

**Sekizinci sınıf öğrencilerinin akademik ertelemeleri ile sınav kaygısı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi**

**The analysis of the relationship between exam anxiety and academic procrastination levels of 8<sup>th</sup> grade students**

**Gönderim Tarihi / Received:** 10.01.2021

**Kabul Tarihi / Accepted:** 11.11.2021

**Doi:** <https://doi.org/10.31795/baunsobed.855584>

**Arzu ÇAKICI<sup>1</sup>**

**ÖZ:** Bu araştırmada, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Kocaeli-İzmit İlçesinde öğrenim gören 8. sınıf öğrencilerinin akademik erteleme ile sınav kaygısı düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmaya 81 öğrenci katılmış ve kendilerine “Sınav Kaygısı Ölçeği”, “Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Erteleme Ölçeği” ve Demografik Bilgi Formu” uygulanmıştır. Verilerin analizinde normal dağılım varsayımının sağlandığı durumlarda iki grup ortalamalarının karşılaştırılması için bağımsız örneklem t testi; normal dağılım varsayımının sağlanmadığı durumlarda ise Mann Whitney U testi kullanılmıştır. İki den fazla grup ortalamasının karşılaştırılmasında normal dağılım olan testlerde ANOVA; normal dağılmayan verilerde Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Sürekli verilerde Spearman korelasyon analizi; kategorik verilerde Ki Kare analizi yapılmıştır. Araştırmada akademik erteleme davranışı erkek öğrencilerde daha fazladır ve öğrencinin yaşına, ekonomik durumuna, LGS süreci sonucunda girdiği liseye ve algılanan başarı durumuna göre farklılaşmamıştır. Sınav kaygısı ölçeği ve alt boyut puanlarından elde edilen skorlara göre erkek öğrencilerin gelecek ile ilgili endişeleri kız öğrencilerden fazladır. Diğer alt boyutlarda ve ölçek genelinde cinsiyete göre farklılaşma yoktur. Sınav kaygısı puanları öğrencinin yaşına, ekonomik durumuna, LGS süreci sonucunda girdiği liseye ve algılanan başarı durumuna göre farklılaşmamıştır. Akademik erteleme ile sınav kaygısı ve sınav kaygısı alt boyutları olan başkalarının görüşü, elecek ve hazırlanmak ile ilgili endişeler, zihinsel ve bedensel tepkiler ve genel sınav kaygısı alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Akademik erteleme ile kişinin kendi görüşü alt boyutu arasında anlamlı, pozitif yönlü ve zayıf düzey bir ilişki vardır. Akademik erteleme, sınav kaygısı düzeyine göre farklılaşmamıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Akademik erteleme, Öğrenci, Sınav kaygısı

**ABSTRACT:** In this research, the relationship between academic procrastination and exam anxiety levels of 8th grade students studying in Kocaeli-Izmit in the 2018-2019 academic year was examined. 81 students participated in the study and they were administered the "Exam Anxiety Scale", "Middle School Students' Academic Procrastination Scale" and the Demographic Information Form. Independent sample t test to compare the means of two groups in cases where normal distribution assumption is provided in data analysis; In cases where the normal distribution assumption was not met, Mann Whitney U test was used. In comparing the means of more than two groups, ANOVA in tests with normal distribution; Kruskal Wallis H test was used for non-normally distributed data. Spearman correlation analysis in continuous data; Chi-square analysis was performed on categorical data. In the study, academic procrastination behavior is more common in male students and academic procrastination; It did not differ according to the age, economic status of the student, the high school he entered as a result of the LGS process, and his perceived success. According to the scores obtained from the exam anxiety scale and sub-dimension scores, male students have more concerns about the future than female students. There is no difference in terms of gender in other sub-dimensions and throughout the scale. Exam anxiety scores did not differ according to the student's age, economic status, high school he entered as a result of the LGS process, and perceived success. No significant relationship was found between academic procrastination and test anxiety and test anxiety sub-dimensions of others' opinions, concerns about future and preparation, mental and physical reactions, and general exam anxiety. There is a significant, positive and weak relationship between academic procrastination and one's own opinion sub-dimension. Academic procrastination did not differ according to exam anxiety level.

**Keywords:** Academic procrastination, Exam anxiety, Student

<sup>1</sup> Dr.,Yarbay Refik Cesur İlkokulu/MEB, [arzuyc3@gmail.com](mailto:arzuyc3@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0003-4227-9727>

## EXTENDED ABSTRACT

### Literature review

Measurement and evaluation activities constitute an important part of the Turkish education system (Güler, Arslan, & Çelik, 2018). The frequent renewal of the education system in our country in recent years has caused both the structure of the examination system to be entered by secondary school students to change and to be called with different names. In recent years, the eight-year basic primary education law has been adopted by the Ministry of National Education as a major reform, and this law has caused great changes in other sectors, especially in the education sector. (Dashkafa, 2002:3). In the last 20 years, the central high school transition exam, which has been called by different names such as TEOG and SBS, has left its name to LGS with its restructuring in 2017. (Guler, Arslan and Çelik, 2018). In this respect, high school entrance exams, which are very serious in Turkey, are a source of stress for millions of students every year (Köse, Yılmaz, & Göktaş, 2018). For this reason, the central placement exam, combined with the problems brought about by adolescence, leads to test anxiety and procrastination behaviors.

Academic procrastination; due to the deterrent factor of the task given, depression, irrational thoughts, low self-esteem and the habit of starting study late, students are late in studying for exams or completing their weekly reading homework, preparing their term papers late, failing to follow the deadlines of the projects received, books they get from the library on time. It can be explained as delaying administrative tasks related to academic life, such as not delivering or delaying course registration (Solomon & Rothblum, 1984).

Excessive anxiety, which prevents the effective use of the knowledge gained during the education process and causes a decrease in the student's efficiency, creates exam anxiety (Kayapınar, 2006:24). causes problems (Baltaş & Baltaş, 1998: 73).

Adolescents have to intensely reveal their essence, gain their identity and think about social phenomena by changing in all areas of development in every respect. While trying to find solutions to the problems that appear in this process of metamorphosis, he faces a sense of anxiety (Tumerdem, 2007). Exam anxiety, which is one of the problems of puberty students in our society, stands out as a major obstacle in academic environments (Yıldırım, 2008). It is also very important in terms of the fields in which they will make an attempt (Boyacıoğlu & Küçük, 2011). The fact that students take a preliminary step in terms of acquiring a profession by participating in the high school entrance exams also gains seriousness in terms of the adolescence dynamics in this period (Bacanlı, 1999: 87). In this respect, academic procrastination exhibited by students on academic platforms is closely related to the anxiety of failure and test anxiety (Tekbaş, 2009:5; Uzun & Topkaya, 2011). However, the frequently changing exam system and content cause students and families who are caught unprepared to worry.

### Methodology

The research was carried out with the participation of 8th grade students in Kocaeli-İzmit District. In May 2019, both scales and participant forms were applied to a total of 87 students who were preparing for the high school entrance exams. However, 6 students were not included in the study due to the invalidity of the answers, and a spreadsheet was created with the data obtained from a total of 81 students. Then, the data in the spreadsheet was transferred to SPSS 25. In cases where the assumption of normal distribution is provided in the analysis of the data, the independent sample t-test is used to compare the means of the two groups; In cases where the normal distribution assumption was not met, the Mann Whitney U test was used. ANOVA in tests with normal distribution in the comparison of the mean of more than two groups; Kruskal Wallis H test was used for data not normally distributed. Spearman correlation analysis in continuous data; Chi-square analysis was performed on categorical data.

“Exam Anxiety Scale”, Academic Procrastination Scale” and “Demographic Information Form” were used as data collection tools in the study.

Permission was taken from Baltaş (1999) to develop the Exam Anxiety Scale and he was inspired by 50 anxiety statements he developed. The internal reliability coefficient of the scale is Cronbach's Alpha ( $\alpha$ )=0.872 (Bahçeci, 2006:112). consists of. The lowest score of the scale was arranged as 34 and the highest score as 170. The scale is 5-point Likert-type and includes (1) never, (2) rarely, (3) sometimes, (4) often, and (5) always. There is no reverse coded item in the scale. 34- 78 points on the scale; low level of anxiety, 79-125 points; A score of 126-170 indicates a high level of anxiety (Bahçeci, 2009).

The Academic Procrastination Scale was developed by Aitken (1982). The scale consists of a total of 19 items in one dimension and has a 5-point Likert type structure. Scale items are graded between 1 and 5 points. A high score on the scale means that individuals have a high procrastination tendency. It was adapted into Turkish by Balkıs (2006:116). Internal consistency coefficient of the scale was  $\alpha = .89$ , Pearson correlation coefficient was at the level of  $r = .87$ ,  $p < .001$  in analyzes for test-retest reliability. After the factor analysis performed to test the construct validity of the scale, factor loads were collected on a factor with 6.14 eigenvalues, which constitutes 38.38% (Balkıs & Duru, 2010).

In the Demographic Information Form, the students were asked questions about age, gender, class, the type of school they want to go to, their success at school, and the type of school they want to settle in.

### **Findings and discussion**

In the study, academic procrastination behavior is higher in male students and it did not differ according to the age, economic status of the student, the high school he entered as a result of the LGS process, and the perceived success. According to the scores obtained from the test anxiety scale and sub-dimension scores, male students are more worried about the future than female students. There is no differentiation by gender in other sub-dimensions and overall scale. Test anxiety scores did not differ according to the age of the student, his economic status, the high school he entered as a result of the LGS process, and his perceived success. No significant relationship was found between academic procrastination and the sub-dimensions of test anxiety and test anxiety, the opinions of others, worries about the future and preparation, mental and physical reactions, and general test anxiety. There is a significant, positive and weak relationship between academic procrastination and one's own view sub-dimension. Academic procrastination did not differ according to the level of test anxiety.

### **Results and recommendations**

It is expected that the anxiety levels of adolescents with academic procrastination are higher than others (Durdu, 2019:41). Studies investigating the relationship between academic success and anxiety level show that anxiety inhibits success (Dursun & Bindak, 2011; İlhan & Sünkür, 2012). In this study, the relationship between academic procrastination behavior and test anxiety of students who will take the high school entrance exam was examined in terms of some variables. The research is limited to the number of participants, the scales applied and the demographic information form.

## Giriş

Türk eğitim sisteminin önemli bir bölümünü ölçme ve değerlendirme faaliyetleri oluşturmaktadır (Güler, Arslan ve Çelik, 2018). Ülkemizde eğitim sisteminin son yıllarda sık sık yenilenmesi, ortaokul öğrencilerinin girecekleri sınav sisteminin hem yapısının değişmesine hem de farklı isimlerle anılmasına neden olmuştur. Son yıllarda sekiz yıllık temel ilköğretim kanunu MEB tarafından büyük bir reform olarak benimsenmiş ve bu kanun başta eğitim sektörü olmak üzere diğer sektörlerde de çok büyük değişikliklere neden olmuştur (Daşkafa, 2002: 3). Son 20 yılda ise TEOG ve SBS gibi farklı isimlerle adlandırılan merkezi lise geçiş sınavı, 2017 yılında yeniden yapılandırmaya gidilmesiyle adını LGS'ye bırakmıştır (Güler, Arslan ve Çelik, 2018). Bu bakımdan Türkiye'de çok ciddiye taşıyan liseye giriş sınavları her yıl milyonlarca öğrenci bakımından ciddi bir stres kaynağı olmaktadır (Köse, Yılmaz ve Göktaş, 2018). Adı her ne olursa olsun sekizinci sınıfta öğrenim gören bir öğrencinin tüm yaşamı boyunca tek bir kez sınava girme hakkı bulunmaktadır. Bu nedenle merkezi yerleştirme sınavı ergenliğin de beraber getirdiği sorunlarla birleşerek sınav kaygısına ve çalışmayı erteleme davranışlarına yol açmaktadır.

Akademik erteleme; verilen görev faktörünün caydırıcı olması, depresyon, mantıksız düşünceler, düşük benlik saygısı ve ders çalışmaya geç başlama alışkanlığı gibi nedenlerden dolayı öğrencilerin sınavlara çalışma veya haftalık verilen okuma ödevlerini tamamlamada geç davranışlarıdır. Bu davranışı olan öğrenciler dönem ödevlerini geç hazırlarlar, alınan projelerin teslim tarihlerini takip edemezler, kütüphaneden aldıkları kitapları zamanında teslim etmezler ya da ders kaydını geciktirirler. Akademik erteleme; kısaca akademik yaşamla ilgili idari görevleri geciktirme olarak açıklanabilir (Solomon ve Rothblum, 1984). Diğer bir tanımda ise bu davranış; öğrencilerin ders çalışma ve ödevlerini yapma gibi en başta akademik görevlerini mantıklı nedenler ileri sürerek geciktirmesi olarak açıklanmıştır (Akbay ve Gizir, 2010). Yukarıdaki tanımlardan yola çıkarak akademik erteleme davranışı kısaca; öğrencilerin yükümlülüklerini farklı bahanelerle erteleme şeklinde özetlenebilir (Çıkrıkçı ve Erzen, 2016). Bu alandaki yetersizlikler arasında; yetersiz puan alma, aldığı ödevi geç teslim etme, yaklaşan sınavlara hazırlanamama, performans düşüklüğü, yoğun düzeyde akademik stres nedeniyle kapasitesinin altında performans gösterme ve akademik yaşam doyumunda azalma gibi durumlar bulunmaktadır (Çetin, Ceyhan ve Öztürk, 2017). Akademik erteleme; davranış boyutundaki geciktirme, bireyin duygusal karmaşa yaşaması, görevi yapma konusunda isteksizlik, görevi yapma kapasitesi ve geciktirme davranışını azaltma isteği olmak üzere beş boyuttan oluşmaktadır (Milgram, Marshevsky ve Sadeh, 1995).

Eğitim sürecinde edinilen bilginin, ölçülmesi esnasında etkin olarak kullanılmasını engelleyen ve öğrencinin veriminin azalmasına neden olan aşırı endişe ise sınav kaygısını oluşturmaktadır (Kayapınar, 2006: 24). Öğrencilerin bilişsel yeterlilik ve akademik yeterlik durumu önemsenmeden kurulan akademik baskılar kaygı vb. sıkıntılara neden olmaktadır (Baltaş ve Baltaş, 1998:73). Yaklaşık 11-14 yaşları arasında geçen süreç bedensel farklılaşmalar negatif duyguları beraberinde getirir.

Ergen, her bakımdan tüm gelişim alanlarında değişim göstererek yoğun bir şekilde özünü açığa çıkarmak, kimliğini kazanmak ve sosyal olgular hakkında düşünmek durumundadır. Bu başkalaşım sürecinde beliren sorunlara çözüm aramaya çalışırken kaygı duygusuyla yüzleşmektedir (Tümerdem, 2007). Toplumumuzda buluş çağındaki öğrencilerin sorunlarından birini oluşturan sınav kaygısı, akademik ortamlarda büyük bir engel olarak göze çarpmaktadır (Yıldırım, 2008). Ayrıca ortaokul öğrencileri için, gelecekte yapacakları meslekleri seçme ve girişimde bulunacakları alanlar bakımından da oldukça önemlilik arz etmektedir (Boyacıoğlu ve Küçük, 2011). Öğrencilerin lise giriş sınavlarına katılarak meslek edinme anlamında öncül bir adım atmaları bu dönemde yer alan ergenlik çağı dinamikleri bakımından da ciddiye kazanır (Bacanlı, 1999: 87). Bu bakımdan öğrencilerin akademik platformlarda sergiledikleri akademik erteleme ile başarılı olamama endişesi ve sınav kaygısı yakından bağlantılıdır (Uzun ve Topkaya, 2011). Ancak şimdiye kadar çoğunlukla lise ve üniversite öğrencilerinin sınav kaygısı araştırılmış ve LGS'nin sekizinci sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı çok fazla ele alınmamıştır (Tekbaş, 2009: 5). Ancak çok sık değişen sınav sistemi ve içeriği, hazırlıksız yakalanan öğrencileri ve ailelerin kaygılanmalarına neden olmaktadır. Ayrıca ülkemizdeki eğitim sisteminin sık sık değiştirilmesi ve zorluğu eğitimciler, ebeveynler ve öğrenciler tarafından dile getirilmektedir. Bu nedenle öğrencilerin sık sık oluşan sınav kaygısından dolayı Çocuk ve Ergen Psikiyatrisi kliniklerine

ebeveynleri tarafından götürüldükleri bilinmektedir (Koçkar, Kılıç ve Şener, 2002). Dolayısıyla alan yazında çok az araştırmaya konu olmuş sekizinci sınıf öğrencilerinin sınav kaygılarının akademik ertelemeyle olan ilişkilerinin sosyo-demografik değişkenler bakımından incelenmesinin gerekli ve önemli olduğu düşünülmüştür. Araştırmada akademik ertelemenin sınav kaygısıyla ilişkili olduğu ve araştırmada yer alan cinsiyet, yaş, algılanan başarı durumu, sosyo-ekonomik durum ile hedeflenen lise türünün sınav kaygısı ve akademik ertelemeyi yordayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmada 8.sınıf öğrencilerinde zaman zaman ortaya çıkabilen eğitim sisteminin de neden olduğu akademik erteleme ile sınav kaygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır.

## Literatür taraması

### Lise giriş sınavı

Türkiye’de eğitime olan talebin tam olarak karşılanamaması ve daha iyi eğitim alma isteği merkezin sınavların yapılmasına ve OKS, SBS gibi farklı sınav türlerinin denenmesine neden olmuştur. Haziran 2013’te yapılan SBS’nin yerine getirilen Liseye Giriş Sınavı (LGS) ile merkezi yerleştirme sınavı daha farklı bir boyuta ulaşmıştır. Halen uygulanmakta olan LGS’de yeni bir uygulama olarak okul türlerinin bir kısmı “nitelikli” olarak değerlendirilmiş ve bu okullar merkezi sınavda %10’luk yerleştirme hakkını kazanmıştır. Nitelikli okullara yerleşemeyen öğrenciler “yerel yerleştirme” adı altında ikamet alanında bulunan okullara okul puanı ve devamsızlık durumları dikkate alınarak yerleştirilmektedirler. Sınavla alan okul türleri, yerel yerleştirmeye tabi okul türleri ile pansiyonlu okul türleri olmak üzere öğrenci her bölümden en fazla 5 okul seçme hakkına sahiptir. Ancak her okul türünden en fazla 3 okul yazma koşulu bulunmakta ve tercih süresince öğrenci 3 defa nakil isteme hakkına sahiptir.

Eğitim sistemleri dünya geneli olarak ele alındığında birçok ülkenin birbirine benzer ve birbirinden farklı özellikleri olduğu görülmektedir. Aşağıda; ülkelere göre ortaöğretime geçiş sistemi verilmiştir:

ABD ülkemizdeki eğitim sistemiyle benzerlik göstermektedir. Bu nedenle program ve usullerde çeşitlilik görülmesinin yanı sıra ülke eyaletlerinin okul sistemleri bazı ortak özellikleri taşımaktadır (Ergün, 1985). Çin’de, liseye devam etme öğrencinin tercihinin bırakılmıştır. Üç yıl süren lise; genel, teknik, yetişkinler için, el sanatları ve meslek başlıkları altında beş türe ayrılır. Genel lise türü dışındakiler “meslek okulları” adıyla anılır. Öğrenciler, “Zhongkao” isimindeki sınava girerek bu sınavdan aldıkları puanlarla okula kabul edilmektedirler (Tanrısevdi ve Kırıl, 2018). “Almanya’daki ortaokullar, akademik liselerin (Gimnasium) orta kısmı ve mesleki ortaokullar olmak üzere ikiye ayrılır. Almanya’da öğrenciler daha erken yaşlarda (birçok eyalette dördüncü sınıftan sonra, bazı eyaletlerde ise altıncı sınıftan sonra) farklı okul türlerine yönlendirilmektedirler. Almanya’dailkokulu bitiren öğrenciler akademik başarıları ve öğretmen görüşlerine göre, akademik ya da mesleki ortaokullara yönlendirilmektedirler. Mesleki eğitim veren ve dokuzuncu sınıfa kadar süren Hauptschule ile onuncu sınıfa kadar süren Realschule gibi okulları başarı ile tamamlayan öğrenciler bazı özel şartları sağladıkları takdirde Gimnasium’a devam edebilirler” (Gür, Çelik ve Coşkun, 2013: 3). “Ortaöğretim kurumları mesleki ve akademik olarak iki bölümden oluşmaktadır.11-15 yaşları arasındaki öğrencilerin devam ettiği “Kolejler” adı verilen ortaöğretimin ilk basamağını 4 yılda bitiren öğrenciler diploma alabilmek için Fransızca, matematik, tarih, coğrafya, vatandaşlık ve sanat tarihi alanlarını içeren bir bitirme sınavına girmek zorundadırlar. Ortaöğretim kurumunda öğrencinin genel, teknoloji lisesi veya meslek lisesine gitmesini belirleyen kolej bitirme sınavlarının yanında öğrencinin okul notları da önemlidir. Ayrıca öğrencinin sosyal ve vatandaşlığa ilişkin temel değerleri kazanmış olması ortaöğrenime geçişte önemlidir. Bunların yanında, öğrencinin hangi tür liseye gideceğine öğretmenler, rehber öğretmen, iki veli temsilcisi ve iki öğrenci temsilcisinden oluşan sınıf konseyinin önerisi ile okul müdürü karar vermektedir” (Eurypedia, t.y.). Güney Kore’de ise bir dönemde iki defa merkezi sınav yapılmaktadır. Ancak 2009 yılında program değişikliği yoluna gidilerek akademik konular %20 azaltılmış ve azaltılan konuların yerine “yaratıcı deneysel öğrenme faaliyetleri” konulmuştur (Aykaç ve Atar, 2014: 85). Finlandiya’da genel bir sınav bulunmamaktadır. Öğrenciler derslerden aldıkları puanlar doğrultusunda gruplandırılarak liseye yönlendirilmektedirler (Aykaç ve Atar, 2014: 85). İngiltere de Finlandiya gibi genel bir sınav yapmamaktadır. Öğrenciler istedikleri örgün eğitim kurumunu seçebilmektedirler. Diğer türdeki okullar ise tercihlerini kendileri oluşturmaktadır (on5yirmi5.com, t.y.). ABD ve İngiltere’de, okul seçme sistemi yerel yöneticilere bağlıdır. Bu nedenle lise seçme kriter ve kuralları çok çeşitlilik

göstermektedir. Sosyo-ekonomik düzey bakımından tabakalaşmaya neden olan çok fazla kısıtlayıcı ölçüt bulunmaktadır (Dünya Bankası, 2013).

### **Akademik erteleme**

Akademik erteleme, kazara ödev geciktirme olarak düşünülmesine rağmen belirli bir çalışmayla ilgili eylemi planlı geciktirme şeklinde tanımlanmış ve son yıllarda birçok araştırmacının ilgisini çekmiştir (Jin, Wang ve Lan, 2019). Erteleme; karar verme, bir görevi yerine getirme veya son dakikaya bırakma veya bir yükümlülüğü yerine getirme durumunda görevden uzak kalmayı içerir. Bu kavram bireylerde az ya da çok oranlarda görülen bir davranıştır (Garzón-Umerenkova ve Gil-Flores, 2017).

Akademik görevleri farkında olarak, amaçsız yere başlatmada ya da tamamlamada geciktirme olarak tanımlanmaktadır (Knaus, 1998). Daha açık bir ifadeyle erteleme; yeterli görev motivasyonunu sağlayan strese gereksinim duyan ergenlerde istedik motivasyon olanağı sağlama biçimidir (Kandemir, 2010: 4). Bazı kişiler bu davranışı; sıkışık bir zaman diliminde çalışma ile motivasyonu veya performansı en üst düzeye çıkarmak için yapılan stratejik bir zaman yatırımı olarak algırlar ve uygulamaya koyarlar (Schraw, Wadkins ve Olafson, 2007). Bu bakımdan bu tür davranış biçimleri, işlevsel veya stratejik bir gecikme olarak adlandırılabilir (Klingsieck, 2013). Etimolojik olarak, bu kelimenin kökü Latince'dir. Eylemi ifade eden "pro" ön ekinden oluşur ya da ileriye doğru hareket olan "crastinus", "yani yarına ait olan bir şey için ertelemek", "yarına gitmek" anlamına gelir ve bu da bir şeyi geciktirmek anlamına gelmektedir. Bir görevi geciktirmek bazen insanlar için uygulanabilir bir davranış biçimi olabilir çünkü daha önemli olanlara öncelik verirler (Ferrari, 2011: 27). Ayrıca var olan iki akademik erteleme türü (karara dayalı erteleme ve anlık duygusal erteleme) arasında bir fark bulunmaktadır ve erteleme bazı öğrenciler için anlık bir duygusal rahatlama oluşturur. Daha sonra ise, bu alışkanlığı değiştirme arzusunun artıran olumsuz akademik sonuçların geldiği argümanına neden olabilmektedir (Hen ve Goroshit, 2020). Bu nedenle öğrencileri görevlerini tamamlama sürecinde zamanında harekete geçmek için ısrarcı olmaya ve daha fazla çaba göstermeye motive eden yollar önerilmelidir (Wu ve Fan, 2017). Yapılan araştırma sonuçlarına göre, öz düzenlemedeki başarısızlığın, ertelemenin ana nedenlerinden biri olduğu savunulmaktadır (Steel ve Klingsieck, 2016).

Akademik erteleme ile ilgili çoklu etkileşimleri araştırmak genel olarak bilgilendirici olsa da, akademik erteleme, çeşitli bağlamsal ve bireysel etkileri içeren karmaşık bir süreç olarak görünmektedir. Bu bakımdan, tüm olası bağıntıları basit ve tek bir açıklama modelinde toplamak zordur. Bu nedenle akademik ertelemenin nedenlerini daha kapsamlı bir şekilde anlamak için bağlanma teorisi, zamansal motivasyon teorisi ve sosyo-duygusal seçicilik teorisine yer vermek gerekir (Jin, Wang ve Lan, 2019).

**Bağlanma teorisi:** Sosyal bağlam ile öz düzenleme arasındaki bağı anlamak için özellikle yararlı bir zemindir (Armsden ve Greenberg, 1987). Bağlanma figürünün önemli bir rolü, bireylerin kişisel hedeflere ulaşmak için çabaladıkları güvenilir bir temel olarak hizmet etmesidir. Bu bağlanma yönelimleri bireylerin kendi kendini düzenleme sürecini nasıl etkilediğini gösterebilir. Önceki araştırmalar, öz düzenlemenin gidişatını iyileştirme veya değiştirme girişimlerinin ve akranlar gibi kişilerarası süreçlerin rolünün dikkate alınması gerektiğini göstermiştir (Orehek vd., 2017).

**Zamansal motivasyon teorisi:** Bu teori (Steel, 2007), sosyal bağlam ve erteleme arasındaki ilişkinin doğasını etkileyebilecek öz düzenleme özellikleri de dahil olmak üzere önemli bir kaç öz düzenleme eğilimini içermektedir. Öz düzenleme özellikleri arasında, cesaretin önemi büyüktür. Diğer bir kavram olan metanet ise, özellikle engeller ve olumsuzluklar karşısında uzun vadeli hedefler için azim ve tutkuyu içermektedir (Duckworth vd., 2007). Bugüne kadar yapılmış araştırmalar akademik performansta iyileşme ve akademik erteleme eğiliminin azalması gibi akademik süreci kolaylaştırmada metanetin olumlu rolünü tutarlı bir şekilde göstermiştir (Lam ve Zhou, 2019).

**Sosyo-duygusal seçicilik teorisi:** Bu teori; zaman algısı, hedeflerin seçilmesi ve takip edilmesinde temel bir rol oynamaktadır. Görev için gereken zaman geniş ve olumlu olarak algılandığında, birey uzun vadeli hedeflere odaklanmaya öncelik verir. Aksi durumda kısa vadeli hedeflere ulaşmak birey için daha önemli hale gelir (Lang ve Carstensen, 2002). Gerçekten de, bir amaca kendini adanmış öğrencilerin, amacı olmayanlara göre daha yüksek düzeyde cesaretli olma olasılığı daha yüksektir (Hill, Burrow ve

Bronk, 2016). Ayrıca gelecek zaman perspektifi, akademik katılım gibi arzu edilen eğitim çıktıları olarak eğitim psikolojisinde kabul görmüştür (Horstmanshof ve Zimitat, 2007).

### **Sınav kaygısı**

Öğrenmenin ne ölçüde gerçekleştiğini anlamının bir yöntemini oluşturan başarı sınavlarında öğrencilerin yaşayacakları kaygının sınav performansını etkilemesi beklenen bir durumdur. Öğrencilerin yaşadıkları bu kaygı sınav kaygısı olarak tanımlanmaktadır (Bozkurt, 2012: 3). Eğitim alanındaki kaygı; ciddi olarak ele alınmazsa üretkenliği engelleyebilecek ve akademik yetenek ve öğrenme sonuçlarında düşüşe ve hatta fiziksel sorunlara neden olabilecek çözümlenmesi gereken bir sorundur (Mukhlis vd., 2020). Çünkü stres, parasempatik sinir sisteminin aktivitesinin azalması ve sempatik sinir sisteminin aktivitesinin artması ile otonom sinir sisteminde dengesizliğe neden olur (Howlett, 1987). Bu nedenle sınav kaygısının iştahsızlık veya uyku kaybı, terli eller, konsantre olamama vb. birçok semptomu bulunmaktadır. Bazen sınav öncesi yeterince hazırlık yapamadığı zaman da öğrenciler kaygı duyabilirler ya da geçmiş test performansı iyi değilse ya da başkalarının performansıyla kendisini kıyaslama sonrasında sınavda diğerlerinden iyi sonuç alamamışsa, tüm bunlar endişeye neden olabilir (Manisha vd., 2019). Öğrenciler sınav öncesine göre sınav başladıktan sonra daha çok nörofizyolojik tepkiler göstermektedirler (Qu vd., 2020). Bazı durumlarda, öğrenciler bir sınav karşısında kendilerine hakim olamayarak sınav sırasındaki performanslarına zarar verebilecek bir dizi duygusal tepki gösterirler (Trigueros vd., 2020). Bu olumsuz duygusal tepkiler anksiyete olarak anlaşılır. Başka bir deyişle bir dış uyaran tarafından üretilen ve hoş olmayan bir duygusal tepkidir ve birey tarafından tehdit edici olarak kabul edilir. Bu nedenle sınavlardan önce öğrenciler fizyolojik ve davranışsal değişiklikler üretirler (Jamieson vd., 2016). Otonom dengesizlik de stres ile de yakından ilişkilidir. Bilimsel kanıtlar, yoganın hipotalamik-hipofiz-adrenal eksen ve sempatik sinir sisteminin aşağı regülasyonu yoluyla fiziksel ve zihinsel sağlığa fayda sağladığı inancını desteklemektedir (Khalsa, 2004).

Öğrenciler arasında en çok yaşanan sınav kaygısı matematik alanında görülmektedir. Öğrencilerin sayıları manipüle etmek, matematik problemlerini çözmek zorunda kaldıklarında veya matematikle ilgili değerlendirici bir duruma maruz kaldıklarında endişe ve artan fizyolojik tepkisellik duyguları matematik kaygısı olarak tanımlanmıştır (Paechter vd., 2017). Öğrencilerin matematik de dahil olmak üzere diğer derslerdeki akademik başarıları aynı zamanda duygusal istikrarlarıyla bağlantılıdır. Yaşanan olumsuz duygusal tepkiler, düşük not ortalaması öğrencinin derslere aktif katılımını gösterdiği gibi, öğrencinin akademik performansını da belirleyebilmektedir (Ruz, Al-Akash ve Jarrah, 2018).

### **Yöntem**

Araştırma, Kocaeli-İzmit İlçesinde 8. sınıf öğrencilerinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Mayıs 2019'da lise giriş sınavlarına hazırlanan toplam 87 öğrenciye her iki ölçek ve katılımcı formu uygulanmıştır. Ancak 6 öğrenci cevapların geçersizliğinden dolayı araştırma kapsamına alınmamış ve toplam 81 öğrenciden elde edilen verilerle e-tablo oluşturulmuştur. Daha sonra e-tablodaki veriler SPSS 25'e aktarılmıştır.

Araştırmada veri toplama araçları olarak "Sınav Kaygı Ölçeği", Akademik Erteleme Ölçeği" ve "Demografik Bilgi Formu" kullanılmıştır.

Sınav Kaygı Ölçeğini geliştirmek için Baltaş (1999)'tan izin alınmış ve kendisinin geliştirdiği 50 adet kaygı cümlesinden esinlenilmiştir. Ölçeğin iç güvenilirlik katsayısı Cronbach's Alpha ( $\alpha$ )=0,872'dir (Bahçeci, 2006: 112). Ölçek, başkalarının görüşü, kendi görüşünüz, gelecekle ilgili endişeler, hazırlanmakla ilgili endişeler ve genel sınav kaygısı ve zihinsel ve bedensel tepkiler olmak üzere 7 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin en düşük puanı, 34 en yüksek puan 170 olarak düzenlenmiştir. Ölçek 5'li Likert tipindedir ve (1) hiçbir zaman, (2) nadiren, (3) bazen, (4) sık sık ve (5) her zaman şeklindedir. Ölçekte ters kodlanmış madde yer almamaktadır. Ölçekte 34- 78 puan; düşük düzeyde kaygıyı, 79-125 puan; orta düzeyde kaygıyı, 126-170 puan ise yüksek düzeyde kaygıyı göstermektedir (Bahçeci, 2009).

Akademik Erteleme Ölçeği, Aitken (1982) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek tek boyutlu olarak toplam 19 maddeden oluşmuştur ve 5'li likert tipi yapıya sahiptir. Ölçek maddeleri, 1 ile 5 puan aralığında derecelendirilmektedir. Ölçekten yüksek puan alma bireylerin yüksek erteleme eğilimine sahip

oldukları anlamına gelmektedir. Türkçe'ye uyarlanması Balkıs (2006:116) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin iç tutarlık katsayısı  $\alpha = .89$ , test- tekrar test güvenilirliği için yapılan analizlerde Pearson korelasyon katsayısı  $r = .87$ ,  $p < .001$  düzeyindedir. Ölçeğin yapı geçerliliğini test etmek için yapılan faktör analizi sonrasında faktör yükleri %38.38'ini oluşturan 6.14 özdeğerli bir faktör üzerinde toplanmıştır (Balkıs ve Duru, 2010).

Demografik Bilgi Formunda öğrencilere yaş, cinsiyet, sınıf, gitmek istediği okul türü, okuldaki başarı durumu, yerleşmek istediği okul türü ile ilgili sorular sorulmuştur.

Araştırmanın analizinde SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Windows 25.0 programı kullanılmıştır. Ayrıca tanımlayıcı istatistiklere ilişkin grafikler de oluşturulmuştur. Normal dağılım uygunluk normallik testleri ve basıklık çarpıklık değerleri ile kontrol edilmiştir. Verilerin normal dağılıp dağılmadığı normallik testlerinin yanı sıra histogram Q-Q ve kutu-çizgi (box-plot) grafikleri ile çarpıklık ve basıklık; varyasyon katsayısı gibi dağılım ölçüleriyle değerlendirilebilir (Hayran ve Hayran, 2011). Normallığın sağlanması için verilerin saçılma diyagramında değerlerin 45 derecelik doğruya yakın gözlenmesi ve kutu çizgi grafiğinde kutunun ortanca çizgisini ortalayarak konumlanması gerekir (Büyükoztürk, 2011).

Verilerin analizinde normal dağılım varsayımının sağlandığı durumlarda niceliksel verilerin karşılaştırılmasında iki grup ortalamalarının karşılaştırılması için bağımsız örneklem t testi; normal dağılım varsayımının sağlanmadığı durumlarda ise Mann Whitney U testi kullanılmıştır. İki'den fazla grup ortalamasının karşılaştırılmasında normal dağılım olan testlerde ANOVA, normal dağılmayan verilerde Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Sürekli verilerde ilişkinin incelenmesi için Spearman Korelasyon analizi; kategorik verilerde ilişkinin incelenmesi için Ki Kare analizi yapılmıştır.

Yapılan testlerin ve sonuçların güvenilir olabilmesi için ölçeklerin güvenilir olması gerekmektedir. Bu bağlamda ölçeklere ve alt boyutlara ilişkin güvenilirlikler Cronbach Alpha ile incelenmiştir.

## Bulgular ve tartışma

**Tablo 1:** Katılımcıların demografik özellikleri

		N	%
Cinsiyet	Kız	44	54,3
	Erkek	37	45,7
Yaş	13	25	30,9
	14	56	69,1
Gitmek istediğiniz okul türü	Fen lisesi	15	18,5
	Sosyal bilimler lisesi	3	3,7
	Anadolu lisesi	28	34,6
	Anadolu meslek lisesi	32	39,5
	Çok programlı lise	1	1,2
Sosyo-ekonomik durum	İmam hatip lisesi	2	2,5
	Düşük	11	13,6
	Orta	56	29,1
LGS süreci sonunda	Yüksek	14	17,3
	Sınavla alan lise	53	65,4
	Merkezi yerleştirme sistemine göre alan lise	27	33,6
Size göre başarı durumunuz	Orta	67	82,7
	Yüksek	14	17,3

Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özellikleri Tablo 1'de verilmiştir.



**Tablo 2:** Ölçeklere ve alt boyutlara ilişkin güvenirlik sonuçları

	Cronbach's Alfa
Akademik Erteleme Ölçeği	0,885
Sınav Kaygısı Ölçeği	0,916
→Başkalarının Görüşü	0,922
→Kendi Görüşünüz	0,797
→Gelecek ile İlgili Endişeler	0,627
→Hazırlanmak ile ilgili Endişeler ve Genel Sınav Kaygısı	0,610
→Zihinsel ve Bedensel Tepkiler	0,657

Güvenirlik analizi ölçeklerde yer alan ifadelerin kendi aralarında tutarlılık gösterip göstermediğini ve ifadelerin tümünün aynı konuyu ölçüp ölçmediğini test etme amacıyla yapılmaktadır (Ural ve Kılıç, 2006: 286). Güvenirlik analizinde 0-1 arasında değişen Cronbach's Alpha ( $\alpha$ ) katsayısı değeri 0.00-0.40 arasında ise ölçeğin güvenilir olmadığı; 0.40-0.60 arasında ise düşük güvenirlikte, 0.60-0.80 arasında oldukça güvenilir ve 0.80-1.00 arasında ise yüksek derecede güvenilir bir ölçek olduğu şeklindedir (Tavşancıl, 2005: 19). Buna göre Tablo 2'de ölçeklerden ve alt boyutlardan elde edilen verilerin minimum düzeyde yeterli güvenirliğe sahip olduğu tespit edilmiştir.

**Tablo 3:** AEÖ puanların karşılaştırılması

		Sıra Ortalaması
Cinsiyet	Kız	34,82
	Erkek	48,35
	Test değeri	-2,586
	p değeri	0,010*
Yaş	13 yaş	44,38
	14 yaş	39,49
	Test değeri	-0,866
	p değeri	0,386
Ekonomik durum	Düşük	36,77
	Orta	40,46
	Yüksek	46,46
	Test değeri	1,145
	p değeri	0,564
LGS süreci sonunda	Sınavla alan lise	37,75
	Merkezi yerleştirme sistemine göre alan lise	47,16
	Test değeri	-1,718
	p değeri	0,086
Size göre başarı durumunuz	Orta	43,27
	Yüksek	30,14
	Test değeri	-1,904
	p değeri	0,057

\*p&lt;0,05

Tablo 4: SKÖ puanların karşılaştırılması

		Başkalarının Görüşü	Kendi Görüşünüz	Gelecek ile İlgili Endişeler	Hazırlanmak ile İlgili Endişeler ve Genel Sınav Kaygısı	Zihinsel ve Bedensel Tepkiler	Sınav Kaygısı
		$\bar{X} \pm SS$	$\bar{X} \pm SS$	$\bar{X} \pm SS$	$\bar{X} \pm SS$	$\bar{X} \pm SS$	$\bar{X} \pm SS$
Cinsiyet	Kız	46,89±12,94	23,80±7,25	18,61±4,76	8,09±3,02	9,64±2,92	107,02±24,07
	Erkek	47,65±14,29	23,19±7,85	22,46±4,21	8,73±2,72	9,76±3,24	111,78±24,26
	Test değeri p değeri	-0,252 0,802	0,361 0,719	-3,820 0,000*	-0,992 0,324	-0,176 0,861	-0,884 0,380
Yaş	13 yaş	48,84±12,57	22,80±7,57	20,60±5,52	8,16±2,95	9,60±3,10	110,00±22,47
	14 yaş	46,52±13,93	23,84±7,50	20,27±4,62	8,48±2,88	9,73±3,06	108,84±25,01
	Test değeri p değeri	0,713 0,478	-0,575 0,567	0,281 0,779	-0,461 0,646	-0,179 0,858	0,199 0,843
Ekonomik Durum	Düşük	47,45±16,68	23,09±7,66	20,55±4,20	8,64±2,94	9,00±2,53	108,73±26,03
	Orta	46,96±12,53	22,80±6,92	19,80±4,83	7,98±2,80	9,63±2,88	106,18±21,51
	Yüksek	52,14±14,44	26,71±9,14	22,50±5,29	9,79±2,94	10,50±4,01	121,64±29,94
	Test değeri p değeri	1,182 0,312	1,571 0,214	1,748 0,181	2,306 0,106	0,782 0,641	2,384 0,099
LGS süreci sonunda	Sınavla alan lise	46,91±13,09	23,08±7,15	19,94±4,88	7,98±2,79	9,66±3,12	107,57±23,87
	Merkezi yerleştirme sistemine göre alan lise	47,86±14,45	24,36±8,16	21,18±4,88	9,14±2,97	9,75±2,98	112,29±24,74
	Test değeri p değeri	-0,300 0,765	-0,731 0,467	-1,084 0,282	-1,744 0,085	-0,125 0,901	-0,836 0,406
Size göre başarı durumunuz	Orta	48,10±13,62	23,70±7,33	20,34±4,79	8,57±3,01	9,75±2,87	110,46±24,04
	Yüksek	43,07±12,48	22,64±8,43	20,50±5,49	7,50±2,10	9,43±3,92	103,14±24,46
	Test değeri p değeri	1,274 0,206	0,479 0,633	-0,109 0,94	1,262 0,211	0,352 0,726	1,033 0,305

\*p&lt;0,05

Tablo 3'e göre öğrencilerin cinsiyetine göre akademik erteleme puanlarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ( $p<0,05$ ). Erkek öğrencilerin akademik erteleme davranışının kız öğrencilerden fazla olduğu tespit edilmiştir. Akademik erteleme davranışı; öğrencinin yaşına, ekonomik durumuna, LGS süreci sonucunda girmek istediği liseye ve algılanan başarı durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir düzeyde farklılık göstermemiştir ( $p>0,05$ ).

Tablo 4'e göre öğrencilerin sadece gelecek ile ilgili endişeler alt boyutu puanları istatistiksel olarak anlamlı düzeyde cinsiyete göre farklılık göstermiştir ( $p<0,05$ ). Erkek öğrencilerin gelecek ile ilgili endişeleri kız öğrencilerden fazladır. Diğer alt boyutlarda ve ölçek genelinde; sınav kaygısı puanlarının cinsiyete, öğrencinin yaşına, ekonomik durumuna, LGS süreci sonucunda girmek istediği liseye ve algılanan başarı durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir düzeyde farklılık göstermediği tespit edilmiştir ( $p>0,05$ ).

**Tablo 5:** Ölçekler arasındaki ilişki

Ölçekler ve alt boyutları	1	2	3	4	5	6	7
1.Akademik Erteleme Ölçeği	1,000						
2.Sınav Kaygısı Ölçeği	0,153	1,000					
F1	0,034	0,934**	1,000				
F2	0,227*	0,740**	0,572**	1,000			
F3	0,174	0,391**	0,279*	0,045	1,000		
F4	0,212	0,805**	0,723**	0,559**	0,307**	1,000	
F5	-0,016	0,443**	0,365**	0,278*	-0,003	0,365**	1,000

F1:Başkalarının Görüşü, F2:Kendi Görüşünüz, F3:Gelecek ile İlgili Endişeler, F4:Hazırlanmak ile İlgili Endişeler ve Genel Sınav Kaygısı, F5:Zihinsel ve Bedensel Tepkiler

Akademik erteleme ile sınav kaygısı ve başkalarının görüşü, zihinsel ve bedensel tepkiler gelecek ile ilgili endişeler, hazırlanmakla ilgili endişeler ve genel sınav kaygısı alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir ( $p>0,05$ ). Akademik erteleme ile kişinin kendi görüşü alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönlü ve zayıf düzey bir ilişki bulunmuştur ( $p<0,05$ :  $r=0,227$ ).

**Tablo 6:** Öğrencilerin sınav kaygı düzeyleri

		N	%	$\bar{X} \pm SS$
Sınav kaygısı	34- 78 puan: Düşük Düzeyde Kaygı	8	9,9	64,13±10,91
	79-125 puan: Orta Düzeyde Kaygı	49	60,5	103±12,44
	126-170 puan: Yüksek Düzeyde Kaygı	24	29,6	136,71±9,42

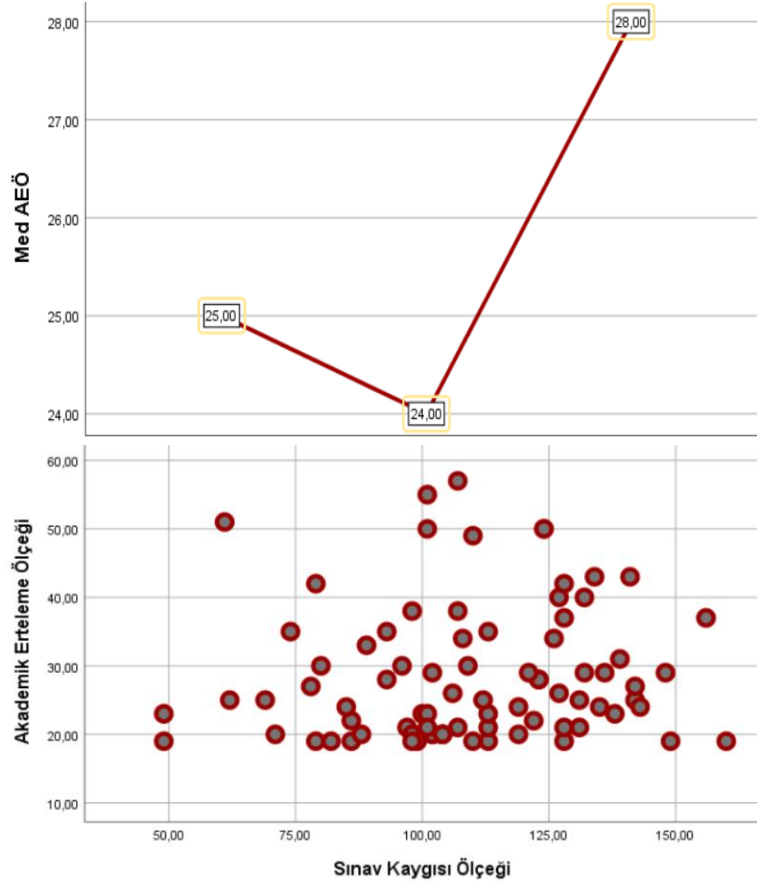
Tablo 6 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin sınav kaygısı düzeyinin genellikle orta düzey olduğu görülmüştür (%60,5'i orta düzey kaygıya sahip).

**Tablo 7:** AEÖ puanların sınav kaygısı düzeyine göre karşılaştırılması

	Sıra Ortalaması	
Sınav kaygısı düzeyleri	Düşük Düzeyde Kaygı	40,06
	Orta Düzeyde Kaygı	38,81
	Yüksek Düzeyde Kaygı	45,79
Test değeri	1,442	
p değeri	0,486	

Akademik erteleme puanların sınav kaygısı düzeyine göre karşılaştırılması Tablo 7'de verilmiştir.

Şekil 1: Akademik erteleme ile sınav kaygısı arasındaki ilişki



### Sonuç ve öneriler

Bu araştırmada lise giriş sınavına hazırlanan sekizinci sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı ile akademik ertelemeleri arasındaki ilişki ele alınmıştır. Araştırmada erkek öğrencilerin akademik erteleme davranışı kız öğrencilerden fazladır. Yapılan araştırmalarda ergenlerin akademik ertelemelerinde cinsiyetin çok sık ele alınmasının yanı sıra anlamlı farklılaşmalar gösteren güçlü bir değişken olduğu görülmektedir (Çakıcı, 2003: 4; Aydoğan, 2008: 44; Özer, Demir ve Ferrari, 2009; Ekinci, 2011: 3; Yıldırım, 2011; Arslan, 2013: 38; Tanrikulu, 2013: 42; Khan vd., 2014; Toy, 2014; Uzun, 2016: 41; Yayıcı ve Düşmez, 2016; Çetin, Ceyhan ve Öztürk, 2017; Gürültü ve Deniz, 2017). Farklı iki araştırmada ise erkeklerin akademik erteleme davranışı, kadınlardan çok daha yüksek olarak bulunmuştur (Akdoğan, 2013: 54; Çelik ve Odacı, 2015). Yapılan bir araştırmada daha fazla sayıdaki kız öğrenciler, erkek öğrencilere göre önemli ölçüde akademik yetersizlik ve çalışmama dürtüsü nedeniyle aşırı derecede akademik erteleme yaşadıklarını bildirmişken; erkek öğrenciler de, risk alma ve kontrole karşı isyan nedeniyle kız öğrencilere göre daha fazla akademik ertelemelerde bulduklarını belirtmişlerdir (Özer, Demir ve Ferrari, 2009). Ayrıca kızlarda anne tutumunun benlik değerini ve ertelemeyi yordadığı bildirilmiş ve babanın tutumunun da benlik değeri değişkeninin kontrolü sonrasında kızların ertelemesi üzerinde doğrudan etkili olduğu görülmüştür (Pychyl, Coplan ve Reid, 2002). Buna karşılık yaşları 13- 15 arasında değişen 105 ergenin katıldığı bir çalışmada otoriter anababa tutumuna sahip olan hem kız hem de erkek katılımcıların daha az akademik erteleme yaptıkları bildirilmiştir. Ancak yapılan farklı bir araştırmada cinsiyet ile akademik erteleme eğilimi arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır (Yeşil ve Şahan, 2012; Oran, 2016: 45; Çavdar, 2020: 41). Bu bulguya neden olarak araştırmada ele alınan farklı değişkenlerin etkilerinin olabileceği düşünülmektedir.

14-18 yaşları arasındaki ergenlerle ilgili yapılan bir araştırmada ergenlerin yaşları ile akademik ertelemeleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır (Kutlu ve Demir, 2016). Ergenler ile yapılan bir araştırmada yaş ile akademik erteleme eğilimi arasında negatif yönde bir ilişki (Aydoğan ve Özbay, 2012) bulunmuşken diğer bir araştırmada yaş ile akademik erteleme davranışı arasında fark

bulunmamıştır (Kutlu ve Demir, 2016; Oran, 2016: 45). Üniversite öğrencileriyle yapılan farklı bir araştırmada ise yaş ile akademik erteleme arasında korelasyonel bakımdan anlamlı bir ilişki elde edilememiştir (Akkaya, 2007: 47). Ancak Khan vd. (2014) yaptıkları bir çalışmada akademik erteleme davranışını 20 yaş altındaki öğrencilerin kendilerinden daha büyük öğrencilerden daha fazla sergilediklerini bildirmişlerdir. Ergenlik dönemiyle eşleşen liseli öğrencilerin çoğunda biyolojik, psikolojik, zihinsel ve sosyal gelişme ile olgunlaşma süreçleri yaşandığı için yaşa göre farklılaşmaların olabileceği gözlenmiştir. Ergenlik dönemi göz önüne alındığında bu durum normal olarak kabul edilmelidir (Çetin, Ceyhan ve Öztürk, 2017). 11-14 yaş grubu öğrenciler üzerinde yapılan bir araştırmada öğrencilerin yaş düzeyleri ile akademik erteleme düzeyleri arasında doğrusal bir ilişki bulunmuştur (Çavdar, 2020: 42). Ancak bu araştırmadaki katılımcıların henüz lise döneminde olmadıkları ve yaşlarının da birbirine çok yakın olduğu göz önüne alınırsa yaşa göre akademik ertelemenin görülmemesinin normal bir bulgu olacağı söylenebilir.

Alan yazında akademik ertelemenin genel olarak cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi gibi çok spesifik değişkenlere göre incelendiği görülmektedir. Ancak sosyo-ekonomik duruma göre farklılaşp farklılaşmadığını gösteren araştırmaların sayısı oldukça azdır. Ayrıca bu çalışmaların daha çok lise ve üniversite öğrencileri düzeyinde yapıldığı, ortaokulda bu tür çalışmalara yer verilmediği görülmektedir. Bu bağlamda yapılan iki araştırmada akademik erteleme, sosyo-ekonomik duruma göre anlamlı farklılık göstermemiştir (Uzun, 2016; Durdu, 2019: 88). Araştırmada sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan öğrencilerin kendilerine ait bir odaya sahip olamayacakları, odalarını kardeşleriyle paylaşabilecekleri, ayrıca oda sayısı az olan evlerde diğer aile bireyleri aynı odayı paylaşarak ders çalışabilecekleri, sınava çalışırken kaynak kitaplarının yetersiz olabileceği ve benzeri maddi nedenlerden dolayı çalışmayı erteleyebilecekleri düşünülmüştür. Ancak beklenenin aksine bulgular elde edilmiştir.

Öğrencilerin hedef koymama ya da düşük hedef beklentilerine öz düzenleme becerilerinin eşlik ettiği bilinmektedir (Üredi ve Üredi, 2007). Bir araştırmada akademik erteleme davranışı hedef belirleme düzeyine göre anlamlı bir farklılık oluşturmuştur. Hedefi olmayan öğrenciler daha çok akademik erteleme davranışı sergilemişlerdir (Oran, 2016: 47). Müzik akademisi öğrencileri üzerinde yapılan bir araştırmada akademik erteleme yapmadan çok ders çalışarak ders bağımlısı olmuş kişilerin sınav kaygılarının yükseldiği vurgulanmıştır (Atroszko vd., 2019). Yapılan bir başka araştırmada da akademik ertelemenin lise türüne göre değişmediği bildirilmiştir (Ay vd., 2019). Bu araştırmada öğrencilerin lise seçme konusunda yeterince bilgi sahibi olmadıkları düşünülmektedir. Ayrıca farklı lise türünde öğrenim gören bir üst sınıftaki öğrencilere göre lise seçmenin hayatlarını etkileyebileceğini düşünecek kadar henüz olgun olmadıkları sonucuna varılmıştır.

Öğrencilerin genel olarak akademik başarı düzeyleri ile ders çalışmayı ertelemeleri arasında doğru bir orantı yoktur. Okul başarısının artması çalışmayı ertelemenin azalması anlamındadır (Durdu, 2019: 9). Ayrıca kızlardaki akademik başarının yüksekliği onlardaki akademik erteleme düzeyinin düşüklüğünü göstermektedir (Kutlu ve Demir, 2017). Akademik erteleme eğiliminde olan ergenlerin algıladıkları başarı düzeyinin düşük olduğu ve kendilerine olan güvenlerinin zedelendiği görülmektedir (Karabekiroğlu, 2014). Bu nedenle akademik anlamda başarısızlıklarla karşılaşabilmektedirler (Çetin, Ceyhan ve Öztürk, 2017). Yapılan bir araştırmaya göre; akademik erteleme, öğrencilerin akademik başarıları ve öznel iyi oluşları için ciddi bir tehdit oluşturmaktadır (Steel ve Klingsieck, 2016). Bir araştırmada ABD’de öğrenim gören Asya öğrencilerde toplu başa çıkma stili, kaçınan başa çıkma stili, akademik öz yeterlik ve İngilizce dil yeterliliğinin akademik erteleme eğiliminin önemli yordayıcıları olduğunu göstermiştir (Lowinger vd., 2016). Farklı bir araştırmada ise akademik erteleme davranış düzeylerinin akademik başarı düzeyine göre anlamlı bir farklılık oluşturduğu vurgulanmıştır (Oran, 2016: 5).

Sınav kaygısı ölçeği ve alt boyut puanlarından elde edilen skorlar, erkek öğrencilerin gelecek ile ilgili endişelerinin kız öğrencilerden fazla olduğunu göstermektedir. Araştırmada diğer alt boyutlarda ve ölçek genelinde cinsiyete göre farklılaşma görülmemiştir. Bir araştırmada ergenlerin sınav kaygısı, itaat etme durumu ve sosyal destek algısı incelenmiş, cinsiyet değişkeni bakımından sınav kaygısı puanlarında istatistiksel bir farklılık bulunmamıştır (Gençdoğan, 2006). Ancak farklı iki araştırmada cinsiyet değişkeninin öğrencinin sınav kaygısını etkilediği bildirilmiştir (Rasor ve Rasor, 1998; Aydın, 2016: 36).

Çocukların kaygı düzeylerinin incelendiği bir araştırmada kaygı düzeyinin yaşa bağlı olmadığı saptanmıştır (Aral ve Başar, 1998). Bir araştırmada 6. sınıf öğrencilerin akademik canlılıklarını desteklemeyi amaçlayan müdahalelerin, öğrencilerin okul kaygısını da azaltabileceği bildirilmiştir (Hirvonen vd., 2019). Sekizinci sınıf öğrencilerinin sınav kaygısının incelendiği bir araştırmada sınav kaygısı yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşırken (Kaya, 2015: 62) farklı bir araştırmada bir üst sınıfa devam eden öğrencilerin sınav kaygılarının bir alt sınıfa devam edenlerden daha yüksek olduğu bildirilmiştir (Rasor ve Rasor, 1998; Çelebi, 2007: 32).

Sekizinci sınıfların sınav kaygısının ele alındığı bir araştırmada ekonomik durum faktörünün sınav kaygısı üzerinde etkili olmadığı görülmüştür (Kaya, 2015: 87). Ancak farklı bir araştırmada ailenin maddi durumu öğrencinin sınav kaygısına önemli miktarda etki ettiği saptanmıştır (Aydın, 2016: 73). Diğer bir araştırmada farklı sosyoekonomik düzeylere sahip olan toplam beş ilkokulda öğrenim gören öğrenciler arasında, Türk öğrencilerin sınıflarındaki aynı yaştaki Amerikan ve İngiliz öğrencilerinden daha yüksek kaygıya sahip oldukları bildirilmiştir (Çakmak ve Hevedanlı, 2004). Türk aile yapısının genel bir özelliği olarak çocuklarının “iyi bir eğitim alarak hayatlarının kurtulacağını” düşünmeleri ve bu nedenle çocuklarına bu düşüncüyü sık sık dile getirerek onların kaygı duymalarına neden olabileceği düşünülmektedir. Genel olarak varlıklı ve iyi çevrelerden gelen öğrencilerin çok daha özgüven içinde oldukları ve yeteneklerini geliştirdikleri görülmektedir (Dursun, 2004). Dolayısıyla bu öğrencilerin diğerlerine göre akademik başarılarının daha yüksek olması nedeniyle düşük sınav kaygılarına sahip olması beklenen bir durum olmaktadır. Bu nedenle orta ve üst sosyo-ekonomik düzeye sahip olan öğrencilerin akademik başarılarının diğerlerinden fazla olması normal karşılanmalıdır (Berber, 1990: 35). Ülkemizde iyi bir liseye yerleşme ve akabinde iyi bir üniversiteyi kazanma, bir meslek sahibi olmak bakımından çok önemli görülmektedir. Orta ve düşük düzey sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrenciler, tek çözüm olarak iyi bir liseden ya da üniversiteden mezun olmayı görmeleri doğrultusunda sınava hazırlanmaktadır. Doğal bir şekilde oluşan bu baskı yüksek düzey sosyo-ekonomik düzeye sahip olan öğrencilerde daha az görülmektedir. Aksine bu öğrencilerin anne ya da babalarının kaygılı olduğu bilinmektedir (Yolcu, 2015: 132). Ancak durumluk kaygı puanı bakımından sosyo-ekonomik düzeyler ele alındığında, alt sosyo-ekonomik düzeydeki çocukların durumluk kaygı puanları daha yüksek iken; üst sosyo-ekonomik düzeydeki çocukların sürekli kaygı puanı en yüksek olarak bildirilmiştir (Başarır, 1990: 46; Berengi, 1996: 35). Bu bulgu, üst sosyo-ekonomik düzeye sahip olan öğrencilerin ebeveynlerinin aşırı beklenti içinde olmasıyla açıklanabilir (Aral ve Başar, 1998).

Bir araştırmada lise türü değişkeninin sınav kaygısı üzerinde farklılık oluşturmadığı görülmüştür (Aydın, 2016: 79). Ancak farklı bir araştırmada öğrencilerin sınav kaygısı ile farklı liselere gitme durumu arasında farklılaşma saptanmıştır. Bulgulara göre fen lisesine devam edenlerin sınav kaygısı en yüksek iken; mesleki ve teknik Anadolu lisesine gidenlerinkinin en az olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle yüksek akademik başarıya sahip olarak nitelendirilen Fen ve Anadolu liselerine devam etme durumu öğrencilerin sınav kaygı düzeylerini artırmaktadır denilebilir (Yaman, 2020). Tıp öğrencilerinin öğrenimlerinin birinci yılında akademik performanslarını görmek için yapılan bir araştırmada erkek öğrencilerde akademik performans yükselmişken kız öğrencilerde algılanan stres düzeyi artmıştır (Stegers-Jager vd., 2020). Bir araştırmada ise öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türü değişkenine bağlı olarak tükenmişlik yaşadıkları bulgusu elde edilmiştir. Bu bulguya göre tükenmişlik duygusu nitelikli okullarda öğrenim görenlerde en çok yaşanmıştır (Çapulcuoğlu ve Gündüz, 2013).

Başarısızlık halinde kız öğrencilerin motive olma bakımından erkek öğrencilere göre çok daha olumsuz etki altında kaldıkları ve sınav için kendilerini hazır hissetmeler de erkek öğrencilerden daha kaygılı oldukları bilinmektedir (Aydın ve Takkaç, 2007). Bir araştırmada, çalışma davranışında yapılan değişikliklerin olumlu sonuçlar verdiği ve sınav kaygısıyla baş çıkmada pozitif etkileri olduğu bildirilmiştir (Bahçeci, 2009). Ders esnasında yapılan konu tartışmaları, akran toplantıları ve küme çalışmalarının öğrencilerin sınav kaygısını açık bir şekilde azalttığı belirlenmiştir (Koçkar, Kılıç ve Şener, 2002). Ayrıca orta düzeyde kaygının öğrencinin öğrenmesinde yararlı olduğu ile ilgili bilgi alan yazında sıklıkla belirtilmektedir (Duysak, 2018).

Bir araştırmada düşük özsaygı düzeyine sahip olan öğrencilerin daha fazla erteleme davranışında buldukları, okul başarılarının ebeveynleri tarafından sıklıkla değerlendirildiği belirtilmiştir. Bu öğrencilerin doyum seviyesi, kendileriyle ilgili mükemmeliyetçilik düşünceleri ve başkalarının

kendilerinden beklentileri konusundaki mükemmeliyetçilik düşünceleri akademik ertelemelerinin yordayıcılarıdır (Aydın ve Gökçe, 2018). “Toplumda sürekli değişen ve gelişim gösteren sosyal değerler içindeki ergenler, eğitim yaşamında başarılı olmak, ekonomik etkinlik kazanmak, toplumun ve çevresinin onayını almak, sağlıklı akran ilişkileri geliştirmek ve sağlıklı bir kişilik geliştirmek konularında kaygı yaşayabilmektedirler. Ülkemizde çok erken bir dönemde başlayan rekabet ortamı öğrenciler için kaçınılmaz bir durum olmaktadır” (Aşık, 2006: 24). Okullara giriş sınav saatlerinde öğrencilerin sınav yerinde saatlerce beklemeyi göze alan ebeveynler çocuklarına aslında sınavın çok önemli olduğu mesajını vererek onları sınav anında kaygıyla baş başa bırakmaktadır (Dökmen, 2002: 216). Ayrıca ebeveynlerin çocuklarına tüm imkanları sağlaması sonrasında akademik başarı beklentilerini yükseltmesiyle birlikte öğrencilerin gelecekle ilgili endişelerinin yükselmesine neden olabilmektedir (Başarır, 1990; Berengi, 1996; Aral ve Başar, 1998).

Rekabet ortamı okul öncesinden başlayarak ilkököl, ortaokul ve lisede artarak gücünü göstermekte ve bu süreç iş hayatında da sürdürülmektedir. Türk eğitim sisteminin sınav odaklı olması ilkökoldan başlayarak tüm öğrencilerin rekabetçi bir ortamda kalmasına neden olmaktadır. Sekizinci sınıfta gerçekleştirilen lise yerleştirme sınavları on ikinci sınıfta yerini yükseköğretim kurum sınavlarıyla değiştirir (Yolcu, 2015: 4). “Erkek çocukları akademik alanda başarılı olamadıkları takdirde toplumsal statüsü düşük olsa da bir şekilde kendilerine uygun bir meslek edinebilmektedirler. Erkek öğrencilerin de böyle bir imkanlarının bulunması, bu alana yönelerek akademik başarıyı daha hafife almalarına neden olmuş olabilir. Kız çocuklarının annelerinin ekonomik alanda özgür olamadıkları için yaşadıkları sıkıntıları gözlemleyen kız çocuklarının aynı sıkıntıları yaşamak istememesi, bu nedenle akademik alanda kendilerini geliştirmeye çalışmaları kız ve erkekler arasındaki farklılık olarak düşünülebilir” (Çakmak, Şahin ve Demirbaş, 2017: 5). Aileleri ve akranları tarafından kabul görmeme ve akademik başarısızlığın çok kötü olduğunu düşünmelerinden dolayı ergenlerde sınav kaygısı görülebilmektedir (Çivitçi, 2006). Ancak ailelerin öğrencilere karşı aşırı ilgi, kontrol etme isteği ve eleştiri sıklığı arttıkça onların sınav kaygılarında da artış gözlenmektedir (Küçükler ve Tekin, 2018).

Ortaokul öğrencilerinin en sık dile getirdikleri sorunlardan biri olan sınav kaygısının ortaya çıkmasında mantık dışı inançlar yer almaktadır. Öğrencilerin sınavı bir tehlike olarak görmeleri, sınav anı ve sonrasında olacaklara odaklanmaları, olumsuz sonuçların olacağını düşünmeleri ve üzülmeleri sınav kaygısının yaşanmasına yol açar (Boyacıoğlu ve Küçük, 2011). “Sınav kaygısı olan bir kişide fizyolojik olarak; uykusuzluk, çarpıntı, kabus görme, terleme, mide bulantısı, baş ağrısı vb. belirtiler görülürken; davranışsal olarak gerginlik, sinirlilik, öfke, karamsarlık, mutsuzluk, isteksizlik, boş verme gibi belirtiler ortaya çıkar. Bilişsel olarak bireyde;

- Bu sınavda başarılı olamayacağım,
- Bu sınav sonunda her şey berbat olacak,
- Sınıftaki herkes benden daha zeki,
- Bu sınavda başarısız olursam not durumumu bir daha asla düzeltemem,
- Sınav sırasında bildiğim her şeyi unutabilirim,
- Kendimi yetersiz ve eksik görüyorum,
- Evdekilerin yüzüne nasıl bakarım? gibi bir takım olumsuz düşünceler gelişebilmektedir” (Boyacıoğlu ve Küçük, 2011: 41).

Akademik kaygı, tipik akademik etkinliklerle ilgili endişeleri kapsayan geniş bir yapıdır. Akranlarına göre daha düşük performans korkusu, sorumlulukları yerine getirme endişesi ve sınıflarda stres yaşamak temel bileşenlerdir (Cassady, Pierson ve Starling, 2019). Bu anlamda araştırmada öğrencilerin kendileri hakkındaki düşüncelerinin aileleri ve çevresine oranla akademik erteleme de daha çok rol oynadığı görülmektedir.

Akademik ertelemelerde bulunan ergenlerin kaygı düzeylerinin diğerlerine oranla daha yüksek olması beklenen bir durumdur (Durdu, 2019:41). Akademik başarı ile kaygı düzeyi arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmalarda kaygının başarıyı ketlediği görülmektedir (Dursun ve Bindak, 2011; İlhan ve Sünkür, 2012). Başka bir deyişle öğrencinin gerekli bilgiye sahip olmasına karşılık performans sergileme esnasında sahip olduğu kaygı düzeyi, başarısına gölge düşürmektedir (Yaman, 2020). Düşük kaygı düzeyine sahip olan bireylerin ise akademik başarı durumlarının değişmediği belirlenmiştir (Duysak, 2018: 3). Aşırı derecede mükemmeliyetçilik de otoriter annelik stili ve bilişsel ve duyuşsal sınav kaygısı arasındaki ilişkide aracılık rolü üstlenmekte ve ayrıca akademik ertelemenin ve uyumsuz mükemmeliyetçiliğin de eş zamanlı bir şekilde yetkili anne-baba stili ile bilişsel ve duyuşsal sınav kaygısı arasındaki ilişkiye aracılık ettikleri görülmektedir (Oran, 2016: 35). Öğrencilerin sınav kaygısının azaltılmasında fiziksel egzersiz çok önemli bir yer tutmaktadır. Yoga stres seviyelerinin azalmasına ve dolayısıyla otonomik düzensizliğin önlenmesine yol açabilir (Ayoub, Fares, Fares, 2015). Algılanan stres düzeyindeki azalma; anksiyete ve depresyonda azalmaya ve çok daha iyi duyuşsal-motor performansa ve göz-el koordinasyonuna neden olur (Fares ve Fares, 2016). Derin gevşeme ile birlikte zihnin sakinleşmesi, kan basıncında ve nabızda etkili bir azalmaya yol açar. Yoga ayrıca, sempatik sinir sistemi aktivitesinde azalmaya ve vagal aktivitede artışa yol açan asetilkolin seviyesini düşürür (Mehta ve Taneja, 2013). Sonuç olarak, psikolojik çatışmaları, baskılamaları ve aşırı duyarlılıkları azaltır (Fares ve Fares, 2016).

Bu araştırmada lise giriş sınavına katılacak olan öğrencilerin akademik erteleme davranışı ile sınav kaygısı arasında ilişki bazı değişkenler bakımından incelenmiştir. Araştırma, katılımcıların sayısı, uygulanan ölçekler ve demografik bilgi formu ile sınırlıdır. Bu nedenle araştırmanın daha kapsamlı olarak çok sayıda katılımcı ile yapılması önerilmektedir. Okullarda psikolojik danışma hizmetlerinin aktif olarak çalışabilmesi için idare tarafından verilen iş yükünün azaltılması (ancak bu yıl itibariyle “psikolojik danışman” ünvanına kavuşan) psikolojik danışman/rehber öğretmenlerin öğrencilerle daha sık görüşmelerinin sağlanması gerekmektedir. Özellikle sekizinci sınıflara yönelik gruplar halinde mesleki ve psikolojik danışmalar yapılması ayrıca velilere sunu, seminer, broşür vs. yoluyla bilgilendirme yapılması önerilmektedir. Akademik erteleme ve sınav kaygısı düzeyi çok yüksek vak’aların psikiyatrist ve psikologlara yöneltilerek tedavilerinin işbirliği içerisinde, ilaç tedavisi-psikoterapi kombinasyonu ve bir plan dahilinde yürütülmesi gerekmektedir. Son olarak tüm lise türlerinin önemli ve ayrıcalıklı olduğundan yola çıkılarak meslek tanıtımları yapılmalıdır. Öğrencileri popüler olan meslek gruplarına değil de ilgi ve yeteneklerinin olduğu, o alanda öğrenim görmekten ve çalışmaktan haz alacakları mesleklere yönelmeli ve böylece sınav kaygısı ile akademik ertelemenin oluşması engellenmelidir.

### Kaynakça

- Akbay, S. E. ve Gizir, C. A. (2010). Cinsiyete göre üniversite öğrencilerinde akademik erteleme davranışı: akademik güdülenme, akademik özyeterlik ve akademik yükleme stillerinin rolü, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (1), 60-78.
- Akdoğan, A. (2013). *Farklı depresyon anksiyete stres düzeylerine sahip üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının incelenmesi* [Yüksek lisans tezi], Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Akkaya, E. (2007). *Academic procrastination among faculty of education students: the role of gender, age, academic achievement, perfectionism and depression* [Yüksek lisans tezi], Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Aral, N. ve Başar, F. (1998). Çocukların kaygı düzeylerinin yaş, cinsiyet, sosyo ekonomik düzey ve ailenin parçalanma durumuna göre incelenmesi, *Eğitim ve Bilim*, 22 (110), 1-11.
- Arslan, A. (2013). Lise öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının karar verme stilleri ile ilişkisi [Yüksek lisans tezi], Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Aşık, E. (2006). *Yetiştirme yurdunda kalan gençlerin ergenlik sorunları ve başetmeleri* [Yüksek lisans tezi], Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Atroszko, P. A., Wróbel, W. K., Bereznowski, P., & Lawendowski, R. (2019). The relationship between study addiction and examination stress among students of music academies, *Roczniki Psychologiczne*, 22 (2), 177-192.



- Ay, Ş. Ç., Arslan, F. Z., Adıgüzel, İ. ve Çoban, K. (2019). Lise öğrencilerinin akademik öz-yeterlik algısı ve akademik erteleme davranışı arasındaki ilişki. *Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9 (1), 116-126.
- Aydın, S. ve Takkaç, M. (2007). İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenenlerde sınav kaygısının cinsiyet ile ilişkisi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9 (1), 259-266.
- Aydın, E. (2016). *Üniversite giriş sınavına hazırlanan öğrencilerin sınav kaygılarının farklı değişkenlere göre incelenmesi* [Yüksek lisans tezi], Nişantaşı Üniversitesi, İstanbul.
- Aydın, E., Gökçe, Z. (2018). Ergenlerde akademik erteleme ve anne baba tutumları[Bildiri sunumu]. III. *INES Education and Social Science Congress*, Antalya.
- Aydoğan, D. (2008). *Akademik erteleme davranışının benlik saygısı, durumluluk kaygı ve öz-yeterlik ile açıklanabilirliği* [Yüksek lisans tezi], Gazi Üniversitesi.
- Aydoğan, D. ve Özbay, Y. (2012). Akademik erteleme davranışının benlik saygısı, durumluluk kaygı, öz-yeterlilik açısından açıklanabilirliğinin incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2 (3), 1-10.
- Aitken, M. E. (1982). *A personality profile of the college student procrastinator* [Doctoral Dissertation], University of Pittsburgh.
- Armsden G. C., & Greenberg M. T. (1987). The inventory of parent and peer attachment: individual differences and their relationship to psychological well-being in adolescence. *Journal Youth Adolescent*, 16, 427-454.
- Aykaç, N. ve Atar, E. (2014). *Geçmişten günümüze ilköğretimden ortaöğretim geçiş sisteminin değerlendirilmesi*. Editörler A. Akdoğan Bulut İnsan ve A. Yavuz Akengin (Eds.). Cumhuriyet'in kuruluşundan günümüze eğitimde kademeler arası geçiş ve yeni modeller uluslararası kongresi içinde (ss.83-104). Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları.
- Ayoub F, Fares Y., & Fares J. (2015). The psychological attitude of patients toward health practitioners in lebanon. *Nourth American Journal Medicine Science*, 7, 452-8.
- Bacanlı, H. (1999). *Sosyal beceri eğitimi*. Nobel Yayınları.
- Bahceci, D. (2006). *Anatomi dersinde portfolyo kullanmanın öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal özellikleri üzerine etkisi* [Doktora tezi], Gazi Üniversitesi.
- Bahceci, D. (2009). Portfolyo değerlendirmenin sınav kaygısı, çalışma davranışı ve tutum üzerine etkisi. *Ahi Evren Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (1), 169-182.
- Balkıs, M. (2006). *Öğretmen adaylarının davranışlarındaki erteleme eğilimlerinin düşünme ve karar verme tarzları ile ilişkisinin incelenmesi* [Doktora tezi], Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Balkıs, M. ve Duru, E. (2010). Akademik erteleme eğilimi, akademik başarı ilişkisinde genel ve performans benlik saygısının rolü. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27 (27), 159-170.
- Baltaş, A. (1999). *Stres altında ezilmeden öğrenmede ve sınavlarda üstün başarı*. (17. Bs.). Remzi Kitabevi.
- Baltaş, A. ve Baltas, Z. (1998). *Başarılı ve sağlıklı olmak için stresle başa çıkmanın yolları*. Remzi Kitabevi Yayınları.
- Başarı, D. (1990). *Ortaokul son sınıf öğrencilerinde sınav kaygısı, durumluluk kaygı, akademik başarı ve sınav başarısı arasındaki ilişkiler* [Yüksek lisans tezi], Hacettepe Üniversitesi.
- Berber, Ş. (1990). *Sosyo-ekonomik faktörlerin ve ana-baba tutumlarının okul başarısına etkisi*[Yüksek lisans tezi], Gazi Üniversitesi.
- Berengi, N. (1996). *Anadolu liseleri sınavına hazırlanan farklı sosyo-ekonomik düzeydeki beşinci sınıf öğrencilerinin sınav kaygı düzeyleri ile benlik kavramlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi*[Yüksek lisans tezi], Ankara Üniversitesi.
- Boyacıoğlu, N. E. ve Küçük, L. (2011). Ergenlikte mantık dışı inançlar sınav kaygısını nasıl etkiliyor?. *Journal of Psychiatric Nursing*, 2 (1), 40-45.
- Bozkurt, S. (2012). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde sınav kaygısı, matematik kaygısı, genel başarı ve matematik başarısı arasındaki ilişkilerin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi], İstanbul Üniversitesi.
- Çakıcı, D. Ç. (2003). *Lise ve üniversite öğrencilerinde genel erteleme ve akademik erteleme davranışının incelenmesi* [Yüksek lisans tezi], Ankara Üniversitesi.

- Çakmak, Ö. ve Hevedanlı, M. (2004, 6-9 Temmuz). Biyoloji öğretmen adaylarının kaygılarını etkileyen etmenler[Bildiri sunumu]. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, Malatya.
- Çakmak, A., Şahin, H. ve Demirbaş, E. A. (2017). 7. ve 8. sınıf ortaokul öğrencilerinin sınav kaygısı ve benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *E-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4 (2), 1-9.
- Çapulcuoğlu, U. ve Gündüz, B. (2013). Lise öğrencilerinde tükenmişliğin cinsiyet, sınıf düzeyi, okul türü ve algılanan akademik başarı değişkenlerine göre incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (1), 12-24.
- Cassady, J. C., Pierson, E. E., & Starling, J. M. (2019). Predicting student depression with measures of general and academic anxieties. *In Frontiers in Education*, 4 (11), [Doi.org/10.3389/educ.2019.00011](https://doi.org/10.3389/educ.2019.00011).
- Çavdar, A. (2020). *11-14 yaş grubu öğrencilerin akademik erteleme düzeylerinin sosyo-demografik özellikler açısından incelenmesi* [Yüksek lisans tezi], Çağ Üniversitesi.
- Çelebi, B. (2007). İlköğretim II. kademe öğrencilerinin korkuları: Akademik başarıya Etkisi [Yüksek lisans tezi], Niğde Üniversitesi.
- Çelik, Ç. B. ve Odacı, H. (2015). Akademik erteleme davranışının bazı kişisel ve psikolojik değişkenlere göre açıklanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30 (3), 31-47.
- Çetin, N., Ceyhan, E. ve Öztürk, N. (2017). Lise öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının sürekli kaygı, akılcı olmayan inanç, öz düzenleme ve akademik başarı ile ilişkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (32) 2, 1-20.
- Çıkrıkçı, Ö. ve Erzen, E. (2016). Cinsiyetin akademik erteleme üzerindeki etkisi: meta-analiz. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31 (4), 750-761.
- Çivitçi, A. (2006). Ergenlerde mantık dışı inanç ve sürekli kaygı ilişkisi. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 27-39.
- Daşkafa, Ş. (2002). *İlköğretim ikinci kademe matematik müfredatı ile liselere giriş sınavları matematik sorularının karşılaştırılması* [Yüksek lisans tezi], Marmara Üniversitesi.
- Dökmen, Ü. (2002). *İletişim çatışmaları ve empati*. Sistem Yayıncılık.
- Duckworth A. L., Peterson C., Matthews M. D., & Kelly D. R. (2007). Grit: perseverance and passion for long-term goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92, 1087-1101.
- Durdu, A. (2019). *Ortaokul 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin sosyal medya bağımlılıkları ve akademik erteleme davranışlarının incelenmesi* [Doktora tezi], Toros Üniversitesi.
- Dursun, Ş. (2004). Öğrencilerin matematikte başarısını etkileyen faktörler: Matematik öğretmenlerinin görüşleri bakımından. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24 (2), 217-230.
- Dursun, Ş. ve Bindak, R. (2011). İlköğretim II. kademe öğrencilerinin matematik kaygılarının incelenmesi. *Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 35 (1), 18-21.
- Duysak, B. (2018). *Sınav kaygısı yaşayan lise son sınıf öğrencilerinin ebeveynlerinin bilişsel şemaları* [Yüksek lisans tezi], Üsküdar Üniversitesi.
- Dünya Bankası (2013). *Türkiye’de okullarda mükemmeliyeti teşvik etmek*. World Bank.
- Ekinci, E. (2011). Ortaöğretim öğrencilerinin akademik özyerlik düzeyleri ve akademik erteleme davranışlarının öğrenilmiş çaresizlik düzeylerini yordama gücü [Yüksek lisans tezi], Gaziosmanpaşa Üniversitesi.
- Ergün, M. (1985). *Karşılaştırmalı eğitim*. <https://dergipark.org.tr/tr/download/journal-file/12754>.
- Eurypedia. (t.y.). 29 Ocak 2021 tarihinde webgate. ec.europa. eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php?title=Countries adresinden erişildi.
- Fares, J., & Fares, Y. (2016). The role of yoga in relieving medical student anxiety and stress. *North American Journal of Medical Sciences*, 8 (4), 202-204.
- Ferrari, J. R. (2011). *AARP still procrastinating?: The no-regrets guide to getting it done*, John Wiley & Sons, ABD.
- Garzón-Umerenkova, A., & Gil-Flores, J. (2017). Academic procrastination in non-traditional college students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 15 (3), 510-532.
- Gençdoğan, B. (2006). Lise öğrencilerinin sınav kaygısı ile boyuneğicilik düzeyleri ve sosyal destek algısı arasındaki ilişkiler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7 (1), 153-164.
- Güler, M., Arslan, Z. ve Çelik, D. (2018). Liselere giriş sınavına ilişkin matematik öğretmenlerinin görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (1), 337-363.

- Gür, B. S., Çelik, Z. ve Coşkun, İ. (2013). Türkiye’de ortaöğretimin geleceği: Hiyerarşi mi eşitlik mi. *Seta Analiz*, 69, 1-26.
- Gürültü, E. ve Deniz, L. (2017). Investigation of the relationship between high school students’ academic procrastination behaviors and their use of social media. *Journal of Human Sciences*, 14 (1), 772-788.
- Hayran M. ve Hayran M. (2011). *Sağlık araştırmaları için temel istatistik*. Omega Araştırma.
- Hen, M., & Goroshit, M. (2020). The effects of decisional and academic procrastination on students’ feelings toward academic procrastination. *Current Psychology*, 39 (2), 556-563.
- Hill, P. L., Burrow, A. L., & Bronk, K. C. (2016). Persevering with positivity and purpose: an examination of purpose commitment and positive affect as predictors of Grit. *Journal Happiness Studies*, 17, 257–269.
- Hirvonen, R., Yli-Kivistö, L., Putwain, D. W., Ahonen, T., & Kiuru, N. (2019). School-related stress among sixth-grade students—associations with academic buoyancy and temperament. *Learning and Individual Differences*, 70, 100-108.
- Horstmanshof, L., & Zimitat, C. (2007). Future time orientation predicts academic engagement among first-year university students, *British Journal of Educational Psychology*, 77, 703–718.
- Howlett, T. A. (1987). Hormonal responses to exercise and training: a short review. *Clinical Endocrinol (Oxf)*, 26, 723–42.
- İlhan, M. ve Sünkür, M. Ö. (2012). Matematik kaygısı ile olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçiliğin matematik başarısını yordama gücü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (1), 178-188.
- İskender, M. (2011). The influence of self-compassion on academic procrastination and dysfunctional Attitudes. *Educational Research and Reviews*, 6 (2), 230-234.
- Jamieson, J. P., Peters, B. J., Greenwood, E. J., & Altose, A. J.(2016). Reappraising stress arousal improves performance and reduces evaluation anxiety in classroom exam situations. *Social Psychological and Personality Science*, 6, 579–587.
- Jin, H., Wang, W., & Lan, X. (2019). Peer attachment and academic procrastination in Chinese college students: a moderated mediation model of future time perspective and grit. *Frontiers in Psychology*, 10, 2645. Doi: 10.3389/fpsyg.2019.02645.
- Kandemir, M. (2010). *Akademik erteleme davranışını açıklayıcı bir model* [Doktora tezi], Gazi Üniversitesi.
- Khan, M. J., Arif, H., Noor, S. S., & Muneer, S. (2014). Academic procrastination among male and female university and college students. *FWU Journal of Social Sciences*, 8 (2), 65-70.
- Karabekiroğlu, K. (2014). *Ergenin ruhsal gelişimi*. Say Yayınları.
- Kaya, M. (2015). *Ortaöğretime geçiş sistemi ortak sınavlarına girecek ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin bağlanma stilleri ile sınav kaygı düzeyleri arasındaki ilişki*. Doktora Tezi, Aydın Üniversitesi.
- Kayapınar, E. (2006). *Ortaöğretim kurumları öğrenci seçme ve yerleştirme sınavı (OKS) ’na hazırlanan ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin kaygı düzeylerinin incelenmesi* (Afyonkarahisar İli örneği [Yüksek lisans tezi], Kocatepe Üniversitesi.
- Khalsa S. B. (2004). Yoga as a therapeutic intervention: a bibliometric analysis of published research studies. *Indian Journal Physiol Pharmacol*, 48, 269–85.
- Knaus, W. J. (1998). *Do it now! break the procrastination habit*. John Wiley Sons.
- Klingsieck, K. B. (2013). Procrastination. *European Psychologist*, 18 (1), 24-34.
- Koçkar, A, Kılıç, B. ve Şener Ş. (2002). İlköğretim öğrencilerinde sınav kaygısı ve akademik başarı. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 9 (2),100–105.
- Köse, S., Yılmaz, Ş. K. ve Göktaş, S. (2018). The relationship between exam anxiety levels and sleep quality of senior high school students. *Journal Psychiatric Nursing*, 9 (2), 105-111.
- Kutlu, M., Demir, Y. (2016). Ergenlerdeki akademik erteleme davranışının incelenmesi. K. Ersanlı (Ed.). *Hedefe Doğru İnsan Psikolojik Danışma ve Rehberlik II* (378-385). Hedefe Doğru İnsan (PDR Sempozyumu).
- Kutlu, M. ve Demir, Y. (2017). İnternet bağımlılığı, akademik erteleme ve akademik başarı arasındaki ilişkiler. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 61, 91-105.
- Küçükler, B. ve Tekin, U. (2018). 7-8. sınıf özel okul öğrencilerinin sınav kaygısı ile anne-baba tutumları ve mükemmeliyetçi kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Aydın Sağlık Dergisi*, 4 (2), 55-68.

- Lam K. K. L., & Zhou M. (2019). Examining the relationship between grit and academic achievement within k-12 and higher education: a systematic review. *Psychology in the Schools*, 56, 1654–1686.
- Lang F. R., & Carstensen L. L. (2002). Time counts: future time perspective, goals, and social relationships. *Psychology and Aging*, 17, 125–139.
- Lowinger, R. J., Kuo, B. C., Song, H. A., Mahadevan, L., Kim, E., Liao, K. Y. H. et al. (2016). Predictors of academic procrastination in Asian international college students. *Journal of Student Affairs Research and Practice*, 53 (1), 90-104.
- Manisha, M., Pavithra, V., Suganya, M., & Arun, B. (2019). Evaluation of exam anxiety among health science students, 6 (9), 359-363. Doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02645.
- Manisha, M., Pavithra, V., Suganya, M., & Arun, B. (2019). Sağlık bilimleri öğrencilerinde sınav kaygısının değerlendirilmesi. *Uluslararası Araştırma ve İnceleme Dergisi*, 6, 359-363.
- Mehta, M., & Taneja, P. (2013). Effect of short-term yoga practices on psychological general well being in medical students. *Journal of Evolution Medical and Dental Science*, 2, 1812–20.
- Milgram, N., Marshevsky, S., & Sadeh, C. (1995). Correlates of academic procrastination: discomfort, task aversiveness, and task capability. *The Journal of Psychology*, 129 (2), 145-155.
- Mukhlis, H., Triaristina, A., Wahyudi, D. A., & Putri, R. H. (2020). Anxiety confronts practice exam reviewed from optimism, emotional intelligence, and social support on student of stikes. *Talent Development & Excellence*, 12 (2), 830-842.
- On5yirmi5.com.(t.y.). 17 Ağustos 2020 tarihinde on5yirmi5.com/egitim/egitim-guncel/gecmisten-gunumuze-ortaogretme-gecis-sistemi/ adresinden erişildi.
- Oran, S. (2016). *Anadolu lisesi öğrencilerinde akademik erteleme davranışının incelenmesi* [Yüksek lisans tezi], Çağ Üniversitesi.
- Orehek E., Vazeou-Nieuwenhuis A., Quick E., & Weaverling G. C. (2017). Attachment and self-regulation. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 43, 365–380.
- Özer, B. U., Demir, A., & Ferrari, J. R. (2009). Exploring academic procrastination among turkish students: possible gender differences in prevalence and reasons. *The Journal of Social Psychology*, 149 (2), 241-257.
- Qu, Z., Chen, J., Li, B., Tan, J., Zhang, D., & Zhang, Y. (2020). Measurement of high-school students' trait math anxiety using neurophysiological recordings during math exam. *IEEE Access*, 8, 57460-57471.
- Paechter, M., Macher, D., Martskvishvili, K., Wimmer, S., & Papousek, I. (2017). Mathematics anxiety and statistics anxiety, shared but also unshared components and antagonistic contributions to performance in statistics. *Frontiers in Psychology*, 8, 1196.
- Pychyl, T. A., Coplan, R. J., & Reid, P. A. (2002). Parenting and procrastination: gender differences in the relations between procrastination, parenting style and self-worth in early adolescence. *Personality and Individual Differences*, 33 (2), 271-285.
- Rasor, I. T., & Rasor, R. A. (1998). Test anxiety and study behavior of community college students in relation to ethnicity, *Gender and Age*, (ED 415942), 1-21.
- Ruz, M. E. A., Al-Akash, H. Y., & Jarrah, S. (2018). Persistent (anxiety and depression) affected academic achievement and absenteeism in nursing students. *The Open Nursing Journal*, 12, 171–179.
- Schraw, G., Wadkins, T., & Olafson, L. (2007). Doing the things we do: a grounded theory of academic procrastination. *Journal of Educational Psychology*, 99 (1), 12-25.
- Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: frequency and cognitive-behavioral correlates, *Journal of Counseling Psychology*, 31 (4), 503–509.
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: a meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133, 65–94.
- Steel, P., & Klingsieck, K. B. (2016). Academic procrastination: psychological antecedents revisited. *Australian Psychologist*, 51 (1), 36-46.
- Stegers-Jager, K. M., Savas, M., van der Waal, J., van Rossum, E. F., & Woltman, A. M. (2020). Gender-specific effects of raising year-1 standards on medical students' academic performance and stress levels. *Medical Education*, 54 (6), 538-546.
- Tanrikulu, M. (2013). *Ergenlerin akademik erteleme davranışlarıyla benlik saygılarının incelenmesi* [Yüksek lisans tezi], Dokuz Eylül Üniversitesi.

- Tanrısevdi, F. ve Kırıl, B. (2018). Çin ve Türk eğitim sisteminin karşılaştırılması. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 5 (3), 223-240.
- Tavşancıl, E. (2005). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*, Nobel Basımevi.
- Tekbaş S. (2009). *Edirne merkez ilçede ilköğretim son sınıf öğrencilerinde ortaöğretim kurumları öğrenci seçme ve yerleştirme sınavı (oks) ve lise son sınıf öğrencilerinde öğrenci seçme sınavı (öss) sınav kaygısı ve etkileyen etmenler* [Yüksek lisans tezi], Trakya Üniversitesi.
- Toy, B. Y. (2014). Ders çalışmaya yönelik tutum, akademik erteleme ve aralarındaki çoklu aracılık ilişkisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 7 (4), 505-527.
- Trigueros, R., Padilla, A.M., Aguilar-Parra, J.M., Rocamora, P., Morales-Gázquez, M. J., & López-Liria, R. (2020). The influence of emotional intelligence on resilience, test anxiety, academic stress and the mediterranean diet a study with university students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17 (6), 2071.
- Tümerdem, R. (2007). Dicle üniversitesi eğitim fakültesi kimya son sınıf öğrencilerinin kaygılarını etkileyen etmenler. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6, 32-45.
- Ural, A. ve Kılıç, İ. (2006). *Bilimsel araştırma süreci ve SPSS ile veri analizi*. (2. Bs.). Detay Yayıncılık.
- Uzun, B. ve Topkaya, N. (2011). Akademik erteleme ve sınav kaygısı. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (2), 12-19.
- Uzun, A.E. (2016). *Farklı liselere devam eden ergenlerin facebook bağlanma stratejileri ile akademik erteleme davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi], Aydın Üniversitesi.
- Üredi, I. ve Üredi, L. (2007). Öğrencilerin öz-düzenleme becerilerini geliştiren öğrenme ortamının oluşturulması. *Edu7*, 2(2), 1-30.
- Wu, F., & Fan, W. (2017). Academic procrastination in linking motivation and achievement-related behaviours: a perspective of expectancy-value theory, *Educational Psychology*, 37 (6), 695-711.
- Yaman, N. (2020). *Farklı lise türünde olan lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygılarının uyku kaliteleri ile ilişkisi* [Yüksek lisans tezi], Biruni Üniversitesi.
- Yaycı, L. ve Düşmez, İ. (2016). Adolesanların akademik erteleme davranışlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 6 (10), 82-101.
- Yeşil, R. ve Şahan, E. (2012). Öğretmen adaylarının akademik işlerini erteleme nedenleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (2), 218-236.
- Yolcu, M. A. (2015). *Aile sosyo-ekonomik durumu ve ana-baba tutumlarının sınav kaygısı düzeyleri üzerine etkilerinin incelenmesi: konya örneğinde üniversite sınavına dershaneye giderek hazırlanan öğrencilere bir uygulama* [Doktora tezi], Selçuk Üniversitesi.
- Yıldırım İ. (2008). Family variables influencing test anxiety of students preparing for the university entrance examination. *Eurasian Journal of Educational Research*, 31, 171-86.
- Yıldırım, Ü. (2011). *Ortaöğretim öğrencilerinin psikolojik belirtilerinin sosyal destek algısı ve akademik erteleme açısından incelenmesi* [Yüksek lisans tezi], Sakarya Üniversitesi.

### **Etik kurul onayı**

Araştırma süresince herhangi bir deneysel müdahale yapılmama ve sadece öğrenci görüşlerine yer verilme sebebi ile bu araştırma etik kurul izni gerektirmeyen çalışmalar arasında yer almaktadır.

### **Çıkar çatışması beyanı**

Bu çalışmada herhangi bir potansiyel çıkar çatışması bulunmamaktadır.