrencilerine akademik erteleme ile baş etmek için uygulanacak olan psiko-eğitim grubunun açılacağı duyurusu yapılmıştır. Deney grubundaki her bir üye ile ön görüşme gerçekleştirilerek, bu görüşmelerde öğrencilerin gruba katılma amacı, beklentileri, gruba devam etmelerine engel olabilecek herhangi bir durumunun olup olmadığı yönünde sorular yöneltilmiştir. Her bir üyeye aydınlatılmış onam formu sözlü olarak okunmuş ve yazılı hale getirilen onam formları imzalanmıştır. Ardından deney grubundaki üyelerin ailelerinin rızalarını almak için aydınlatılmış onam formu (aile formu) gönderilmiştir. Ailelerinin ve öğrencilerin onayı alındıktan sonra 8 oturum olarak planlanan grup süreci, haftada bir gün, ergen gruplarla çalışırken önerilen süre dikkate alınarak oturum süresi ortalama 1 saat (Brown, 1998, s.42) olarak planlanmış ve gerçekleştirilen oturumlar 55 dakika ile 70 dakika arasında değişiklik göstermiştir. Deney grubuna uygulanan BDT temelli akademik ertelemeyle baş etme psiko-eğitim programı 2022-2023 Eğitim Öğretim Yılı Nisan-Haziran ayları içerisinde; izleme çalışmaları ise 3 ay sonra 2023-2024 Eğitim Öğretim Yılı Eylül ayı içerisinde gerçekleştirilmiştir.

Oturumlar üyelerin rızası alınarak kayıt altına alınmış, bu kayıtlar ikinci araştırmacı tarafından izlenerek her bir oturum süpervize edilmiştir. Deneysel çalışmanın uygulandığı deney grubuna yeni üyeler alınmamış ve deneysel çalışma 12 kişi ile tamamlanmıştır. Kontrol grubuna uygulama yapılmamıştır. Kontrol grubunda bulunan bir öğrencinin okul değiştirmesi nedeniyle son test ve izleme test sonuçları alınamamıştır. Bu nedenle son test ve izleme testi toplam 23 kişi ile gerçekleştirilmiştir.

### 1.4. Veri toplama aracı

#### 1.4.1. Ortaokul öğrencilerinin akademik erteleme davranışı ölçeği

Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Erteleme Davranışı Ölçeği, Ocak ve Karataş (2019) tarafından ortaokul öğrencilerinin akademik erteleme davranışını ölçmek için geliştirilmiştir.



Ölçek iki alt boyuttan oluşmaktadır. Toplam 19 maddeden oluşan ölçek, beşli likert tipi bir ölçektir. Maddeler 1 (hiçbir zaman) ile 5 (her zaman) arasında derecelendirilmiştir ve artan puanlar yüksek akademik erteleme davranışını göstermektedir. Ölçeğin 6 maddeden oluşan sorumsuzluk ve tercih etme alt boyutunun faktör yükleri .56 ile .78 arasında değişmektedir. 13 maddeden oluşan çevre ve hisler alt boyutunun faktör yükleri .59 ile .74 arasında değişmektedir. Ölçeğin toplam ve alt ölçek cronbach alfa katsayıları .86 ile .94 arasında değişen değerler aldığı ve toplam varyansın %38.38'ini kapsadığı hesaplanmıştır. Yapılan analizler, ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğunu ortaya koymaktadır.

## 2. Akademik Erteleme Programının Geliştirilmesi ve Uygulanması Süreci

Psiko-eğitim programının geliştirilmesi sürecinde akademik erteleme ile ilgili yurtiçinde ve yurtdışında konu ile ilgili yapılmış araştırmalar incelenerek alanyazın taranmıştır. Akademik ertelemenin nedenleri, erteleyen bireylerin kişilik özellikleri, müdahale çalışmalarında kullanılan yaklaşımlar, teknikler, etkili olduğu değerlendirilen sonuçlar araştırılmıştır.

Bu çalışmada uygulanan akademik erteleme psiko-eğitim programı, BDT ile ilgili olarak yurtiçinde ve yurtdışında yapılmış çalışmalar gözden geçirilerek, araştırmacılar tarafından hazırlanmış ve uygulanan program oluşturulurken BDT'nin temel ilkeleri ve tekniklerinden yararlanılmıştır. Bu çalışmada; düşünce ve inançları saptama, kanıt inceleme, bilişsel çarpıtmaları bulma, yarar-zarar analizi, rol oynama, hayalde canlandırma, kademeli eyleme geçme, sokratik sorgulama, düşünceleri yeniden yapılandırma ve aktiviteleri izleme tekniklerinden (Leahy, 2010, s.153-174; Türkçapar, 2012, s.241-154- 2021, s.297-385) yararlanılmıştır.

**Tablo 2.** BDT temelli psiko-eğitim programının oturum temaları, hedefleri ve uygulanan teknikler

Oturum	Tema	Hedefler	Uygulanan teknik
1. Oturum	Tanışma	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Üyeler birbiriyle tanışır</li> <li>• Üyeler grup ve kurallar hakkına bilgi sahibi olur</li> <li>• Üyeler psiko-eğitim programının amaçlarını öğrenir.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sözel anlatım</li> <li>• Isınma</li> <li>• Metafor</li> <li>• Paylaşım</li> </ul>
2. Oturum	Akademik Erteleme Süreci	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Üyeler, erteleme davranışını genel anlamıyla ifade eder.</li> <li>• Üyeler, gerekçe ve bahane kavramları arasındaki farkı bilir.</li> <li>• Üyeler, akademik erteleme davranışının göstergelerini öğrenir.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Isınma</li> <li>• Rol yapma</li> <li>• Ev ödevi</li> <li>• Paylaşım</li> </ul>

<b>3. Oturum</b>	Duygu-Düşünce-Davranış Üçgeni	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Üyeler, akademik erteleme davranışının olumsuz etkilerinin farkına varır.</li> <li>• Üyeler, düşünce-duygu-davranış arasındaki bağlantıyı (ABC modeli) kavrar.</li> <li>• Üyeler, akademik ertelemeye neden olan düşüncelerini, duygularını ve davranışlarını tanımlar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• İmgeleme</li> <li>• Örnek verme</li> <li>• Rol yapma</li> <li>• Ev ödevi</li> </ul>
<b>4. Oturum</b>	Bilişsel Çarpıtmaları Fark etme	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Üyeler, akademik ertelemeye neden olan bilişsel çarpıtmalarını fark eder.</li> <li>• Akademik erteleme durumlarında yaşadığı duyguları fark eder</li> <li>• Üyeler, akademik erteleme ile bilişsel çarpıtmalar arasındaki ilişkiyi kavrar.</li> <li>• Üyeler, akademik ertelemeyi engelleyecek alternatif, işlevsel/akılcı düşünceler üretir.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sözel anlatım</li> <li>• Canlandırma</li> <li>• Paylaşım</li> <li>• Ev Ödevi</li> </ul>
<b>5. Oturum</b>	Akademik Ertelemenin İçsel ve Dışsal Nedenleri	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Üyeler, akademik ertelemenin içsel (bireyle ilgili) nedenlerini fark eder.</li> <li>• Üyeler, akademik ertelemenin dışsal (çevre ile ilgili) nedenlerini fark eder.</li> <li>• Üyeler, akademik ertelemeye neden olan içsel ve dışsal nedenleri bahane ya da zorunluluk boyutlarına göre sınıflandırır.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eşleştirme</li> <li>• Örnek olay</li> <li>• Paylaşım</li> <li>• Senaryo yazma</li> </ul>
<b>6. Oturum</b>	İçsel Konuşma	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Üyeler, akademik ertelemeyle ilgili içsel konuşmaları fark eder.</li> <li>• Üyeler, akademik ertelemeye yönelik içsel konuşmaları nasıl durduracağını öğrenir.</li> <li>• Üyeler, akademik erteleme davranışını azaltacak planlar yapar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Örnek olay</li> <li>• Canlandırma</li> <li>• Paylaşım</li> <li>• Ev ödevi</li> </ul>
<b>7. Oturum</b>	Amaçların ve Değişimin Betimlenmesi	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Üyeler, grupta erteleme yapmadan akademik görevlerini yerini getirmeyi prova eder.</li> <li>• Üyeler, erteleme yapmadan akademik görevini yerine getirmeye yönelik bireysel kurallar oluşturur.</li> <li>• Üyeler, zamanı etkili kullanma ile ilgili planlar yapar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Isınma</li> <li>• Rol oynama</li> <li>• Senaryo yazma</li> <li>• Paylaşım</li> </ul>
<b>8. Oturum</b>	Sonlandırma	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Üyeler, oturumları değerlendirir.</li> <li>• Üyeler, gruptaki kazanımları nasıl gerçek hayatlarına transfer edeceklerini ifade eder.</li> <li>• Üyeler, grubun sonlanmasına ilişkin duygularını paylaşır.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Paylaşım</li> <li>• Özetleme</li> <li>• Soru cevap</li> </ul>

- Lider ve üyeler birbirleriyle vedalaşır.

---

[Kaynak: Leahy (2010, s.153-174); Türkçapar, (2012, s.241-154- 2021, s.297-385); Corey, (2008, s.305)]

### 3. Verilerin Analizi

Yapılan çalışmada deney ve kontrol grupları verilerinin normal olup olmadığını test etmek için Shapiro-Wilks testi ile analiz edilmiştir. Sürekli bir değişkenden elde edilen puanlar 50'den küçük ise Shapiro-Wilks testi sonucu ile çarpıklık (Skewness) ve basıklık (Kurtosis) değerlerine bakılmaktadır (Büyüköztürk, 2017, s.21). Çarpıklık (Skewness) ve basıklık (Kurtosis) değerlerinin [-1 ve +1] arasında yer alması dağılımın normal olduğunu göstermektedir (Can, 2022, s.87). Akademik erteleme davranışı puanlarının varyansları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı ( $t=0,651$ ,  $p>.05$ ) dolayısıyla homojen olduğu görülmüştür. Deney ve kontrol grubunun ön test ölçümleri arasındaki farklılığı kontrol edebilmek için bağımsız örneklem için t testi sonuçlarına bakılmıştır. Psiko-eğitim programının etkililiğini test etmek amacıyla iki yönlü ANOVA testi kullanılmıştır. Akademik erteleme programının etkinliğini değerlendirmek için ön test, son test ve izleme testlerinde görülen değişim, deney ve kontrol gruplarına göre karşılaştırılmıştır. Levene's Testi ve Box's M sonuçları incelendiğinde gruplar için varyanslarının ve kovaryans matrislerinin eşit olduğu görülmüştür ( $p>.05$ ). Dolayısıyla çoklu normallik varsayımının karşılandığı söylenebilir. Yapılan analizler sonucunda psiko-eğitim programının etkililiğini test etmede iki yönlü (2x3) ANOVA'nın kullanılması uygun görülmüştür. İki yönlü ANOVA; ölçümün temel etkilerini inceleyerek grup\*ölçüm ortak etkisini ve etkinin anlamlılığı hakkında bilgi verir (Can, 2022, s.251). Karışık desenli araştırmalarda amaç, deneysel çalışmanın etkililiğini test etmektir (Büyüköztürk, 2017, s.81). Analizler % 95 güven aralığına göre, SPSS 26 istatistik programı ile değerlendirilmiştir.

### 4. Bulgular

Bu araştırmada, akademik erteleme psiko-eğitim programının etkili olup olmadığını değerlendirebilmek için katılımcıların akademik erteleme davranışı ölçeğinden aldıkları (ön test, son test, izleme testi) puan ortalamaları karşılaştırılmıştır. Ayrıca deney ya da kontrol grubunda olma arasındaki fark kontrol edilmiştir. Grupların (deney ve kontrol) akademik erteleme davranışı ölçeğinden aldıkları ön test, son test ve izleme testi ortalama puanları ile standart sapma değerleri tablo 3'te gösterilmiştir.

**Tablo 3.** Deney ve kontrol gruplarının akademik erteleme ölçeği ön-test, son-test ve izleme testi betimsel istatistik değerleri

Ölçüm	Grup	$\bar{x}$	Std. Sapma	N
ÖNTEST	Kontrol	31,00	6,08	12
	Deney	31,17	5,35	12
SONTEST	Kontrol	30,73	7,17	11
	Deney	25,67	3,45	12
İZLEMETESTİ	Kontrol	28,72	6,93	11
	Deney	25,58	5,45	12

Deney grubunun akademik erteleme davranışları ölçeğinden aldığı son-test puan ortalamalarının ( $\bar{x} = 25,67$ ) ön-test puan ortalamalarına ( $\bar{x} = 31,17$ ) göre, izleme test puan ortalamalarının ( $\bar{x} = 25,58$ ) da son-test puan ortalamalarına ( $\bar{x} = 25,67$ ) göre düşük olduğu; kontrol grubunun akademik erteleme davranışları ölçeğinden aldığı son-test puan ortalamalarının ( $\bar{x} = 30,73$ ) ön test puan ortalamalarıyla ( $\bar{x} = 31,00$ ) hemen hemen aynı, izleme testi puan ortalamalarının ( $\bar{x} = 28,72$ ) ise son-test puan ortalamalarına ( $\bar{x} = 30,73$ ) göre düştüğü görülmüştür. Tablo 4'te deney ve kontrol gruplarının Akademik Erteleme Davranışı Ölçeği ölçümlerine göre ANOVA sonuçları yer almaktadır.

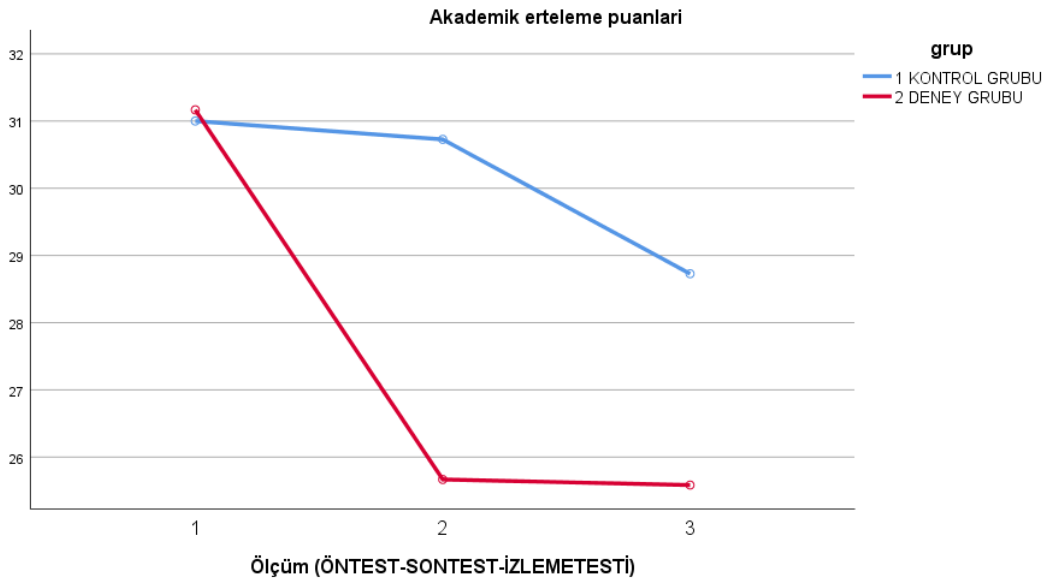
**Tablo 4.** Deney ve kontrol grubu üyelerinin ön test, son test puanlarını gösteren (3x2) anova sonuçları

Varyansın Kaynağı	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	$\eta^2$
Deneklerarası	57170.26					
Grup (Deney-Kontrol)	123.59	1	123.59	1.53	.22	.06
Hata	1686.544	21	80.31			
Denekleriçi						
Ölçüm (Ön test , Son test, İzleme testi)	190.212	2	95.06	8.85	.00*	.29
<i>Grup*Ölçüm</i>	80.26	2	40.13	3.73	.03*	.15
Hata	452.06	42	10.74			

ANOVA bulguları incelendiğinde, grup temel etkisinin anlamlı olmadığı sonucu görülmektedir. [ $F(1, 21) = 1.53$ ;  $p > .05$ ;  $\eta^2 = .06$ ]. Yani deney ve kontrol grubundaki

öğrencilerin akademik erteleme davranışı puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık görülmemektedir. Katılımcıların hangi grupta olduğuna bakılmaksızın akademik erteleme davranışı test puan (öntest, sontest ve izleme testi) ortalamalarına yönelik ölçüm temel etkisinin [ $F(2, 42) = 8.85; p < .05; \eta^2 = .29$ ] anlamlı olduğu görülmektedir. Grup ve ölçüm değişkenleri (grup\*ölçüm) birlikte incelendiğinde farkın anlamlı olduğu [ $F(2, 42) = 3.73; p < .05, \eta^2 = .15$ ] ve eta kare etki büyüklüğünün yüksek ( $\eta^2 > .14$ ) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Etki değeri .01 ile .06 arasında ise küçük, .06 ile .14 arasında ise orta, .14 ve bu değer üzerinde ise yüksek olduğunu gösterir (Cohen, 1988, akt. Başol & Altay, 2009, s.206). Yapılan analiz sonucunda ortak etkinin ( $\eta^2$ ) büyüklüğü yüksek olarak tespit edilmiştir. Deney ve kontrol grubu akademik erteleme davranışı puanlarının uygulama öncesinde ve sonrasında farklı olduğu, grup\*ölçüm faktörlerinin ortak etkisinin anlamlı olduğu dolayısıyla uygulanan psiko-eğitim çalışmasının, akademik erteleme davranışlarını azaltmada etkili olduğu söylenebilir. Şekil 1'de deney ve kontrol grubunun ön test, son test ve izleme testlerine göre akademik erteleme davranışı puan ortalamaları gösterilmiştir.

**Şekil 1.** Deney ve kontrol grubunun akademik erteleme davranışı puan ortalamalarını gösteren grafik



Şekil 1'e göre deney ve kontrol grubunun akademik erteleme ön test puan ortalamalarının birbirine çok yakın olduğu, deneysel işlem sonrasında deney grubunun son test puan ortalamaları puanları düşerken, kontrol grubunun ön-test ile son-test puan ortalamalarının neredeyse aynı kaldığı, izleme testi ölçümlerinde düşüş olduğu görülmektedir. Deney grubunun

izleme testi puan ortalamalarının, son test puan ortalamalarıyla benzerlik göstermesi, deneysel işlemin etkisinin devam ettiğini göstermektedir.

## TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmada, akademik ertelemeyi azaltmak için geliştirilen BDT temelli psiko-eğitim programının ortaokulda bulunan öğrencilerin akademik erteleme davranışı üzerindeki etkisi incelenmiştir. Elde edilen bulgular, psiko-eğitim programının deney grubunda bulunan öğrencilerin akademik erteleme davranışları üzerinde etkili olduğu ve bu etkinin izleme testlerinde de devam ettiği söylenebilir. Fat'hi vd., (2015, s.2599) tarafından geliştirilen BDT temelli psiko-eğitim programının ortaokul öğrencilerinin akademik erteleme davranışları azaltmada etkili olması, mevcut araştırma bulgusuyla bire bir örtüşmektedir. Ayrıca BDT'nin temel alınarak geliştirilen psiko-eğitim programlarının üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışları, bilişsel çarpıtma ve zaman yönetimi üzerinde etkili olması (Kağan, 2020, s.45; Uzun vd., 2013, s.132-133; Kaya, 2022, s.80-84; Toker ve Avcı 2015, s.6-8), mevcut araştırma bulgusuyla benzerlik göstermektedir. Larson (1992, s.155-160) tarafından gerçekleştirilen BDT temelli psiko-eğitim programlarının etkisinin incelendiği meta-analiz araştırma sonuçlarına göre, BDT yaklaşımının öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarını azaltmada etkili olduğu bulgusu da mevcut araştırma bulgusuyla tutarlıdır.

Mevcut araştırma kapsamında geliştirilen psiko-eğitim programında BDT'nin temel alınmasının en önemli gerekçesi, akademik erteleme yaşayan öğrencilerin sıklıkla gerçekçi olmayan düşünce kalıplarına sahip olmalarıdır (Flett vd., 2012, s.234). Ayrıca hemen hemen her erteleyen kişilerin ya hep ya hiç düşünce kalıbına sahip olmakla birlikte kendilerine yüksek standartlar koyarak bunlara kolayca ulaşmayı bekledikleri (Pychyl, 2016, s.61) bilinmektedir. Psiko-eğitim çalışmalarının bilgilendirici olması ve akademik ertelemenin bilişsel süreçlerle bağlantısına vurgu yapan çok sayıda araştırmanın yapılmış olması (Bridges & Roig, 1997; Ferrari vd., 1995; Flett vd., 2012; Ramsay, 2002; Solomon & Rothblum, 1984), mevcut çalışmada BDT'nin temel alınmasının bir başka gerekçesidir.

Akademik erteleme yaşayan öğrencilerin okulla ilgili sorumluluklarını yerine getirmede ihtiyaç duydukları zamanı gerçekçi olmayan şekilde değerlendirme ve zamanlarını yanlış hesaplama gibi akademik ertelemeye neden olabilecek çok sayıda bilişsel çarpıtmalara sahip oldukları görülmektedir (Kağan, 2020, s.52). BDT kuramcılarına göre erteleme, birçok nedenden dolayı ortaya çıkabilmektedir. Bu nedenler arasında görevi tamamlamak istememe, eylemi sonra yapmak üzere öteleme, ertelemenin avantajlarını dezavantajlarına tercih etme sayılabilir. Bu nedenler akılcı olmayan inançların sonucunda ortaya çıkmaktadır (Ellis &

Knaus, 1977, akt. Kaya, 2020, s.36). BDT yaklaşımına dayalı müdahale programları bilişsel ve davranışçı müdahale yöntemlerini kullanarak işlevsel olmayan düşünce ve davranışları düzeltmeyi ve bunları işlevsel olanlar ile değiştirmeyi amaçlar (Corey, 2008, s. 331). Bireylerin olayları yorumlama biçimleri ve bilişsel yapıları, duygu ve davranışlarını etkilemektedir (Türkçapar, 2012, s.28). Bu nedenlerden dolayı BDT esas alınarak yapılacak müdahalelerin etkili olacağı düşünülmüş ve BDT'nin varsayımlarından hareket edilmiştir. Kağan (2020, s.40), bilişsel düşünme tarzının araştırmalarda sıklıkla ele alındığını ve ertelemeyle ilişkili olduğunu belirtmiştir. Akademik erteleme davranışını bilişsel bir süreç olarak ele alan uzmanlar, bireylerin erteleme davranışının temel nedeni olarak bilişsel yapılarının olduğunu ileri sürmektedir (Ellis, 1994, s.181; Flett vd., 2012, s.232; Kınık, 2015, s.31). Bu bağlamda akademik ertelemeyle ilgili işlevsel olmayan biliş ve davranışları BDT yaklaşımı ile ele almanın uygun olduğu düşünülmektedir. Yapılan psiko-eğitim çalışmasının farklı oturumlarında grup üyelerinin bilişsel çarpıtmalarını fark etmeleri için, BDT'nin bilişsel çarpıtmaları bulma, sokratik sorgulama, yarar-zarar analizi tekniklerinden yararlanılmış, grup üyelerinin düşünce süreçlerini fark etmeleri ve mantıklı düşünüp düşünmedikleri konusunda değerlendirme yapabilmeleri sağlanmaya çalışılmıştır. Yürütülen çalışmada düşünce süreçlerine yönelik farkındalık sağlanmasının, çalışmanın etkililiğine önemli derecede katkı sağladığı söylenebilir.

BDT, kullandığı çeşitli teknikler yoluyla bireylerin şu anda karşılaştıkları durumu yeniden değerlendirmelerine yardımcı olur. Böylelikle bireyin olayları daha sağlıklı ve işlevsel biçimde yorumlamasına yardımcı olunur (Corey, 2008, s.331). BDT bireylerin akılcı olmayan inançlarını belirlemelerine, değiştirmelerine ve bu sayede istenmeyen davranışlarını değiştirmelerine olanak tanır (Ellis, 1994, s.96). Bu çalışmada, deneysel çalışmanın farklı oturumlarında bilişsel yeniden yapılandırma tekniğinden yararlanılmış ve katılımcıların, bu teknik sayesinde bilişleri değiştirmenin duygu ve davranışların değişmesiyle sonuçlandığı fark etmeleri sağlanmıştır. Saputra (2017, s.18-19) tarafından yapılan bir çalışmada da benzer sonuçlar bildirilmiş ve BDT'nin tekniklerinden biri olan bilişsel yeniden yapılandırmanın akademik erteleme davranışını azaltması üzerinde başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Mevcut çalışmada, deneysel işlemin farklı oturumlarında otomatik düşünceler ve bilişsel hataları düzeltmek ve alternatif düşünceler geliştirmek için canlandırma, rol oynama, kanıt inceleme, bilişsel çarpıtmaları bulma ve inançları yeniden yapılandırma tekniklerinden yararlanılmıştır. Uygulanan teknikler sonucunda, katılımcıların düşüncelerini değiştirmenin kontrolünün ellerinde olduğunu fark ettikleri, görevlerini zamanında yapma konusundaki cesaretlerinin yükseldiği gözlenmiştir. BDT temelli psiko-eğitim programının etkili olması

üzerinde grup liderinin oturumlar öncesinde süpervizörle yaratıcı etkinlikleri belirlemesi, süpervizyon sürecinde dönütlerin dikkate alınması ve bu dönütlerin bir sonraki oturumlarda işlevsel bir şekilde kullanılmasının da etkili olduğu düşünülmektedir. Ancak her araştırmada olduğu gibi bu araştırmanın da bazı sınırlılıkları bulunmaktadır.

Araştırmanın örneklemini ortaokul 7. Sınıfa devam eden, küçük bir şehirde yaşayan öğrencilerden oluşmaktadır. Farklı sınıf düzeylerinde okuyan ortaokul öğrencileri üzerinde etkililiği test edilmemiştir. Ayrıca izleme testi ölçümleri 3 ay sonra gerçekleştirilmiştir. Daha uzun zaman dilimlerinde alınacak izleme testi ölçümlerinde farklı sonuçlar elde edilebilir. Ölçümler sadece öz bildirim dayalı ölçekten elde edilen nicel bulgulara dayanmaktadır. Bu araştırmada araştırmacılar tarafından geliştirilen psiko-eğitim programı, BDT'ye dayanmaktadır. Diğer psikoterapi modelleri temel alınarak hazırlanacak psiko-eğitim programlarının ortaokul öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarını azaltmadaki etkisi farklılaşabilir.

Bu sınırlılıklardan yola çıkarak BDT temelli psiko-eğitim programının akademik erteleme davranışları üzerindeki etkisi büyük şehirlerde yaşayan ve farklı sınıf düzeylerinde okuyan ortaokul öğrencileri üzerinde test edilmesi önerilebilir. Ayrıca gelecekte araştırmacıların BDT temelli psiko-eğitim programının akademik erteleme davranışları üzerindeki etkisi kalıcılığını test etmek için 6 ya da 12 aylı izleme çalışmaları yürütmeleri önerilebilir. Dahası gelecekte araştırmacıların BDT temelli psiko-eğitim programının akademik erteleme davranışları üzerindeki etkisini test ederken nitel bulguların nicel bulguları destekleyip desteklemediğini ortaya koyacak karma desenli araştırmalar planlamaları önerilebilir. Bununla birlikte psikoterapi modelleri temel alınarak hazırlanacak psiko-eğitim programlarının akademik erteleme davranışları üzerindeki etkisinin test edilmesi önerilebilir. Alanyazındaki araştırmalar kapsamında geliştirilen BDT temelli psiko-eğitim programlarının akademik erteleme davranışları dışında çalışma süresi (Larson, 1992, s.153), okulla ilgili görev ve sorumlulukları üstlenme davranışları (Düşmez & Barut, 2016, s.11; Kaya, 2022, s.2; Uzun Ozer vd., 2013, s.128; Toker, 2014, s.124-130), organize etme, planlama yapma, zaman yönetimi becerileri (Höcker vd., 2008, akt. Kağan, 2020, s.54) ve akademik motivasyon (Kaya, 2022, s.80-84) üzerinde de etkili olduğu görülmektedir. Mevcut araştırmada, sadece akademik erteleme davranışları ölçüldüğü için gelecekte araştırmacıların, mevcut araştırma kapsamında geliştirilen BDT temelli psiko-eğitim programının ortaokul öğrencilerinin çalışma süresi, okulla ilgili görev ve sorumlulukları üstlenme davranışları, organize etme, planlama yapma, zaman yönetimi becerileri ve akademik motivasyon üzerindeki etkisini test etmeleri önerilmektedir.



Sonuç olarak BDT temelli psiko-eğitim programının, ortaokul öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarını azaltmada etkili olduğu ve üç aylık izleme çalışmalarına göre etkinin kalıcı olduğu görülmektedir. İlgili alan yazın incelendiğinde akademik erteleme ile baş etmek için geliştirilen BDT temelli psiko-eğitim programlarının lise ve üniversite öğrencilerine yönelik olması (Düşmez & Barut, 2016; Horebeek Vd., 2004; Kağan, 2020; Toker, 2015; Saputra, 2017), ortaokul öğrencileri ile yapılan sadece bir deneysel çalışmaya rastlanması (Fat'hi vd., 2015), mevcut çalışmanın bulgularının alan yazındaki boşluğu dolduracağı düşünülmektedir. Mevcut çalışmanın, okullarda çalışan psikolojik danışmanların, akademik erteleme ile baş etmede psiko-eğitim programlarından yararlanmaları konusunda farkındalıklarını artırması beklenmektedir. Okullarda akademik erteleme yaygın bir sorun olduğu (Balkis vd., 2013, s.826; Çakıcı, 2003, s.2; Kınık, 2015, s.2) zamanında müdahale edilmediğinde, akademik olarak başarısızlık deneyimi yaşayan öğrencilerin öz güvenlerini ve motivasyonlarını düşüreceği ve gerçek potansiyellerini ortaya koymalarını engelleyeceği bilinmektedir. Özellikle ortaokullarda çalışan psikolojik danışmanların henüz son sınıfa gelmemiş olan, alt sınıflarda (5., 6. ve 7. sınıf öğrencileri) okuyan öğrenciler arasında akademik erteleme davranışları yüksek olan öğrencileri belirlemeleri ve zaman kaybetmeden müdahalede bulunmalarının önemi ortaya çıkmaktadır.

**KAYNAKÇA**

- Aghamohammadian Shaarbaf, H. R., Timuri, S., Sanadgol, M., & Gazidari, E. (2015). Assessment of effectiveness of cognitive-behavioral group training on self-esteem and achievement motivation of high school students. *Future of Medical Education Journal*, 5(4).
- Akdoğan, A. (2013). Farklı depresyon anksiyete stres düzeylerine sahip üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının incelenmesi (Doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi).
- Akinsola, M. K., Tella, A., & Tella, A. (2007). Correlates of academic procrastination and mathematics achievement of university undergraduate students. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 3(4), 363-370.
- Ardanç, P. (2017). Bilişsel çarpıtmalar ölçeğinin Türkçeye uyarlanması geçerlik ve güvenilirlik çalışması (Yüksek lisans tezi, İstanbul Arel Üniversitesi).
- Aslan, S., & Erhan, T. (2021). Akademik erteleme davranışını azaltmaya yönelik gerçeklik terapisine dayalı grup rehberliği programının etkisi. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, (16), 291-314.
- Ayres, I., Bankman, J., Fried, B., & Luce, K. (2017). Anxiety psychoeducation for law students: A pilot program. *J. Legal educ.*, 67, 118.
- Balkis, M., & Duru, E. (2009). Prevalence of academic procrastination behavior among pre-service teachers, and its relationship with demographics and individual preferences. *Journal of Theory & Practice in Education (JTPE)*, 5(1).
- Balkis, M., & Duru, E. (2009). Prevalence of academic procrastination behavior among pre-service teachers, and its relationship with demographics and individual preferences. *Journal of Theory & Practice in Education (JTPE)/Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 5(1).
- Balkis, M., Duru, E., & Bulus, M. (2013). Analysis of the relation between academic procrastination, academic rational/irrational beliefs, time preferences to study for exams, and academic achievement: a structural model. *European Journal of Psychology of Education*, 28, 825-839.
- Başol, G., & Altay, M. (2009). Eğitim yöneticisi ve öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 58(58), 191-216.
- Beck, J. S. (2014). *Bilişsel davranışçı terapi ve ötesi*. (çev. ed. M. Şahin). Nobel Yayınları.
- Behr, H.L. (2003). The integration of theory and practice. *The third eye: Supervision of Analytic groups* (Edt. Sharpe, M. ) Routledge.
- Bridges, K. R., & Roig, M. (1997). Academic procrastination and irrational thinking: A re-examination with context controlled. *Personality and Individual Differences*, 22(6), 941- 944.
- Brown, N. W. (1998). Psychoeducational groups.. USA: Taylor-Francis.

- Burka, J., & Yuen, L. M. (2007). *Procrastination: Why you do it, what to do about it now*. Hachette Uk.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: istatistik, araştırma deseni, spss uygulamaları ve yorum*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Can, A. (2022). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Pegem Akademi Yayınları.
- Cassady, J. C., & Johnson, R. E. (2002). Cognitive test anxiety and academic performance. *Contemporary Educational Psychology*, 27(2), 270-295.
- Chun Chu, A. H., & Choi, J. N. (2005). Rethinking procrastination: Positive effects of "active" procrastination behavior on attitudes and performance. *The Journal of Social Psychology*, 145(3), 245-264.
- Cloutier, R. (1982). *Ergenlik psikolojisinde kuramlar*. (Çev. B. Onur).
- Cloutier, R., & Bekir, O. N. U. R. (2019). Ergenlik psikolojisinde kuramlar. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 27(2), 875-904.
- Cohen, J. W. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Corey, G. (2008). *Psikolojik danışma ve psikoterapi kuram ve uygulamaları*. (çev. ed. T. Ergene). Mentis Yayıncılık.
- Çakıcı, D. Ç. (2003). Lise ve üniversite öğrencilerinde genel erteleme ve akademik erteleme davranışının incelenmesi (Yüksek lisans tezi, Ankara üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Çakır, S., Akça, F., Kodaz, A. F., & Tulgarer, S. (2014). The survey of academic procrastination on high school students with in terms of school burn-out and learning styles. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 114, 654-662.
- Çelikkaleli, Ö., & Akbay, S. E. (2013). Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışı, genel yetkinlik inancı ve sorumluluklarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 237-254.
- DeLucia-Waack, J. L. (2006). *Leading psychoeducational groups for children and adolescents*. Sage Publications.
- Düşmez, İ., & Barut, Y. (2016). Rational emotive behavior based on academic procrastination prevention training programme of effectiveness. *Participatory Educational Research*, 3(1), 1-13.
- Ellis, A. & Knaus, W.J. (1977). *Erteleminin üstesinden gelmek*. Rasyonel Yaşam Enstitüsü.
- Ellis, A. (1994). *Reason and emotion in psychotherapy, revised*. NY: Kensington.
- Esmaili, N., & Monadi, M. (2016). Identifying the causes of academic procrastination from the perspective of male middle school male students. *International Journal of Humanities and Cultural Studies*, 2464, 1-20.

- Fat'hi, A., Azar, E. F., Mirnasab, M. M., & Gargari, R. B. (2015). The effectiveness of teaching academic procrastination reducing strategies on academic self-regulation in the secondary school students in tabriz. *Biosciences Biotechnology Research Asia*, 12(3), 2595-2600.
- Ferrari, J. R. (2001). Procrastination as self-regulation failure of performance: effects of cognitive load, self-awareness, and time limits on 'working best under pressure'. *European Journal of Personality*, 15(5), 391-406.
- Ferrari, J. R., Johnson, J. L., & McCown, W. G. (1995). *Procrastination and task avoidance: Theory, research, and treatment*. Springer Science & Business Media.
- Field, A., & Hole, G. (2019). *Araştırma nasıl tasarlanır ve raporlaştırılır* (Çev. Ed. Özer, A.). Anı Yayıncılık.
- Flett, G. L., Stainton, M., Hewitt, P. L., Sherry, S. B., & Lay, C. (2012). Procrastination automatic thoughts as a personality construct: An analysis of the procrastinatory cognitions inventory. *Journal of Rational - Emotive & Cognitive - Behavior Therapy*, 30(4), 223-236.
- Grunschel, C., Patrzek, J. & Fries, S. (2013). Exploring reasons and consequences of academic procrastination: an interview study. *European Journal of Psychology of Education*, 28(3), 841-861.
- Güçray, S. S., Çekici, F., & Çolakkadioğlu, O. (2009). Psiko-eğitim gruplarının yapılandırılması ve genel ilkeleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1).
- Horebeek, W. V., Michielsen, S., Neyskens, A., & Depreeuw, E. (2004). A cognitive-behavioral approach in group treatment of procrastinators in an academic setting. In H. C. Schouwenburg, C. H. Lay, T. A. Pychyl, & J. R. Ferrari (Eds.), *Counseling the procrastinator in academic settings* (pp. 105–118). *American Psychological Association*. <https://doi.org/10.1037/10808-008>
- Höcker, A., Engberding, M., Beißner, J. ve Rist, F. (2008). Evaluation of a cognitive-behavioural intervention for procrastination. *Verhaltenstherapie*, 18(4), 223-229.
- Johnson, J. L., & Bloom, A. M. (1995). An analysis of the contribution of the five factors of personality to variance in academic procrastination. *Personality and Individual Differences*, 18(1), 127-133.
- Kagan, M. (2020). Akılcı duygusal davranışsal yaklaşıma dayalı akademik erteleme davranışını önleme programının etkililiğinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 38-59.
- Karataş, S., & Gürbüz, O. C. A. K. (2019). Ortaokul öğrencilerinin akademik erteleme davranışı ölçeği: geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 9(1), 93-113.
- Kaya, Y. (2022). Üniversite öğrencilerinde bilişsel davranışçı yaklaşım temelli çevrimiçi akademik motivasyon psiko-eğitim programının akademik motivasyon ve akademik

- erteleme üzerindeki etkisi. Yüksek lisans tezi. Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kaynak, Ü. & Terzi, S. (2019). *Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı grupla psikolojik danışma uygulamaları ve programları* (2.bs.). Anı Yayıncılık.
- Kınık, Ö. (2015). Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışları ile fonksiyonel olmayan tutumları, depresyon düzeyleri ve benlik-saygıları arasındaki ilişki. Yüksek lisans tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Klassen, R. M., & Kuzucu, E. (2009). Academic procrastination and motivation of adolescents in Turkey. *Educational psychology*, 29(1), 69-81.
- Korkut, F. (2003). Rehberlikte önleme hizmetleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (9), 441-452.
- Larson, C. C. (1992). *The effects of a cognitive-behavioral education program on academic procrastination*. The Johns Hopkins University.
- Leahy, R. (2010). *Bilişsel terapi yöntemleri*. Hyb Yayıncılık.
- Madhan, B., Kumar, C. S., Naik, E. S., Panda, S., Gayathri, H., & Barik, A. K. (2012). Trait procrastination among dental students in India and its influence on academic performance. *Journal of Dental Education*, 76(10), 1393-1398.
- Marano, H., Ferrari, P. D., & Pychyl, P. D. (2002). Tomorrow... Tomorrow: Why We Procrastinate. 2003-10-16]. [http://www, ediets, com/news/printArticle. cfm](http://www.ediets.com/news/printArticle.cfm).
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (2014). *Designing qualitative research*. Sage Publications, Inc.
- Owens, A. M., & Newbegin, I. (2000). Academic procrastination of adolescents in english and mathematics: gender and personality variations. *Journal of social behavior & personality*, 15(5). 111–124.
- Pychl, T. (2016). *Prokrastineysin*. (Çev. O. Öztürk). Metropolis Yayıncılık.
- Rakes, G. C., & Dunn, K. E. (2010). The impact of online graduate students' motivation and self-regulation on academic procrastination. *Journal of Interactive Online Learning*, 9(1), 78-93.
- Ramsay, J. (2002). A cognitive therapy approach for treating chronic procrastination and avoidance: Behavioral activation interventions. *Journal of Group Psychotherapy, Psychodrama & Sociometry*, 55(2/3), 79-92.
- Reinecke, L., Meier, A., Aufenanger, S., Beutel, M. E., Dreier, M., Quiring, O., et al. (2018). Permanently online and permanently procrastinating? The mediating role of Internet use for the effects of trait procrastination on psychological health and well-being. *New Media Soc.* 20, 862–880.
- Rodebaugh, T. L., Holaway, R. M., & Heimberg, R. G. (2004). The treatment of social anxiety disorder. *Clinical Psychology Review*, 24(7), 883-908.

- Rothblum, E. D., Solomon, L. J., & Murakami, J. (1986). Affective, cognitive, and behavioral differences between high and low procrastinators. *Journal of counseling psychology*, 33(4), 387.
- Rozental, A., Bennett, S., Forsström, D., Ebert, D. D., Shafran, R., Andersson, G., & Carlbring, P. (2018). Targeting procrastination using psychological treatments: A systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 9, 1588.
- Saputra, W. N. E. (2017). Effectiveness of cognitive restructuring technique to reduce academic procrastination of vocational high school students. *COUNS-EDU: The International Journal of Counseling and Education*, 2(1), 6-10.
- Savaşır, I., ve Batur, S. (2003). *Depresyonun bilişsel-davranışçı tedavisi*. I.Savaşır, G. Soygüt ve E. Kabakçı (Editörler), Bilişsel-Davranışçı Terapiler. Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Schniering, C. A. ve Rapee, R. M. (2004). The relationship between automatic thoughts and negative emotions in children and adolescents: a test of the cognitive content-specificity hypothesis. *Journal of Abnormal Psychology*, 113(3), 464-470.
- Schubert W., Lilly J. ve Stewart, D. W. (2000). Overcoming the powerlessness of procrastination. *Guidance and Counseling*, 16(1), 17- 28.
- Senécal, C., Koestner, R., & Vallerand, R. J. (1995). Self-regulation and academic procrastination. *The Journal of Social Psychology*, 135(5), 607-619.
- Silver, M. (1974). *Procrastination*. Centerpoint.
- Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31(4), 503.
- Sungur, M. Z. (1997). *Bilişsel-davranışçı terapilerin gelişim öyküsü*. *Psikoterapiler El Kitabı*. Tangör A (Ed). Ege Psikiyatri Sürekli Yayınlanan 4. Kitap. 50-66.
- Tanrıöğen, A. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı Yayıncılık.
- Toker, B. (2014). Bilişsel davranışçı kurama dayalı olarak geliştirilen akademik erteleme davranışıyla baş etme beceri eğitimi psiko-eğitim grup yaşantısının üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarına etkisi. Yüksek lisans tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.
- Toker, B., & Avcı, R. (2015). Effect of cognitive-behavioral-theory-based skill training on academic procrastination behaviors of university students. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 15(5), 1157-1168.
- TOLAN, Ö. Ç. (2023). Developing University Students Coping Skills with Academic Procrastination Behavior: A Cognitive Behavioral Theory Based Psychoeducation Practice. *Journal of Computer and Education Research*, 11(22), 728-743.
- Türkçapar, H.(2012). *Bilişsel terapi*. Hyb Yayıncılık.
- Türkçapar, H.(2021). *Bilişsel davranışçı terapi*. Epsilon Yayınevi.

- Ugwuanyi, C. S., Gana, C. S., Ugwuanyi, C. C., Ezenwa, D. N., Eya, N. M., Ene, C. U., ... & Ossai, V. O. (2020). Efficacy of cognitive behaviour therapy on academic procrastination behaviours among students enrolled in physics, chemistry and mathematics education (PCME). *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 38(4), 522-539.
- Uzun Ozer, B., Demir, A., & Ferrari, J. R. (2013). Reducing academic procrastination through a group treatment program: A pilot study. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 31, 127-135.
- Uzun Özer, B. (2009). Bir grup lise öğrencisinde akademik erteleme davranışı: sıklığı, olası nedenleri ve umudun rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(32), 12-19.
- Uzun-Özer, B. (2005). Akademik erteleme davranışı: yaygınlığı, olası sebepleri, cinsiyet farkı ve akademik başarıyla olan ilişkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, ODTÜ, Ankara.
- Xu, S. (2021). Academic procrastination of adolescents: a brief review of the literature. *Online Learning*, 21(39), 79.
- Xu, Z. (2016). Just do it! Reducing academic procrastination of secondary students. *Intervention in School and Clinic*, 51(4), 212-219.
- Yuen, L. M., & Burka, J. B. (1983). Procrastination: Why you do it, what to do about it. *Reading, PA: Addison-Wesley*, 54.
- Zakeri, H., Esfahani, B. N., & Razmjoe, M. (2013). Parenting styles and academic procrastination. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 84, 57-60.