

Ortaöğretim Öğrencilerinin Akademik Erteleme Davranışları ile Okula İlişkin Tutum Düzeyleri Arasındaki İlişkide Düşünme İhtiyacının Aracı Rolü*

The Mediator Role of Need for Cognition on the Relationship Between High School Students' Academic Procrastination Behaviors and Attitudes Towards School

Mehmet DEMİR [1] Erhan TUNÇ [2]

Başvuru Tarihi: 4 Eylül 2023

ÖZ

Kabul Tarihi: 29 Ekim 2023

Çalışma ortaöğretim öğrencilerinin akademik erteleme, okula ilişkin tutum ve düşünme ihtiyaçlarına yönelik olarak ilgili kavramları bu çalışma grubunda ele almak ve bu değişkenlerin ortaöğretim öğrencilerinde ilişkisini anlamak üzerine yapılandırılmıştır. Bu bağlamda araştırmanın amacı ortaöğretim öğrencilerinde akademik erteleme ile okula ilişkin tutum arasındaki ilişkide düşünme ihtiyacının aracı rolünü incelemektir. Araştırmada ayrıca veri toplama araçlarından elde edilen puanların cinsiyet değişkenine göre değişip değişmediği incelenmiştir. Araştırmanın verileri 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Gaziantep ilinde bulunan farklı lise türlerine devam eden yaşları 15-18 aralığında değişen 498 öğrenciden toplanmıştır. Araştırmada veri toplama araçları olarak Akademik Erteleme Ölçeği, Okula İlişkin Tutum Değerlendirme Ölçeği ve Düşünme İhtiyacı Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma korelasyonel modelde betimsel bir çalışmadır. Yapılan analizlerde akademik erteleme ve düşünme ihtiyacı puanlarının cinsiyete göre değişmediği bununla birlikte okula ilişkin tutum puanlarının kızlar lehinde cinsiyete göre farklılaştığı görülmüştür. Araştırma bulgularına göre öğrencilerin ölçek puanları arasında korelasyon katsayılarının istatistiksel olarak anlamlı olduğu ve akademik erteleme ile okula ilişkin tutum arasındaki ilişkide düşünme ihtiyacının kısmi aracılık etkisinin olduğu görülmüştür. Genel olarak modelde açıklanan varyanslar değerlendirildiğinde akademik erteleme değişkeninin tek başına, okul tutumu değişkeninin yaklaşık %58'ini, düşünme ihtiyacı değişkeninin yaklaşık % 16'sını açıkladığı belirlenmiştir. Açıklanan varyanslarda diğer değişkenlerin etkileri de dikkate alındığında akademik erteleme ve düşünme ihtiyacı değişkenlerinin birlikte okul tutumu değişkeninin yaklaşık %59'unu açıkladığı görülmüştür. Elde edilen bulgular doğrultusunda ortaöğretim öğrencilerine yönelik olarak çeşitli araştırmalar ve politikalar düzenlenebilir. Ayrıca okul psikolojik danışmanlarının öğrenci görüşmelerinde çalışmanın bulgularını göz önünde bulundurmalarının işlevsel katkı sağlayacağı söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: akademik erteleme, düşünme ihtiyacı, okula ilişkin tutum

Received Date: September 4, 2023

ABSTRACT

Accepted Date: October 29, 2023

The study was structured to address the concepts related to academic procrastination, attitudes towards school and need for cognition of high school students in this study group and to understand the relationship between these variables in high school students. In this context the aim of this study is to investigate the mediator role of the need for cognition in the relationship between academic procrastination and school attitude in high school students. The research also examined whether the scores obtained from the data collection tools change according to their gender. The data of the study were collected from 498 students aged between 15-18 years who attended different types of high schools in Gaziantep province in the 2018-2019 academic year. As data collection tools; Academic Procrastination Scale, School Attitude Rating Scale and Need for Cognition Scale were used. The research is a descriptive study in correlational model. The analysis revealed that academic procrastination and need for cognition scores did not differ by gender, but attitude towards school scores differed in favor of girls. According to the findings of the study, correlation coefficients between the students' heel scores were statistically significant; and the need for cognition in the relationship between academic procrastination and school attitudes has a partial mediating effect. In general, when the variances explained in the model were evaluated, it was found that academic procrastination alone explained about 58% of school attitude variable and about 16% of need for cognition variable. When the effects of other variables were also taken into account in the explained variances, it was seen that academic procrastination and need for cognition variables together explained about 59% of the school attitude variable. In line with the findings, various researches and policies can be organized for high school students. In addition, it can be said that school counselors taking the findings of the study into consideration in student interviews will make a functional contribution.

Keywords: academic procrastination, need for cognition, school attitude

Atıf Cite Demir, M., & Tunç, E. (2023). Ortaöğretim Öğrencilerinin akademik erteleme davranışları ile okula ilişkin tutum düzeyleri arasındaki ilişkide düşünme ihtiyacının aracı rolü. *Humanistic Perspective*, 5 (3), 1354-1374. <https://doi.org/10.47793/hp.1354845>

* Bu araştırma birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığındaki yüksek lisans tezinden üretilmiş olup çalışmanın özeti 07-10 Ekim 2021 tarihinde Muş Alparslan Üniversitesi'nde gerçekleştirilen 22. Uluslararası Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi'nde bildiri olarak sunulmuştur.

[1] Uzm. Psk. Dan. | Uludağ Üniversitesi | Eğitim Bilimleri Enst. | Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık | Bursa | Türkiye | ORCID: 0000-0002-4541-1001 | pdrbilim@gmail.com

[2] Doç. Dr. | Gaziantep Üniversitesi | Eğitim Fakültesi | Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık | Gaziantep | Türkiye | ORCID: 0000-0002-6328-8545

GİRİŞ

Çağımız insanı avcılık-toplayıcılık dönemi bireylerine kıyasla artık her alanda çok daha fazla etkileşim ve sorumluluk içinde bulunmakta ve bilişsel uğraşlarla hayli yoğun bir şekilde zaman geçirmektedir. Bu durum da günümüz dünyasının karmaşık, baş döndürücü ve kısıtlı zaman merkezli yaşam tarzında görev ve sorumlulukları zamanında yerine getirmeyi diğer bir ifade ile ertelemeyi en aza indirmeyi gerektirmekte ve dolayısıyla insanlığın geçmiş yüzyıllarında olduğundan daha belirgin düzeyde olumsuz sonuçlar doğurmaktadır. Örneğin, Wieber ve Gollwitzer 'in (2010) belirttiği üzere erteleme davranışı, okuldan ve işten atılma, sağlık sorunları ve boşanma gibi ciddi sonuçlar vermektedir. Özellikle çağımızın en temel yapılarından biri olan okul bu bağlamda öğrenciye tüm hayatını etkileyecek görev ve sorumluluklar vermekte ve söz konusu görev ve sorumlulukların yerine getirilmesinde öğrencinin erteleme davranışı, tutumları ve düşünme ihtiyacı önemli etkenler arasında yer edinmektedir. Bu çalışmada da bu bağlamda akademik alandaki görev ve sorumlulukları ertelemeyi ifade eden akademik erteleme ile birlikte okula ilişkin tutum ve düşünme ihtiyacı ele alınmıştır.

Erteleme tanımı noktasında ortak bir tutum söz konusu değildir. Farklı araştırmacılar tarafından farklı şekilde ele alınmıştır. Alanyazında geçen erteleme eğilimi kavramı, Latince bir fiil olan "*procrastinatus*"tan gelmektedir (Balkıs, 2006). Türkçede, alanyazında kullanılan *procrastination* olgusunu karşılayacak bir kavram bulunmamakla birlikte dilimizde "*işleri son ana bırakma*", "*son dakikacılık*", "*erteleme*" ve "*geciktirme*" sözcükleri ile karşılanmaya çalışılmıştır (Çakıcı, 2003). Bu çalışmada ele alınan ve birçok neden ve sonuca sahip olan akademik erteleme ise akademik görev ve sorumluluklarda görülen ertelemeyi ifade etmektedir. Akademik ertelemenin eğitim ortamlarında azımsanmayacak bir yaygınlığa sahip olduğu yapılan bazı çalışmalara (Balkıs, 2006; Ferrari,1991; Hill vd.,1978; Levy ve Ramim, 2012; Onwuegbuzie, 2004; Saraçoğlu ve Göktaş, 2016; Solomon ve Rothblum, 1984; Steel ve Ferrari,2013; Ünsal Seydoğulları vd.,2023; Uzun Özer, 2009) bakıldığında açıkça görülmektedir. Bu bağlamda akademik ertelemenin okula ilişkin tutum ile ilişkisine bakmak gerekmektedir.

Öğrencilerin okula yönelik olumlu ya da olumsuz duygularını ifade eden "*okul tutumu*" kavramı, genel olarak öğrencinin okuldaki öznel iyi oluşunu açıklar (Stern, 2012). Bu bağlamda okul bireyin gelişim döneminde ve kariyer sürecinde kritik öneme sahiptir (Kpolovie vd., 2014). Okullar bu önemli misyonu yürütürken öğrencilere çeşitli zorlayıcı akademik sorumluluklar vermekte bu sorumluluklar ise öğrencileri bilişsel olarak zorlamaktadır. Bu noktada zorlayıcı bilişsel uğraşlar karşımıza düşünme ihtiyacı (*need for cognition*) kavramını çıkarmaktadır. Düşünme ihtiyacının öncü çalışmalarına imza atan Cohen (1955) düşünme ihtiyacını, kişinin çevresinde olup biteni anlamlandırma, bir bütün haline getirme, yapılandırma ihtiyacı olarak betimlemişlerdir. Gençdoğan (2001) ise kavramı "Düşünme ihtiyacı, insanların düşünme

eğilimlerini ve bundan hoşnutluk duymalarını anlatmak amacıyla kullanılan bir terimdir” olarak tanımlamıştır. Ayrıca düşünme ihtiyacı bireylerin dünyayı anlama ve akla uygun açıklama gereksinimi olarak ele alınmaktadır (Saraçoğlu ve Çengel, 2013.). Benzer şekilde Cenkseven ve Akar-Vural (2006) düşünme ihtiyacını, bireyin içinde yaşadığı dünyayı tanımak ve anlamak için gösterdiği bireysel çaba ve hazzı ifade eden bireysel bir özellik olarak ifade etmişlerdir. Düşünme ihtiyacı ile ilgili bir durum ise yüksek düşünme ihtiyacı ve düşük düşünme ihtiyacı içinde olan bireylerdir. Genel olarak yüksek düşünme ihtiyacı içinde olan bireyler; daha derinlemesine araştırma içindedirler, karmaşık problemleri çözmede daha az stres yaşarlar, daha etkili problem çözerler, çözüm üretme becerileri yüksektir (Cacioppo vd., 1996; Hill vd., 2013).

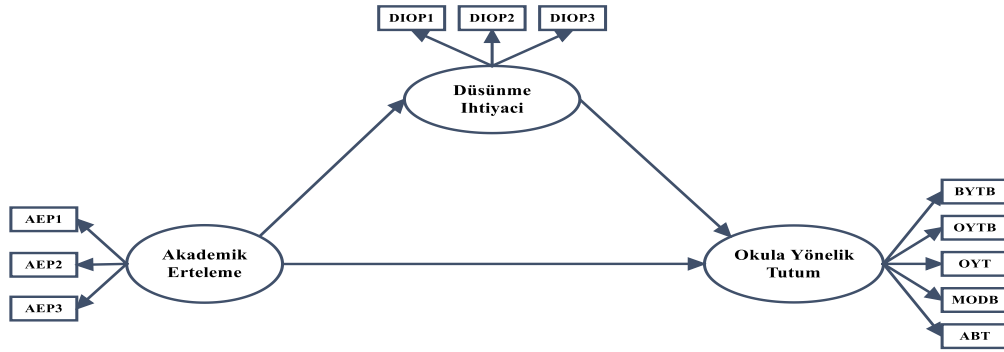
Akademik ertelemenin salt bir davranış örüntüsü ile sınırlı olmadığı; duyuşsal, davranışsal ve bilişsel boyutları olan karmaşık bir yapıya sahip olduğu (Knaus;2002; Knaus,1998; Solomon ve Rothblum, 1984) göz önünde bulundurulduğunda ve özellikle okul ortamında sık görülen bir problem olması (Uzun-Özer, 2009; Uzun ve Deniz, 2017) ayrıca akademik ertelemenin, genel bağlamda akademik görev ve sorumlulukları aksatmak, ertelemek (Ferrari ve Beck,1998), tanımı doğrultusunda ele alındığında; akademik ertelemenin öğrencilerin okula ilişkin tutumlarını nasıl ve ne düzeyde etkilediğini araştırma ihtiyacı doğmaktadır. Bu iki kavramın ilişkisinde önemli olan bir nokta ise akademik ertelemenin öğrencilerin okula ilişkin tutumlarında belirleyici tek etken olmadığı yani okula ilişkin tutuma etki eden birçok faktör içerisinde bir etmen olabileceği varsayılmıştır. Çalışma kapsamında akademik erteleme ile okula ilişkin tutum arasında düşünme ihtiyacının aracı rolünün ele alınmış olması, bilişsel bir performans olan (Cacioppo vd., 1996) ve zorlu durumlardan haz almayı (Cacioppo ve Petty, 1982; Fleischhauer vd., 2010) ifade eden bir kavram olarak akademik erteleme ile okula ilişkin tutum arasında nasıl bir aracı rol üstleneceği hedeflenmiştir. Bu araştırmanın amacı, ortaöğretim öğrencilerinin akademik erteleme davranışları ile okula ilişkin tutum düzeyleri arasındaki ilişkide düşünme ihtiyacının aracı rolünü incelemektir. Çalışma kapsamında öğrencilerin akademik erteleme, okula ilişkin tutum ve düşünme ihtiyacına ilişkin puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği; öğrencilerin akademik erteleme, okula ilişkin tutum ve düşünme ihtiyacı puanları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı ve son olarak araştırmanın ana nedeni olan, öğrencilerin akademik erteleme davranışı ile okula ilişkin tutum düzeyi arasındaki ilişkide düşünme ihtiyacının aracı rolü var mıdır? Sorularına cevap aranmıştır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma ilişkisel tarama modelinde yapılmıştır. ilişkisel tarama modelleri genel olarak “iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir” (Karasar, 2018).

Araştırma kapsamında test edilmek üzere Şekil 1.'de verilen hipotetik model belirlenmiştir.



Şekil 1. Hipotetik Model

(AEP1-AEP3: Akademik Erteleme Ölçeği Maddelerinden Oluşturulmuş Üç Parsel, DIOP1-DIOP3: Düşünme İhtiyacı Ölçeği Maddelerinden Oluşturulmuş Üç Parsel, BYTB: Okul Tutum Değerlendirme Ölçeği Benliğe Yönelik Tutum alt boyutu toplam puanı, OYTB: Okul Tutum Değerlendirme Ölçeği Öğretmene Yönelik Tutum alt boyutu toplam puanı, OYT: Okul Tutum Değerlendirme Ölçeği Okula Yönelik Tutum alt boyutu toplam puanı, MODB: Okul Tutum Değerlendirme Ölçeği Motivasyon/Öz Düzenleme alt boyutu toplam puanı, ABT: Okul Tutum Değerlendirme Amaç alt boyutu toplam puanı).

Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu olan 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Gaziantep'te bulunan 1 Fen Lisesi, 1 Anadolu lisesi ve 1 de Meslek lisesinde okuyan, 15-18 yaş aralığında 9-12 sınıf düzeyine devam eden algılanan sosyo ekonomik düzeyi düşük-orta-yüksek dağılım gösteren ayrıca algılanan başarı düzeyi düşük - orta - yüksek olarak betimlenen 522 ortaöğretim öğrencisine veri toplama araçları uygulanmış ve geçersiz olan 24 ölçek elenerek araştırmanın nihai çalışma grubunu 498 öğrenci oluşturmuştur. Çalışma grubunun büyüklüğü hesaplanırken Yazıcıoğlu ve Erdoğan (2004) tarafından sunulan $\alpha=0.05$ için örneklem büyüklükleri tablosu baz alınmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada katılımcıların akademik erteleme düzeylerinin değerlendirilmesinde Akademik Erteleme Ölçeği, okula yönelik tutumlarının değerlendirilmesi için Okul Tutum Değerlendirme Ölçeği ve düşünme ihtiyaçlarının belirlenmesinde Düşünme İhtiyacı Ölçeği kullanılmıştır. Demografik değişkenlerin belirlenmesi amacıyla araştırmacılar tarafından kişisel bilgi formu oluşturulmuştur.

Kişisel Bilgi Formu. Kişisel bilgi formu öğrencilerin cinsiyet, yaş, okul türü, sınıf düzeyi, algılanan sosyo-ekonomik düzey ve algılanan başarı düzeyleri ile ilgili verileri elde etmek amacıyla oluşturulmuştur. Bu çalışmada yalnızca cinsiyet değişkeni ele alınmıştır.

Akademik Erteleme Ölçeği. Ölçek, Çakıcı (2003) tarafından geliştirilmiştir. Akademik Erteleme Ölçeği, öğrencilerin öğrenim hayatlarında yapmakla yükümlü oldukları çeşitli görevleri

içeren “ders çalışma, sınavlara hazırlanma, proje hazırlama” gibi 12 olumsuz, 7 olumlu olmak üzere 19 maddeden meydana gelmektedir. Ölçek 5’li likert tipinde derecelendirilmekte olup akademik erteleme içeren bir ifadeye “beni hiç yansıtmıyor” diyenler 1, “beni tamamen yansıtıyor” diyenler 5 puan alacak biçimde tek yönlü puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 95, en düşük puan ise 19’dur. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .92 olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin bu araştırma için Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı .84 olarak hesaplanmıştır.

Okula İlişkin Tutum Ölçeği. Özgün hali McCoah (2002) tarafından yapılan; ortaokul ve lise öğrencilerinin okula yönelik tutumlarını saptamak için geliştirilen “Okul Tutum Değerlendirme Ölçeği”nin, Türkçeye uyarlaması Balkıs ve Arslan (2016) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin; Motivasyon/Öz düzenleme, Okula yönelik tutum, Öğretmenlere yönelik tutum, Amaç mevcudiyeti ve Akademik benlik algısı olmak üzere birbirleriyle pozitif yönde ilişkili beş alt boyuttan oluştuğu belirtilmiştir. Ölçek madde toplam korelasyonları açısından incelendiğinde korelasyon kat sayılarının .39 ile .81 arasında değiştiği görülmüştür. Ölçeğin bu araştırma için Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı, Benliğine Yönelik Tutum Boyutu için .73, Öğretmene yönelik tutumlar boyutu için .81, Okula Yönelik tutum alt boyutu için .91, Motivasyon/Öz düzenleme boyutu için .90, Amaç boyutu için .83 ve ölçeğin tümü için .93 olarak hesaplanmıştır.

Düşünme İhtiyacı Ölçeği. Düşünme İhtiyacı Ölçeği (Need for Cognition Scale) insanların düşünmeye eğilimlerini ve bundan hoşnutsuzluk duyma düzeylerini belirlemek amacıyla, Cacioppo ve Petty (1982) tarafından geliştirilmiş bir ölçektir. 18 maddeden oluşan ölçek, Likert tipi 9 (+4 / -4) basamaklı bir ölçek üzerinde işaretlenmektedir. Gülgöz ve Sadowski (1995) tarafından Türkçeye uyarlanan “Düşünme İhtiyacı Ölçeği”, toplamda 18 maddeden ve tek faktörden oluşmaktadır. Bu maddelerin 9’u ters 9’u düz maddelerden oluşmaktadır. Ölçek önceleri 9’ lu bir yapıya sahipken daha sonra Demirci (1998) tarafından yeniden düzenlenmiştir. Meydana getirilen yeni formdan alınabilecek puanlar 18-90 arasında değişmektedir. Ölçeğin bu araştırma için Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı .68 olarak hesaplanmıştır.

Veri Toplama Süreci

Araştırma kapsamında gerekli etik onay ve okul yönetimi izni sonrası ortaöğretim öğrencilerinden veriler yüz yüze veri toplama araçları uygulanarak toplanmıştır. Uygulama öncesi katılımcılara araştırmanın amacı ve etik sınırlar açıklanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada toplanan verilerin analiz edilmesinde IBM SPSS 25 ve IBM SPSS Amos 25 paket programları kullanılmıştır. Gruplar arası farklılaşmanın belirlenmesi için Bağımsız Örneklem t-Testi kullanılmıştır. Araştırma kapsamında belirlenen iki modelin test edilmesi için

ise Yapısal eşitlik Modellemesi (YEM) kullanılmıştır. Yapısal eşitlik modellemesinde tahminleme yöntemi olarak En Çok Olabilirlik Metodu (Maximum Likelihood) uygulanmıştır. Araştırma kapsamında istatistiksel işlemlerde anlamlılık düzeyi .05 olarak belirlenmiştir. Yapısal modelin test edilmesinde iki aşamalı yaklaşım benimsenmiştir. Bu yaklaşıma göre modele ait ölçüm modeli ve yapısal modeller ayrı ayrı test edilmektedir (Şimşek, 2007). Araştırmada model testleri gerçekleştirilirken uyum iyiliği indekslerinden ki-kare, CFI (Comparative Fit Index), GFI (Goodness of Fit Index), SRMR (Standardized Root Mean Square Residual), RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation) ve NNFI (Non-Normed Fit Index) dikkate alınmıştır.

Etik Onay

Çalışmanın yürütülmesi için gerekli etik onay 10/12/2018 tarihinde Gaziantep Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün 34659092/650.01/23776997 sayılı onayı doğrultusunda alınmıştır.

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma kapsamında toplanan verilerin analiz edilmesi sonucunda elde edilen bulgulara ve bulguların yorumlanmasına yer verilmiştir. Öğrencilerin veri toplama araçlarından aldıkları ortalama puanların cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bağımsız örneklem t-Testi sonuçları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Öğrencilerin, veri toplama araçlarından aldıkları ortalama puanların cinsiyete göre bağımsız örneklem t-Testi sonuçları

Değişkenler	Cinsiyet	N	Ort.	ss	T	p
Akademik Erteleme	Kadın	291	50.02	12.07	-1.06	0.29
	Erkek	207	51.17	11.69		
Düşünme İhtiyacı	Kadın	291	130.95	26.5	2.35	0.02*
	Erkek	207	125.41	24.97		
Okula İlişkin Tutum	Kadın	291	61.61	8.52	1.19	0.24
	Erkek	207	60.72	8		

p<0.5

Analiz sonuçlarına göre öğrencilerin okul tutum değerlendirme ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının [$t_{(496)}=2.35, p<.05$] cinsiyete göre; kadın öğrenciler yönünde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı; ancak Düşünme İhtiyacı [$t_{(496)}= 1.19, p>.05$] ve Akademik Erteleme Ölçeğinden [$t_{(496)}=-1.06, p>.05$] aldıkları puan ortalamalarının cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir.

Araştırma kapsamında Öğrencilerinin Akademik Erteleme Ölçeği, Okul Tutum Değerlendirme Ölçeği ve Düşünme İhtiyacı Ölçeğinden aldıkları ortalama puanlar arasındaki ilişki Pearson Korelasyon Analizi ile değerlendirilmiş analiz sonuçları Tablo-2'de verilmiştir.

Tablo 2

Ortaöğretim öğrencilerinin Akademik Erteleme Ölçeği, Okul Tutum Değerlendirme Ölçeği ve Düşünme İhtiyacı Ölçeğinden aldıkları ortalama puanlar arasındaki ilişki Pearson Korelasyon analizi sonuçları

Değişkenler	1	2
1. Akademik Erteleme Ölçeği Toplam Puanı	-	
2. Okul Tutum Değerlendirme Toplam Puanı	-.60**	
3. Düşünme İhtiyacı Ölçeği Toplam Puanı	-.26**	.24**

*** $p < .01$

Tablo-2 incelendiğinde öğrencilerin Akademik Erteleme Ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının Düşünme İhtiyacı Ölçeğinden ($r = -.26$, $p < .05$) ve Okul Tutum Değerlendirme Ölçeğinden ($r = -.60$, $p < .05$) aldıkları puan ortalamalar ile negatif yönde anlamlı düzeyde ilişkili olduğu görülmektedir.

Araştırma kapsamında test edilmek üzere bir yapısal model belirlenmiştir (Şekil 1). Modelde, "Akademik Erteleme" örtük değişkeninin gözlenen değişkenleri olarak Akademik Erteleme Ölçeği tek faktörlü bir yapıda olduğundan, parselleme yöntemi ile üç parsel atanmıştır. Benzer şekilde, "Düşünme İhtiyacı" örtük değişkeninin gözlenen değişkenleri olarak Düşünme İhtiyacı Ölçeği tek faktörlü bir yapıda olduğundan parselleme yöntemi ile bu örtük değişken için de üç parsel atanmıştır. Okula yönelik tutumun değerlendirilmesinde kullanılan Okul Tutum Değerlendirme Ölçeği alt boyutlarından alınan puanlar "Okul Tutumu" örtük değişkeninin birer gözlenen değişkeni olarak modele alınmıştır. Yapısal modellerde kullanılan örtük ve gözlenen değişkenlere ilişkin bilgiler Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Yapısal modelde yer alan örtük ve gözlenen değişkenler

Örtük Değişken	Gözlenen Değişkenler	Gözlenen Değişkenlerin Tanımlanması
Akademik Erteleme	(AEP1)	Akademik Erteleme Ölçeği, 12., 11., 3., 2., 1. ve 14. maddeler toplamı
	(AEP2)	Akademik Erteleme Ölçeği, 15., 1., 4., 18., 6. ve 9. maddeler toplamı
	(AEP3)	Akademik Erteleme Ölçeği, 13., 16., 7., 5., 17. ve 8. maddeler toplamı
Okul Yönelik Tutum	(BYTB)	Okul Tutumu Değerlendirme Ölçeği 1. faktörü (1., 2., 14., 25. ve 27.)
	(OYTB)	Okul Tutumu Değerlendirme Ölçeği 2. faktörü (6., 9., 10. ve 11.)
	(OYT)	Okul Tutumu Değerlendirme Ölçeği 3. faktörü (3., 4., 13. ve 28.)
	(MODB)	Okul Tutumu Değerlendirme Ölçeği 4. faktörü (5., 7., 15., 20., 22., 23. ve 24.)
	(ABT)	Okul Tutumu Değerlendirme Ölçeği 5. faktörü (12., 16., 18., 19. ve 26.)
Düşünme İhtiyacı	(DIOP1)	Düşünme İhtiyacı Ölçeği 16., 14., 19., 7., 2., 8., 28., 9., 25. ve 22. maddeler toplamı
	(DIOP2)	Düşünme İhtiyacı Ölçeği 5., 12., 6., 13., 15., 2., 27., 4., 1. ve 3. maddeler toplamı
	(DIOP3)	Düşünme İhtiyacı Ölçeği 11., 24., 21., 18., 1., 29., 26., 17 ve 23. maddeler toplamı

(AEP1-AEP3: Akademik Erteleme Ölçeği Maddelerinden Oluşturulmuş Üç Parsel, DIOP1-DIOP3: Düşünme İhtiyacı Ölçeği Maddelerinden Oluşturulmuş Üç Parsel, BYTB: Okul Tutum Değerlendirme Ölçeği Benliğe Yönelik Tutum alt boyutu toplam puanı, OYTB: Okul Tutum Değerlendirme Ölçeği Öğretmene Yönelik Tutum alt boyutu toplam puanı, OYT: Okul Tutum Değerlendirme Ölçeği Okula Yönelik Tutum alt boyutu toplam puanı, MODB: Okul Tutum Değerlendirme Ölçeği Motivasyon/Öz Düzenleme alt boyutu toplam puanı, ABT: Okul Tutum Değerlendirme Amaç alt boyutu toplam puanı).

Modelde yer alan gözlenen değişkenlere ilişkin betimleyici istatistikler Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4

Yapısal modellerde yer alan gözlenen değişkenlere ait betimleyici istatistikler

Gözlenen Değişkenler	Min.	Maks.	\bar{x}	SS	Çarpıklık	Basıklık
BYTB	6	35	26.45	5.35	-.79	.70
OYTB	4	28	18.64	5.65	-.40	-.53
OYT	4	28	17.26	7.14	-.22	-.99
MODB	8	56	36.42	10.96	-.43	-.42
ABT	5	35	29.87	5.87	-1.55	2.51
AEP1	9	33	18.95	4.70	.14	-.66
AEP2	6	30	15.61	4.71	.29	-.42
AEP3	7	27	16.00	3.87	.27	-.36
DIOP1	9	30	21.02	3.87	.00	.00
DIOP2	8	29	19.24	3.61	-.16	.09
DIOP3	5	25	18.16	3.39	-.16	-.14

(AEP1-AEP3: Akademik Erteleme Ölçeği Maddelerinden Oluşturulmuş Üç Parsel, DIOP1-DIOP3: Düşünme İhtiyacı Ölçeği Maddelerinden Oluşturulmuş Üç Parsel, BYTB: Okul Tutum Değerlendirme Ölçeği Benliğe Yönelik Tutum alt boyutu toplam puanı, OYTB: Okul Tutum Değerlendirme Ölçeği Öğretmene Yönelik Tutum alt boyutu toplam puanı, OYT: Okul Tutum Değerlendirme Ölçeği Okula Yönelik Tutum alt boyutu toplam puanı, MODB: Okul Tutum Değerlendirme Ölçeği Motivasyon/Öz Düzenleme alt boyutu toplam puanı, ABT: Okul Tutum Değerlendirme Amaç alt boyutu toplam puanı).

Tabloda verilen betimleyici istatistikler incelendiğinde çarpıklık ve basıklık değerlerinin çok değişkenli normallik ölçütleri aralığında olduğu görülmektedir. Çarpıklık değerinin ikiden, basıklık değerinin ise yediden büyük olmaması çok değişkenli normallik varsayımlarında ölçüt olarak ele alınmaktadır (Çokluk vd., 2018). Buna göre yapısal modelde yer alan gözlenen değişkenlere ilişkin basıklık ve çarpıklık değerlerinin normalden aşırı sapma göstermediği ifade edilebilir. Yapısal modelde yer alan gözlenen değişkenler arası korelasyonlar da Tablo 5'de sunulmuştur.

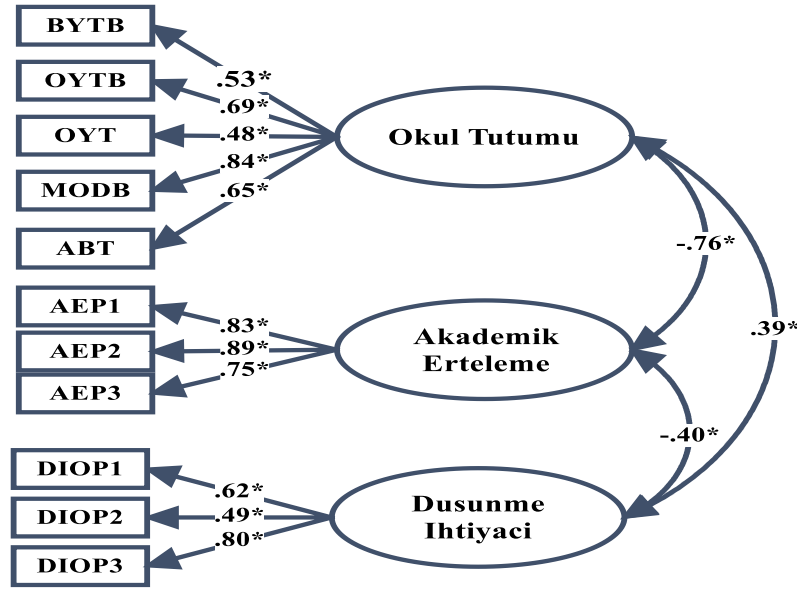
Tablo 5

Modelde yer alan gözlenen değişkenler arası ilişkiler

Sıra	Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	BYTB	-									
2	OYTB	.38**	-								
3	OYT	.32**	.53**	-							
4	MODB	.41**	.56**	.33**	-						
5	ABT	.32**	.46**	.32**	.54**	-					
6	AEP1	-.32**	-.37**	-.16**	-.59**	-.33**	-				
7	AEP2	-.44**	-.42**	-.23**	-.63**	-.37**	.75**	-			
8	AEP3	-.33**	-.37**	-.18**	-.54**	-.31**	.66**	.67**	-		
9	DIOP1	.25**	.08	.12**	.14**	.08	-.14**	-.18**	-.12**	-	
10	DIOP2	.17**	.11**	.06	.09	-.03	-.14**	-.13**	-.14**	.36**	-
11	DIOP3	.34**	.27**	.09*	.26**	.21**	-.27**	-.31**	-.23**	.49**	.36**

(AEP1-AEP3: Akademik Erteleme Ölçeği Maddelerinden Oluşturulmuş Üç Parsel, DIOP1-DIOP3: Düşünme İhtiyacı Ölçeği Maddelerinden Oluşturulmuş Üç Parsel, BYTB: Okul Tutum Değerlendirme Ölçeği Benliğe Yönelik Tutum alt boyutu toplam puanı, OYTB: Okul Tutum Değerlendirme Ölçeği Öğretmene Yönelik Tutum alt boyutu toplam puanı, OYT: Okul Tutum Değerlendirme Ölçeği Okula Yönelik Tutum alt boyutu toplam puanı, MODB: Okul Tutum Değerlendirme Ölçeği Motivasyon/Öz Düzenleme alt boyutu toplam puanı, ABT: Okul Tutum Değerlendirme Amaç alt boyutu toplam puanı).

Çalışma kapsamında ölçme modelinin test edilmesinde iki aşamalı yaklaşım benimsendiğinden test edilmek üzere belirlenen yapısal modelin (Şekil 1) test edilmesinden önce modele ilişkin ölçme modeli test edilmiştir. Analiz sonucunda oluşan bu modele ait uyum değerlerinin χ^2/sd (197.30/41) =4.81, $p=.001$, SRMR: .059, NNFI=.94; CFI=.95; IFI=.95; GFI=.93; RMSEA=.088 (RMSEA için güven aralığı=.076-.10) şeklinde ve kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmektedir. Analiz sonucunda elde edilen model de Şekil-2'de verilmiştir.



Şekil 2. Ölçme Modeline Ait Standardize Edilmiş Yol Katsayıları

(AEP1-AEP3: Akademik Erteleme Ölçeği Maddelerinden Oluşturulmuş Üç Parsel, DIOP1-DIOP3: Düşünme İhtiyacı Ölçeği Maddelerinden Oluşturulmuş Üç Parsel, BYTB: Okul Tutum Değerlendirme Ölçeği Benliğe Yönelik Tutum alt boyutu toplam puanı, OYTB: Okul Tutum Değerlendirme Ölçeği Öğretmene Yönelik Tutum alt boyutu toplam puanı, OYT: Okul Tutum Değerlendirme Ölçeği Okula Yönelik Tutum alt boyutu toplam puanı, MODB: Okul Tutum Değerlendirme Ölçeği Motivasyon/Öz Düzenleme alt boyutu toplam puanı, ABT: Okul Tutum Değerlendirme Amaç alt boyutu toplam puanı).

Ölçüm modeli test edildiğinde, örtük değişkenlere ilişkin korelasyonlar elde edilmiştir. Elde edilen korelasyon değerleri Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6

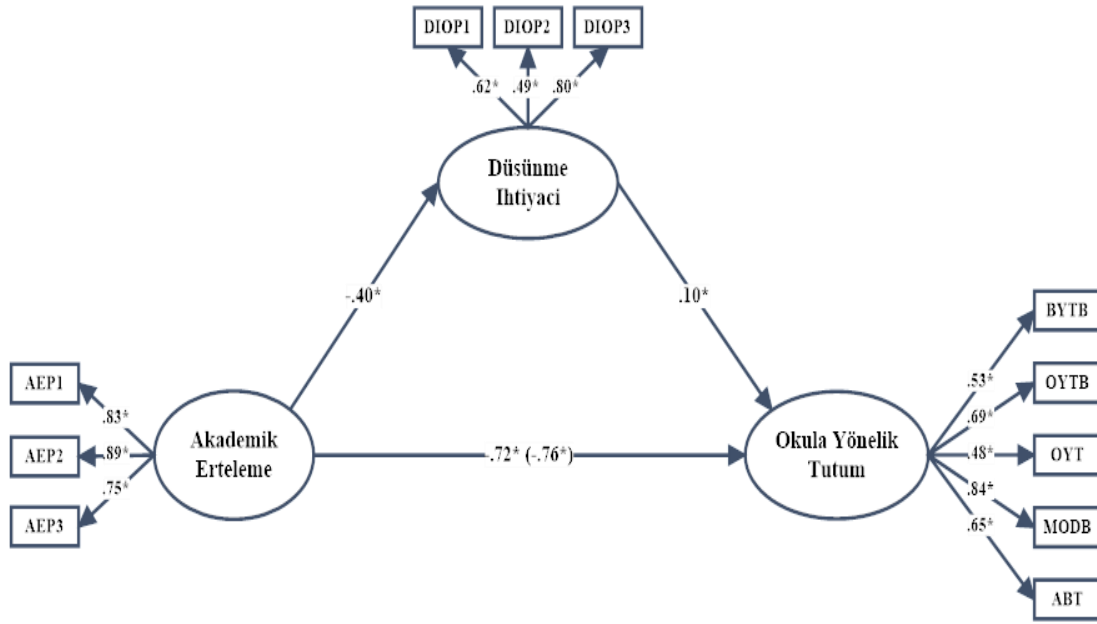
Korelasyon değerleri

Örtük Değişken	1	2	3
1.Okul Tutumu	-		
2.Akademik Erteleme	-.76*	-	
3.Düşünme İhtiyacı	.39*	-.40*	-

* $p<.01$

Elde edilen korelasyon değerleri incelendiğinde tüm korelasyon katsayılarının istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir. Örtük değişkenler arasında en düşük ilişki katsayısı okul tutumu ile düşünme ihtiyacı arasında ($r=.39$, $p<.01$) gözlenirken en yüksek ilişki akademik erteleme ile okul tutumu arasında ($r=-.76$, $p<.01$) gözlenmiştir.

Araştırma kapsamında test edilmesi amaçlanan modele (Şekil 1) ait ölçüm modeli test edildikten sonra yapısal model testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda oluşan uyum iyiliği değerlerinin χ^2/sd (197.30/41) =4.81, $p=.001$, SRMR: .059, NNFI=.94; CFI=.95; IFI=.95; GFI=.93; RMSEA=.088 (RMSEA için güven aralığı=.076-.10) Şeklinde ve kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmektedir. Analiz sonucunda oluşan modele ilişkin standardize edilmiş yol katsayıları şekil-3'de verilmiştir.



Şekil 3. Yapısal modelde hesaplanan standardize edilmiş yol katsayıları

(AEP1-AEP3: Akademik Erteleme Ölçeği Maddelerinden Oluşturulmuş Üç Parsel, DIOP1-DIOP3: Düşünme İhtiyacı Ölçeği Maddelerinden Oluşturulmuş Üç Parsel, BYTB: Okul Tutum Değerlendirme Ölçeği Benliğe Yönelik Tutum alt boyutu toplam puanı, OYTB: Okul Tutum Değerlendirme Ölçeği Öğretmene Yönelik Tutum alt boyutu toplam puanı, OYT: Okul Tutum Değerlendirme Ölçeği Okula Yönelik Tutum alt boyutu toplam puanı, MODB: Okul Tutum Değerlendirme Ölçeği Motivasyon/Öz Düzenleme alt boyutu toplam puanı, ABT: Okul Tutum Değerlendirme Amaç alt boyutu toplam puanı).

Yapısal model analizi sonucuna göre akademik erteleme, düşünme ihtiyacı ($\beta=-.40$, $p<.05$) ve okula ilişkin tutum üzerinde ($\beta=-.72$, $p<.05$); aynı zamanda düşünme ihtiyacının okula ilişkin tutum ($\beta=.10$, $p<.05$) üzerinde anlamlı yordayıcı etkisi olduğu görülmektedir.

Yapısal modelin test edilmesinden sonra aracılık ilişkilerin test edilmesi aşamasına geçilmiştir. Araştırma çerçevesinde aracı değişken olarak ele alınan düşünme ihtiyacı değişkeninin aracılık etkisi test edilmiştir. Akademik erteleme ile okula yönelik tutum arasındaki ilişkide kısmi aracılık etkisinden söz etmek mümkündür. Akademik erteleme ile okula yönelik tutum arasındaki yordama etkisi, aracı değişkenin modeldeki etkisi sıfıra sabitlendiğinde ($\beta=-.76$, $p<.05$) olarak belirlenmiştir, ancak aracı değişkenin modeldeki etkileri ile bu ilişki ($\beta=-.72$, $p<.05$) düzeyine düşmektedir.

Modelde yer alan dolaylı etkilerin anlamlılık düzeyi Bootstrap yöntemi ile de test edilmiştir (Shrout ve Bolger, 2002). Bu yöntemde araştırma kapsamındaki örneklemden program yardımı ile belirli sayıda örneklem elde edilerek bir istatistiksel anlamlılık aralığı hesaplanmaktadır. Yapısal modeldeki dolaylı etkilerin anlamlılığı için tahmin aralıkları hesaplanmış Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7*Bootstrap test sonuçları*

Bağımsız Değişken	Aracı	Bağımlı Değişken	Yol Katsayısı (β)	%95 CI
Akademik Erteleme	Düşünme İhtiyacı	Okul Tutumu	-.72* (-.76*)	[-.096, -.009]

Not. Bootstrap 1000 örneklem üzerinden yapılmıştır (Hayes, 2009). β =Standardize Edilmiş. * $p < .05$.

Boostrapp analizi sonucunda elde edilen bulgulara göre modelde bulunan dolaylı etkinin .05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir. Dolayısıyla, düşünme ihtiyacının akademik erteleme ile okul tutumu arasındaki ilişkide, kısmi aracılık etkisinin olduğu belirlenmiştir. Modelde açıklanan varyanslar Tablo 8’de verilmiştir. Açıklanan değerler model testinde elde edilmiştir.

Tablo 8*Modeldeki açıklanan varyanslar*

Açıklayan	Açıklanan	R2
Akademik Erteleme	Okul Tutumu	.58
Akademik Erteleme	Düşünme İhtiyacı	.16
Akademik Erteleme Düşünme İhtiyacı	Okul Tutumu	.59

Genel olarak modelde açıklanan varyanslar değerlendirildiğinde, akademik erteleme değişkeninin tek başına, okula ilişkin tutum değişkeninin yaklaşık %58’ini, düşünme ihtiyacı değişkeninin yaklaşık %16’sını; düşünme ihtiyacı değişkeninin akademik erteleme değişkeninin yaklaşık %16’sını; okula ilişkin tutum değişkeninin de akademik erteleme değişkeninin %58’ini; okula ilişkin tutum değişkeninin düşünme ihtiyacı değişkeninin yaklaşık %15’ini açıkladığı belirlenmiştir. Açıklanan varyanslarda diğer değişkenlerin etkileri de dikkate alındığında, akademik erteleme ve düşünme ihtiyacı değişkenlerinin birlikte okul tutumu değişkeninin yaklaşık %59’unu açıkladığı bulgusuna ulaşılmıştır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Öğrencilerin akademik erteleme puanlarının cinsiyete göre farklılaşma gösterip göstermediği yapılan analizler sonucunda cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşma olmadığı görülmüştür. Konuyla ilgili alanyazın incelendiğinde; akademik ertelemenin cinsiyete göre farklılaştığını raporlayan çalışmalar (Balkıs ve Duru, 2010; Berber Çelik, 2014; Cerit, 2019; Kandemir, 2010; Kara, 2019; Flett vd., 1992; Senecal vd., 2003; Uzun Özer vd., 2009) olduğu gibi

farklılaşma olmadığı yönünde bulgular ifade eden çalışmalara da (Gülebağlan, 2003; Haycock vd., 1998; Klassen ve Kuzucu, 2009; Kınık, 2015; Kızılkaya vd., 2012; Solomon ve Rothblum, 1984; Uzun Özer ve Topkaya, 2011; Uzun Özer, 2009; Watson, 2001) rastlanmaktadır. Akademik erteleme puanlarının kız ve erkek öğrenciler arasında farklılık göstermemesi cinsiyete ilişkin geneleksi farklılıkların günümüzde gittikçe azalması (Ersoy, 2009) ve kız ve erkeklerin özellikle günümüzde kullanımı sıklıkla sosyal medya kullanımı gibi faktörlerden dolayı benzer uyarılara maruz kalmalarının etkisinin olduğu söylenebilir. Öğrencilerin okula ilişkin tutum puanlarının cinsiyete göre farklılaşma gösterip göstermediği yapılan analizler sonucunda okula ilişkin tutum puanlarının kız öğrenciler yönünde anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Alanyazında benzer (Adıgüzel ve Karadaş, 2012; Pişkin, 2005; Sözbilir vd., 2010) ve farklı sonuçlar da Çetin (2017) söz konusudur. Okula ilişkin tutumun istatistiksel olarak kadınlar yönünde yüksek çıkmış olması; kız öğrencilerle ilgili farklı araştırmalarda bulguların; kadınların erkeklere göre; okula devam isteği (İlhan-Tunç, 2009), gelecek umudu (Gün, 2018), okula uyum (Adıgüzel ve Culha, 2016), okul başarısı (Gök, 2015) açılarından genel olarak erkeklere göre avantajlı olmalarıyla açıklanabilir. Araştırmadan elde edilen bulgular öğrencilerin düşünme ihtiyacı puanlarının cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığını göstermektedir. Alanyazın tarandığında bu bulguyu destekleyen çalışmalar (Arpacı, 2015; Gülgöz ve Sadowski, 1995; Polat, 2008; Sorhan, 2014; Uyanık, 2017) olduğu gibi; anlamlı düzeyde farklılaşma olduğunu raporlayan araştırmalar (Demirtaş-Madran, 2012; Gençdoğan, 2001) da olduğu görülmektedir. Öğrencilerin düşünme ihtiyacı puanlarının cinsiyete göre farklılaşmamış olması, ortaöğretim düzeyinde (*ergenlik dönemi*) problem çözme becerileri ve düşünme ihtiyacı düzeylerinin cinsiyet açısından farklılaşmaması (Cenkseven ve Akar-Vural, 2006) ve kız ve erkek öğrencilerin içinde buldukları eğitim sisteminden dolayı benzer hedefler doğrultusunda zorlu problemlerle mücadele etmelerinden kaynaklandığı şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında öğrencilerin akademik erteleme, okula ilişkin tutum ve düşünme ihtiyacına ilişkin puanlar arasındaki korelasyon sonuçlarına göre akademik erteleme ile okula ilişkin tutum ve düşünme ihtiyacı arasında negatif yönde anlamlı bir sonuç olduğu görülmüştür. Ayrıca okula ilişkin tutum ile düşünme ihtiyacı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Yapılan literatür taramasında bu üç kavramı tek bir çalışmada ele alan herhangi bir araştırmaya rastlanılmamıştır.

Yapılan alanyazın taramasında akademik erteleme ile okula ilişkin tutum ilişkisini ele alan herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu araştırmada elde edilen akademik erteleme ile okula ilişkin tutum arasındaki negatif yönlü ilişki; akademik erteleme sergileyen bireylerin okula ilişkin daha olumsuz tutum içinde olduklarını göstermektedir. Bu bulgu akademik ertelemenin doğasına uygun olan bir sonuç olarak yorumlanabilir. Çünkü kısaca akademik görev ve sorumlulukların

ertelenmesi şeklinde ele alınan akademik erteleme tanımdan da anlaşılacağı üzere okula ilişkin görev ve sorumlulukların ertelenmesi olarak da ele alınabilir. Bu bağlamda akademik erteleme sergileyen öğrencilerin, okulun kendilerinden beklediği görev ve sorumlulukları ertelemelerinden dolayı okula ilişkin daha olumsuz tutum içinde olmaları oluşabilecek sonuçlardan biri olarak ele alınabilir. Örneğin, Kandemir (2017) yaptığı araştırmada akademik erteleme davranışı ile düzenli ders çalışma alışkanlıkları arasında negatif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki elde ettiğini raporlamaktadır. Uzun- Özer (2009) de yaptığı çalışmada okullarda istenmeyen bir durum olan tembellik gibi bir davranışın akademik erteleme ile ilişkili olduğunu tespit etmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin okula ilişkin tutumlarında motivasyonun önemli bir değişken olduğu (Pişkin, 2005) ve bu araştırmada okula ilişkin veri toplama aracının alt boyutlarından birinin de motivasyon alt boyutu olduğu göz önünde bulundurulduğunda; akademik erteleme davranışı ile motivasyon arasındaki negatif ilişki (Balkıs vd., 2006; Demir-Güdü, 2015; Kandemir vd., 2017) dikkate alındığında; akademik erteleme davranışının, okula ilişkin tutumda rol oynayan faktörlerden biri olduğu söylenebilir. Bununla birlikte akademik erteleme sergileyen öğrencilerin her zaman okula ilişkin olumsuz tutum içinde olacakları söz konusu değildir. Bu araştırmada elde edilen, fen lisesinin okula ilişkin tutum puanlarının meslek lisesine göre düşük çıkması, akademik erteleme puanlarının ise meslek lisesine göre daha düşük çıkması bu duruma örnek verilebilir.

Akademik erteleme ile düşünme ihtiyacı arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişkinin bulunmuş olması; yüksek düşünme ihtiyacı içinde olan öğrencilerin daha düşük akademik erteleme davranışı gösterdikleri anlamına gelmektedir. Sarmany-Schuller (1999) yaptığı çalışmada erteleme davranışı ile düşünme ihtiyacı arasında negatif yönlü bir ilişki bulunduğunu rapor etmektedir. Bu sonuç, bu araştırmanın bulgusunu desteklemektedir. Şimşek (2018) ise ertelemenin bir türü olan aktif erteleme ile düşünme ihtiyacı arasında herhangi anlamlı bir ilişki elde etmediğini rapor etmektedir. Akademik erteleme puanı yüksek olan öğrencilerin daha düşük düşünme ihtiyacı içinde olmaları farklı açılardan ele alınabilir. Düşünme ihtiyacının, zorlu problemlerden zevk alma durumu; yüksek düşünme ihtiyacı içinde yer alan bireylerin daha karmaşık problemlerden zevk aldığını tanımlaması doğrultusunda, akademik erteleme sergileyen öğrencilerin genel olarak akademik görev ve sorumlulukları ertelemeleri bağlamında, daha düşük düşünme ihtiyacı içinde olmalarını destekler niteliktedir denilebilir. Bununla birlikte yüksek düşünme içinde olan bireylerin sorun veya görevlerle ilgili çözüm üretme olasılıklarının daha yüksek olması (Cacioppo vd., 1996), daha fazla bilişsel aktiviteler içinde olmaları (Hill ve vd., 2013), daha fazla bilişsel çaba göstermeleri (Haugtvedt ve Petty,1992; Verplanken vd.,1992) gibi nedenlerden dolayı yüksek düşünme ihtiyacı içinde olan bireylerin daha az akademik erteleme göstermelerinde etkili olduğu söylenebilir.

Çalışmada elde edilen okula ilişkin tutum ile düşünme ihtiyacı arasındaki pozitif yönde anlamlı ilişki, yüksek düşünme ihtiyacı içinde olan bireylerin daha olumlu okul tutumuna sahip olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte bu bulgu yüksek düşünme ihtiyacı içinde olan her bireyin, okula karşı olumlu tutum içinde olacağı anlamına gelmemektedir. Bu çalışmada düşünme ihtiyacı yüksek çıkan fen lisesi öğrencilerinin okula ilişkin tutum puanlarının daha düşük çıkması bu duruma örnek verilebilir. Burada önemli olan bir nokta ise düşünme ihtiyacının anlamlandırma gereksinimi (Cohen vd.,1955) yönüdür. Bu bağlamda yüksek düşünme ihtiyacı içinde olan öğrencinin okula yüklediği anlam önem arz etmektedir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan öğrencilerin akademik erteleme davranışı ile okula ilişkin tutum düzeyi arasındaki ilişkide düşünme ihtiyacının aracı rolünün ele alınması bağlamında yapılan analizler sonucunda akademik erteleme ile okula ilişkin tutum arasında düşünme ihtiyacının kısmi aracılık etkisine sahip olduğu görülmüştür. Elde edilen bu bulgu, akademik ertelemenin okula ilişkin tutum üzerindeki etkisinin düşünme ihtiyacının aracı etkisi ile azaldığını ortaya koymaktadır. Alanyazın incelendiğinde benzer bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Elde edilen bu bulgu, akademik erteleme gösteren öğrencilerde düşünme ihtiyacı düzeyinin artmasıyla okula ilişkin olumlu tutumlarının da artacağı şeklinde açıklanabilir. Yüksek düşünme ihtiyacı içinde olan bireylerin görevlerle ilgili çözüm üretme becerilerinin yüksek olması (Cacioppo vd., 1996), bilgi araştırmasında daha fazla bilişsel çaba göstermeleri (Verplanken vd., 1992), kritik bilgi işleme stratejilerine sahip olmaları (Kazan ve Indreica, 2014) gibi özelliklerin, akademik ertelemenin etkisinin azalmasında ve okula ilişkin tutumu artırıcı rol oymasında etkili olabileceği söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda uygulayıcılara, politika yapıcılara ve araştırmacılara yönelik öneriler aşağıdaki şekilde sunulmuştur.

Erkek öğrencilerin okula ilişkin tutum puanlarının daha düşük olması göz önünde bulundurulduğunda; erkek öğrencilere yönelik olarak okullarda, okula ilişkin tutumu olumlu yönde artırıcı çalışmaların yapılması yerinde olacaktır.

Yapılan çalışmada akademik erteleme ile okula ilişkin tutum arasında elde edilen negatif yöndeki ilişki dikkate alınarak eğitim kurumlarında, öğrencilere yönelik okula ilişkin tutum çalışmalarında akademik erteleme davranışının dikkate alınması faydalı olacaktır. Akademik erteleme ile düşünme ihtiyacı arasında tespit edilen negatif ilişki dikkate alınarak öğrencilerde akademik erteleme davranışını azaltıcı çalışmalar yapılırken düşünme ihtiyacının dikkate alınması yapılan çalışmalara katkı sağlayacağı söylenebilir. Okula ilişkin tutumla düşünme ihtiyacı arasında tespit edilen pozitif ilişki dikkate alınarak okula ilişkin tutumu artırıcı çalışmalar yapılırken düşünme ihtiyacının göz önünde bulundurulması yararlı olacaktır.

Yapılan analizler sonucunda akademik erteleme davranışı ile okula ilişkin tutum arasında düşünme ihtiyacının kısmi etkisinin tespit edilmiş olması dikkate alınarak eğitim kurumlarında düşünme ihtiyacına yönelik olarak öğretmenlere ve velilere çeşitli çalışmaların yapılması verimli olacaktır. Bakanlık bünyesinde akademik erteleme, okula ilişkin tutum ve düşünme ihtiyacına yönelik olarak okullarda paket programların hazırlanması faydalı olacaktır.

Bu araştırma, Gaziantep ilinde bulunan 1 Fen lisesi 1 Anadolu lisesi ve 1 Meslek lisesi ile sınırlıdır. Benzer araştırmalar farklı illerde farklı çalışma grupları ile yapılabilir. Akademik erteleme davranışı, okula ilişkin tutum ve düşünme ihtiyacı ile ilgili ülkemizde çok kültürlü çalışmaların yapılması alanyazına büyük katkı sağlayacaktır. Boylamsal ve nitel çalışma gibi farklı araştırma türlerinde çalışma yapılması söz konusu kavramlara teorik ve pratik katkı sağlayacaktır. Düşünme ihtiyacı ile ilgili grup rehberliği programlarının hazırlanması faydalı olacaktır. Türkiye kültüründe hazırlanmış, düşünme ihtiyacını ölçen yeni bir veri toplama aracı hazırlanabilir. Akademik erteleme, okula ilişkin tutum ve düşünme ihtiyacı ile ilgili disiplinler arası çalışmaların yapılması, farklı bakış açıları sunacaktır. Akademik erteleme davranışı ile okula ilişkin tutum arasında farklı aracı rollerin etkisi araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Adıgüzel, A. (2012). Okula ilişkin tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(40), 30-45. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/esosder/issue/6154/82683>
- Adıgüzel, A., & Culha, A. (2016). Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin öğrencilerin okula yönelik tutumlarına etkisi. *Electronic Journal of Education Sciences*, 5(9), 42-52. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ejedus/issue/26455/278560>
- Balkıs, M. (2006). Öğretmen adaylarının davranışlarındaki erteleme eğilimlerinin düşünme ve karar verme tarzları ile ilişkisinin incelenmesi [Yayımlanmamış doktora tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Balkıs, M., Duru, E., Buluş, M., & Duru, S. (2006). Üniversite öğrencilerinde akademik erteleme eğiliminin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 7(2), 57-73. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/egeefd/issue/4915/67280>
- Balkıs, M., & Arslan, G. (2016). Okul tutum değerlendirme ölçeğinin psikometrik özellikleri: Güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 1-16. <https://doi.org/10.12780/uusbd.00234>
- Berber Çelik, Ç. (2014). Akademik ertelemenin bazı psiko-sosyal değişkenlere göre açıklanması ve gerçeklik terapisine dayalı akademik erteleme ile başa çıkma eğitim programının etkililiğinin sınanması [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Cacioppo, J. T., Petty, R. E., Feinstein, J. A., & Jarvis, B. G. (1996). Dispositional differences in cognitive motivation: The life and times of individuals varying in need for cognition. *Psychological Bulletin*, 119(2), 197-253. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.119.2.197>
- Cacioppo, J. T., & Petty, R. E. (1982). The need for cognition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42(1), 116-131. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.42.1.116>
- Çakıcı, D. Ç. (2003). Lise ve üniversite öğrencilerinde genel erteleme ve akademik erteleme davranışının incelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Cenkseven, F., & Akar-Vural, R. (2006). Ergenlerin düşünme gereksinim ve cinsiyetlerine göre problem çözme becerilerinin karşılaştırılması. *Eğitim Araştırmaları*, Güz: 25. 3-10
- Cerit, H. (2019). Lise öğrencilerinin stresle başa çıkma tarzlarıyla akademik erteleme ve genel erteleme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Çetin, İ. (2017). Anadolu imam hatip liselerinde öğrenim gören öğrencilerin okula ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenlerle açısından incelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Cohen, A. R., Stotland, E., & Wolfe, D. M. (1955). An experimental investigation of need for cognition. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 51(2), 291-294. <https://doi.org/10.1037/h0042761>
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2018). Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları. Pegem Atif İndeksi, 001-414.
- Demirci, S. (1998). Düşünme ihtiyacı ölçeği psikometrik özellikleri: Düşünme ihtiyacı, kontrol odağı inancı ve öğrenilmiş güçlülük ilişkilerinin incelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Demirtaş-Madran, H. A. (2012). Cinsiyet, cinsiyet rolü yönelimi ve düşünme ihtiyacı. *Türk Psikoloji Yazıları*, 15(29), 1-10.
- Ersoy, E. (2009). Cinsiyet kültürü içerisinde kadın ve erkek kimliği Malatya örneği. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(2), 209-30.

- Ferrari, J. R. (1991). Compulsive procrastination: Some self-reported characteristics. *Psychological Reports*, 68(2), 455-458. <https://doi.org/10.2466/pr0.1991.68.2.455>
- Ferrari, J. R., & Beck, B. (1998). Affective responses before and after fraudulent excuses by academic procrastinators. *Education*, 118, 529-537.
- Fleischhauer, M., Enge, S., Brocke, B., Ullrich, J., Strobel, A., & Strobel, A. (2010). Same or different? Clarifying the relationship of need for cognition to personality and intelligence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 36(1), 82-96. <https://doi.org/10.1177/0146167209351886>
- Flett, G. L., Blankstein, K. R., Hewitt, P. L., & Koledin, S. (1992). Components of perfectionism and procrastination in college students. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 20(2), 85-94. <https://doi.org/10.2224/sbp.1992.20.2.85>
- Gençdoğan, B. (2001). Üniversite öğrencilerinin düşünme ihtiyaçlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 25(2), 227-234.
- Gök, M. (2015). Bişkek şehrindeki 9. 10. ve 11. sınıf öğrencilerinin akademik başarısını etkileyen bazı faktörlerin analizi. *Manas Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 75-89
- Gülebağlan, C. (2003). *Öğretmenlerin işleri son ana erteleme eğilimlerinin, mesleki yeterlilik algıları, mesleki deneyimleri ve branşları bakımından karşılaştırılmasına yönelik bir araştırma*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Gülgöz, S., & Sadowski, C. J. (1995). Düşünme ihtiyacı ölçeğinin Türkçe uyarlaması ve öğrenci başarı göstergeleri ile korelasyonu. *Türk Psikoloji Dergisi*, 10(35), 15-24.
- Haugtvedt, C. P., & Petty, R. E. (1992). Personality and persuasion: Need for cognition moderates the persistence and resistance of attitude changes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63(2), 308-319. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.63.2.308>
- Haycock, L.A., McCarthy, P., & Skay, C.L. (1998). Procrastination in college students: The role of self-efficacy and anxiety. *Journal of Counseling and Development*, 76(3), 317-325. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1998.tb02548.x>
- Hayes, A. F. (2009). Beyond Baron and Kenny: Statistical Mediation Analysis in the New Millennium. *Communication Monographs*, 76(4), 408-420. <https://doi.org/10.1080/03637750903310360>
- Hill, B. D., Foster, J. D., Elliott, E. M., Shelton, J. T., McCain, J., & Gouvier, D. (2013). Need for cognition is related to higher general intelligence, Fluid intelligence, and crystallized intelligence, but not working memory. *Journal of Research in Personality*, 47(1), 22-25. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2012.11.001>
- Hill, M.B., Hill, D.A., Chabot, A.E., & Barral, J.F. (1978). A survey of college faculty and student procrastination. *College Student Journal*, 12(3), 256-262
- İlhan-Tunç, A. (2009). Kız çocuklarının okula gitmeme nedenleri Van ili örneği. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*. 6(1), 237-269.
- Kandemir, M. (2010). *Akademik ertelemeyi açıklayıcı bir model* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Kara, Ö. (2019). *Lise öğrencilerinin serbest zaman egzersize katılım düzeyleri ile akademik erteleme düzeyleri arasındaki ilişki* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Kınık, Ö. (2015). *Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışları ile fonksiyonel olmayan tutumlar, depresyon düzeyleri ve benlik-saygıları arasındaki ilişki* [Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Kızılkaya Cumaoğlu, G., & Diker Çoşkun, Y. (2012). Öğretmenlerin akademik erteleme davranışı ile teknoloji kullanım durumları arasındaki ilişki. *Turkish Studies- International Periodical*

- For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic.* 7(4), 2237-2247.<http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.4140>
- Klassen, R. M. and Kuzucu, E. (2009). Academic procrastination and motivation of adolescents in Turkey. *Educational Psychology*, 29(1), 69-81.
<https://doi.org/10.1080/01443410802478622>
- Knaus, W. J. (1998). *Do it now! Break the procrastination habit*. John Wiley and Sons, Inc.
- Knaus, W. J. (2002). *The procrastination workbook*. New Harbinger Pub.
- Kpolovie, P.J., Joe, A.I., & Okoto, T. (2014). Academic achievement prediction: Role of interest in learning and attitude towards school. *International Journal of Humanities Social Sciences and Education (IJHSSE)*, 1(11), 73-100.
- Levy, Y., & Ramim, M. M. (2012). A study of online exams procrastination using data analytics techniques. *Interdisciplinary Journal of E-Learning and Learning Objects*, 8, 97-113.
<https://doi.org/10.28945/1730>
- Onwuegbuzie, A. J. (2004). Academic procrastination and statistics anxiety. *Assessment ve Evaluation in Higher Education*, 29(1), 3-19.
<https://doi.org/10.1080/0260293042000160384>
- Pişkin, B. (2005). *Öğrencilerin okula yönelik tutumlarını etkileyen etmenler*. [Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi]. Kocaeli Üniversitesi.
- Polat, R. (2008). *Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin bazı sosyo-demografik özellikleri ve düşünme ihtiyacına göre problem çözme becerilerinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans Tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Rothblum, E. D., Solomon, L. J., & Murakami, J. (1986). Affective, cognitive, and behavioural differences between high and low procrastinators. *Journal of Counseling Psychology*. 33, 387-394.
<https://doi.org/10.1037/0022-0167.33.4.387>
- Saraçaloğlu, A. S., & Göktaş, İ. (2016). Variables that predict academic procrastination behavior in prospective primary school teachers [Sınıf öğretmeni adaylarının akademik erteleme davranışını yordayan değişkenler]. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi - Journal of Educational Sciences Research*, 6 (1), 43-61. <https://doi.org/10.12973/jesr.2016.61.3>
- Saraçoğlu, A. S., & Çengel, M., (2013), Cinsiyet, yaş ve düşünme ihtiyacı düzeyinin biliş ötesi farkındalığı yordayıcılığı. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 01-13
- Sarmay-Schuller, I. (1999). Procrastination, need for cognition and sensation seeking. *Studia psychologica* 41(1), 73-85
- Senecal, C., Julien, E., & Guay, F., (2003) Role conflict and academic procrastination: A self-determination perspective. *European Journal of Social Psychology*. 33, 135-145.
<https://doi.org/10.1002/ejsp.144>
- Shrout, P. E., & Bolger, N. (2002). Mediation in experimental and nonexperimental studies: New procedures and recommendations. *Psychological Methods*, 7(4), 422-445.
<https://doi.org/10.1037/1082-989X.7.4.422>
- Şimşek, D. (2018). *Uyarılmaya dayalı erteleme davranışını arama: Aktif erteleme ve heyecan arama, düşünme ihtiyacı ve siber aylıklıkla ile ilişkisi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Bahçeşehir Üniversitesi.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: (Temel ilkeler ve LISREL uygulamaları)*. Ekinoks.
- Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31(4), 503-509.
<https://doi.org/10.1037/0022-0167.31.4.503>

- Sorhan, G. (2014). *Üniversite öğrencilerinin düşünme ihtiyaçlarının temel psikolojik ihtiyaçlarının doyumuna göre incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi
- Sözbilir, M., Akıllı, M., & Ozan, C. (2010). Yusufeli'de öğrencilerin okula karşı tutumları. *Geçmişten Geleceğe Yusufeli Sempozyumu*, Yusufeli Belediyesi, Yusufeli.
- Steel, P., & Ferrari, J. (2013). Sex, education and procrastination: An epidemiological study of procrastinators' characteristics from a global sample. *European Journal of Personality*, 27(1), 51-58. <https://doi.org/10.1002/per.1851>
- Stern, M. (2012). *Evaluating and promoting positive school attitude in adolescents*. Springer
- Tunç, E., & Beşaltı, M. (2014). Okul yaşam kalitesinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Turkish Journal of Education*, 3 (4), 28-39. <https://doi.org/10.19128/turje.181090>
- Ünsal Seydooğulları, S., Uğur, E., Tanhan, A., & Genç, E. (2023). Lise öğrencilerinin akademik erteleme davranışının problemlerle internet kullanımı ve mükemmeliyetçilik ile ilişkisinin incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 37(1), 145-164. <https://doi.org/10.33308/26674874.2023371439>
- Uyanık, N. (2017). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin düşünme stilleri ile düşünme ihtiyaçları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Gaziantep Üniversitesi.
- 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., Demir, A., & Ferrari, J. R. (2009). Exploring academic procrastination among Turkish students: Possible gender differences in prevalence and reasons. *The Journal of Social Psychology*, 149(2), 241-257. <https://doi.org/10.3200/SOCP.149.2.241-257>
- Uzun, E. A., & Deniz, E.M. (2017). Bir grup lise öğrencisinde akademik erteleme davranışı: Sıklığı, olası nedenleri ve umudun rolü. *ABMYO Dergisi*, (46), 1-20.
- Verplanken, B., Hazenberg, P. T., & Palenewen, G. R. (1992). Need for cognition and external information search effort. *Journal of Research in Personality*, 26, 128-136. [https://doi.org/10.1016/0092-6566\(92\)90049-A](https://doi.org/10.1016/0092-6566(92)90049-A)
- Watson, D. C (2001). Procrastination and the five-factor model: A facet level analysis. *Personality And Individual Differences*, 30, 149-159. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(00\)00019](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(00)00019)
- Wieber, F., & Gollwitzer, P. M. (2010). *Overcoming Procrastination Through Planning*. C. Andreou, ve M. D. White, (Ed.), *The Thief of Time: Philosophical Essays on Procrastination* içinde (s. 185-205). Oxford University Press.
- Yazıcıoğlu, Y., & Erdoğan, S. (2004). *Spss uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*. Detay Yayıncılık.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Compared to the individuals of the hunting-gathering period, people in our network are now much more interactive and responsible in every field and spend a great deal of time with cognitive pursuits. In the complex, dizzying and time-constrained lifestyle of today's world, this situation requires fulfilling tasks and responsibilities on time, in other words, minimizing procrastination, and thus has negative consequences at a more significant level than in the past centuries of humanity. For example, as Wieber and Gollwitzer (2010) state, procrastination behavior has serious consequences such as school and work dismissal, health problems and divorce. Academic procrastination, which is discussed in this study and has many causes and consequences, refers to procrastination in academic tasks and responsibilities. Academic procrastination has a considerable prevalence in educational settings and in this context, it is necessary to look at its relationship with attitudes towards school.

The concept of "school attitude", which expresses students' positive or negative feelings towards school, generally explains students' subjective well-being at school (Stern, 2012). Schools assign various challenging academic responsibilities to students and these responsibilities challenge students cognitively. At this point, challenging cognitive endeavors lead us to the concept of the need for cognition. Cohen et al. (1955), who carried out pioneering studies on the need for cognition, defined the need for cognition as the need to make sense of what is going on around the person, to make a whole, to structure it. The study was structured to address the concepts related to academic procrastination, attitude towards school and need for cognition in high school students in this study group and to understand the relationship between these variables. In this context, the aim of this study is to investigate the mediating role of need for cognition in the relationship between academic procrastination and attitude towards school in high school students. The study also aims to examine whether the scores obtained from the data collection tools vary according to gender.

Method

This study was conducted in the relational survey model. In general, relational survey models are "research models that aim to determine the existence and/or degree of change between two or more variables" (Karasar, 2018, p.114). The data of the study were collected from 498 students aged between 15-18 years who attended different types of high schools in Gaziantep province in the 2018-2019 academic year. As data collection tools; Academic Procrastination Scale, School Attitude Rating Scale and Need for Cognition Scale were used.

Results

The analysis revealed that academic procrastination and need for cognition scores did not differ by gender, but attitude towards school scores differed in favor of girls. According to the findings of the study, correlation coefficients between the students' heel scores were statistically significant; and the need for cognition in the relationship between academic procrastination and school attitudes has a partial mediating effect. In general, when the variances explained in the model were evaluated, it was found that academic procrastination alone explained about 58% of school attitude variable and about 16% of need for cognition variable. When the effects of other variables were also taken into account in the explained variances, it was seen that academic procrastination and need for cognition variables together explained about 59% of the school attitude variable.

Discussion ve Conclusion

The fact that the attitude towards school is statistically higher for females can be explained by the fact that females are generally more advantageous than males in terms of school attendance (İlhan-Tunç, 2009), hope for the future (Gün, 2018), school adaptation (Adıgüzel & Culha, 2016), and school success (Gök, 2015), as found in different studies on female students. The negative relationship between academic procrastination and attitude towards school obtained in this study shows that individuals who exhibit academic procrastination have more negative attitudes towards school. The finding of a significant negative relationship between academic procrastination and need for cognition means that students with high need for cognition show lower academic procrastination behavior. The significant positive correlation between need for cognition and attitude towards school obtained in the study shows that individuals with high need for cognition have more positive attitudes towards school. However, this finding does not mean that every individual with high need for cognition will have a positive attitude towards school. As a result of the analyses conducted in the context of the third sub-problem of the study, which is to address the mediating role of the need for cognition in the relationship between academic procrastination and attitude towards school, it was seen that the need for cognition had a partial mediating effect between academic procrastination and attitude towards school. This finding reveals that the effect of academic procrastination on attitude towards school decreases with the mediating effect of the need for cognition. In line with the findings, various researches and policies can be organized for high school students. In addition, it can be said that school counselors taking the findings of the study into consideration in student interviews will make a functional contribution.