



T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMA BİLİM DALI

ANNE-BABALARIN KULLANDIKLARI ÖDÜL-CEZA
YÖNTEMLERİNİN ÇOCUKLARININ AKADEMİK BAŞARILARI
ÜZERİNDEKİ ETKİSİ: AKADEMİK ERTELEME VE DERS ÇALIŞMA
SÜRESİNİN ARACILIK ROLÜ

DOKTORA TEZİ

Cemal KARADAŞ

Malatya-2020

T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMA BİLİM DALI

ANNE-BABALARIN KULLANDIKLARI ÖDÜL-CEZA
YÖNTEMLERİNİN ÇOCUKLARININ AKADEMİK BAŞARILARI
ÜZERİNDEKİ ETKİSİ: AKADEMİK ERTELEME VE DERS ÇALIŞMA
SÜRESİNİN ARACILIK ROLÜ

DOKTORA TEZİ

Cemal KARADAŞ

Danışman: Doç. Dr. Abdullah ATLI

Malatya-2020

 İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ	KABUL ONAY FORMU	Doküman No	
		Yayın Tarihi	
		Revizyon No	
		Revizyon Tarihi	
		Sayfa No	

T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ

ANNE-BABALARIN KULLANDIKLARI ÖDÜL-CEZA
YÖNTEMLERİNİN ÇOCUKLARININ AKADEMİK BAŞARILARI
ÜZERİNDEKİ ETKİSİ: AKADEMİK ERTELEME VE DERS ÇALIŞMA
SÜRESİNİN ARACILIK ROLÜ
DOKTORA TEZİ

DANIŞMAN
DOÇ. DR. ABDULLAH ATLI

HAZIRLAYAN
CEMAL KARADAŞ

Jürimiz tarafından 08/07/2020 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda bu tez **oybirliği** ile başarılı bulunarak **Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı** Rehberlik ve Psikolojik Danışma Bilim Dalı **Doktora** Tezi olarak kabul etmiştir.

Jüri Üyelerinin Unvanı Adı Soyadı	İmza
1. Doç. Dr. Baki DUY
2. Doç. Dr. Mehmet Ali YILDIZ
3. Doç. Dr. Niyazi ÖZER
4. Doç. Dr. Abdullah ATLI
5. Dr. Öğr. Üyesi Yağmur ULUSOY DOĞMUŞ

O N A Y

Bu tez, İnönü Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri üyeleri tarafından kabul edilmiş ve Enstitü Yönetim Kurulu'nun/...../2020 tarih ve/..... sayılı kararıyla da uygun görülmüştür.

Doç. Dr. Niyazi ÖZER
Enstitü Müdürü

ONUR SÖZÜ

Doç. Dr. Abdullah ATLI'nin danışmanlığında doktora tezi olarak hazırladığım “Anne-Babaların Kullandıkları Ödül-Ceza Yöntemlerinin Çocuklarının Akademik Başarıları Üzerindeki Etkisi: Akademik Erteleme ve Ders Çalışma Süresinin Aracılık Rolü” başlıklı bu çalışmanın bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın tarafımdan yazıldığını ve yararlandığım bütün yapıtların hem metin içinde hem de kaynakçada yöntemine uygun biçimde gösterilenlerden oluştuğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.

Cemal KARADAŞ

Eşim ve Çocuklarıma...



ÖNSÖZ

Ergenlik dönemi, bireylerin yaşamında oldukça önemli bir evredir. Bireyin yaşamının diğer dönemlerinde olduğu gibi ergenlik döneminde de öğrencilerin ebeveynleriyle olan ilişkilerinin yönü, onları akademik başarı açısından olumlu veya olumsuz olarak etkileyebileceği gibi onların ders çalışma sürelerine ve akademik olarak işlerini erteleyip ertelememelerine etki edebilir. Buradan hareketle, anne-babaların kullandıkları ödüllendirme ve cezalandırma yöntemlerinin, çocuklarının akademik erteleme düzeylerini değiştirebileceği, ders çalışma sürelerine etki edebileceği ve bu yolla da akademik başarılarının değişebileceği öngörülmektedir. Bu nedenle bu çalışmada, ödül-ceza yöntemleri, akademik erteleme, ders çalışma süresi ve akademik başarı arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırmada elde edilen sonuçların alanyazına katkıda bulunması beklenmektedir.

Çalışmamı tamamlayabilmek adına birçok kişinin önemli destek ve katkılarından yararlandım. Bu nedenle; doktora eğitimim boyunca engin bilgisini ve desteğini esirgemeyen, başarılı olmam için özen gösteren, psikolojik danışma ve rehberlik alanında bakış açımı ve araştırma becerilerime yön veren değerli danışman hocam Doç. Dr. Abdullah ATLI'ya sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Tez izleme komitelerimde bulunarak, tezimin daha nitelikli hale gelmesine katkıda bulunan, değerli zamanlarımı ayıran ve beni süreçte yönlendiren Doç. Dr. Niyazi ÖZER'e, Dr. Öğr. Üyesi Yağmur ULUSOY DOĞMUŞ'a ve tez izleme komite jürimde olmamasına rağmen tüm komitelere katılarak zamanını, görüş ve düşüncelerini benimle paylaşan Prof. Dr. Süleyman Nihat ŞAD'a şükranlarımı sunarım.

Lisans eğitimimde, yüksek lisans eğitimimde, Psikolojik Danışma alanında yetişmemde çok büyük katkıları olan, tez savunma jürimde bulunarak engin bilgi ve tecrübelerini benimle paylaşan, değerli hocam Doç. Dr. Baki DUY'a saygılarımı ve teşekkürlerimi sunuyorum. Ayrıca değerli zamanını, emeğini harcayarak doktora tezimin biçimlenmesi sürecinde katkıda bulunan saygıdeğer Doç. Dr. Mehmet Ali YILDIZ'a teşekkür ederim.

Doktora süreci boyunca benim yanımda olan, zamanını, yüreğini paylaşan, tüm verdiğim sıkıntı ve zahmeti görmezden gelip desteğini bir an bile esirgemeyen, bana her zaman inanan, güvenen ve seven sevgili eşim Fahriye KARADAŞ'a gönülden teşekkür ederim. Güzel kızlarım Hifa Alya, Zümra Ada ve yakışıklı oğlum Taha Eren sizlerle oynayacağım, beraber eğleneceğimiz zamanınızdan çalarak bu eseri ortaya çıkarmaya

çalıştım, en fazla ihtiyacınız olan zamanlarınızı aldığım için sizlerden de ayrıca özür diliyorum, sizleri çok seviyorum.

Bir ömür boyu beni karşılıksız seven; ilgi, destek ve duasını benden eksik etmeyen, üzerimdeki haklarını ödeyemeyeceğim sevgili anneme, kocayürekli babama ve sevgili kardeşlerime teşekkür eder, saygı ve hürmetlerimi sunarım.

Tez sürecinde karşılaştığım sorunların çözümünde bana destek olan dostlarıma, eğitim hayatım boyunca emeği geçen bütün hocalarıma, psikolojik danışmanlık mesleğini sevmemde etkili olan öğrencilerime, bu süreçte yardımlarını esirgemeyen meslektaşlarıma, Milli Eğitim Bakanlığı'nın çeşitli kademelerinde çalışan personellere, buraya isimlerini tek tek yazamadığım yanımda olan tüm arkadaşlarıma çok teşekkür ederim.

Cemal KARADAŞ
Malatya, 2020

ÖZET

ANNE-BABALARIN KULLANDIKLARI ÖDÜL-CEZA YÖNTEMLERİNİN ÇOCUKLARININ AKADEMİK BAŞARILARI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ: AKADEMİK ERTELEME VE DERS ÇALIŞMA SÜRESİNİN ARACILIK ROLÜ

KARADAŞ, Cemal

Doktora, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Rehberlik ve Psikolojik Danışma Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Abdullah ATLI
Temmuz -2020, xv + 161 sayfa

Bu araştırmanın temel amacı, anne-babaların kullandıkları ödüllendirme ve cezalandırma yöntemleri ile çocuklarının akademik ertelemeleri, ders çalışma süreleri ve akademik başarıları arasındaki ilişkilerin incelenmesidir. Araştırma değişkenleri arasındaki ilişkiler yapısal eşitlik modellemelerinden, yol analizi kullanılarak test edilmiştir.

Araştırma evrenini 2018-2019 eğitim-öğretim yılında, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Malatya İlindeki devlet ortaokullarında öğrenim gören, 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme ise evrenden tabakalı örnekleme yöntemi ile seçilen 397'si kız (%48.17), 427'si erkek (%51.83), toplam 824 ergenden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama araçları olarak; Anne-Baba Ödüllendirme ve Cezalandırma Yöntemleri Envanteri (Çocuk Formu), Akademik Erteleme Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır.

Araştırmada önerilen hipotetik model test edilmeden önce kullanılacak ölçeklerin doğrulayıcı faktör analizi yapılmış, ardından gözlenen değişkenlerin yapısal modelde kullanılabilecek yeterlikte olup olmadığı incelenmiştir. Bu nedenle Anne-Baba Ödüllendirme ve Cezalandırma Yöntemleri Envanteri (Çocuk Formu) ile Akademik Erteleme Ölçeğine ilişkin yapılar, ölçme modeli ile test edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda ölçme modelinin kabul edilebilir uyum değerlerine sahip olduğu görülmüştür. Sonrasında ise hipotetik model test edilmiştir. Analiz sonucunda hipotetik modelde bir modifikasyon yapılarak modelin iyi uyum gösterdiği bulunmuştur. Hipotetik modele ilişkin uyum iyiliği değerleri mükemmel model-veri uyum değerlerini

göstermektedir $\chi^2= 17.592$, $sd= 6$ ve $\chi^2/sd= 2.932$, $IFI= .99$, $TLI (NNFI)= .95$, $CFI= .99$, $SRMR= .014$, $RMSEA= .048$ ve $PClose= .490$ olarak hesaplanmıştır. Önerilen model, analiz sonucunda uyum indeks değerleri ile doğrulandıktan sonra; hipotezler, yol katsayıları (β) ve t değerleri aracılığıyla test edilmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre; anne-babaların kullandıkları ödüllere sözel duygusal ödül ile izin verme ödülünün çocukların ders çalışma süresini pozitif yönde doğrudan etkilediği, çocukların akademik ertelemelerini ise negatif yönde doğrudan etkilediği bulunmuştur. Anne-babaların kullandıkları etkinlik temelli ödüller ile yasaklama cezaları, çocuklarının ders çalışma sürelerini negatif yönde doğrudan etkilemektedir. Anne-babaların kullandıkları etkinlik temelli ödüller ile fiziksel ceza, çocuklarının akademik ertelemelerini pozitif yönde doğrudan etkilemektedir. Anne-babaların kullandıkları sözel-duygusal ceza, çocuklarının ders çalışma sürelerini pozitif yönde doğrudan etkilemektedir. Anne-babaların kullandıkları somut ödül, çocuklarının akademik başarılarını negatif yönde doğrudan etkilemektedir. Çocukların akademik ertelemeleri ders çalışma sürelerini ve akademik başarılarını negatif yönde doğrudan etkilemektedir. Çocukların ders çalışma süresi ise akademik başarılarını pozitif yönde doğrudan etkilemektedir. Anne-babaların kullandıkları sözel-duygusal ve izin verme ödülleri, akademik erteleme ve ders çalışma süresinin aracılığıyla çocuklarının akademik başarılarını dolaylı olarak pozitif yönde; etkinlik temelli ödül ve fiziksel ceza ise akademik erteleme ve ders çalışma süresinin aracılığıyla çocuklarının akademik başarılarını dolaylı olarak negatif yönde etkilemektedir. Ayrıca araştırma kapsamında değişkenler arası dolaylı ve toplam etkiler incelenmiştir. Anne-babaların; çocuklarının süreç içerisindeki çabalarını da göz önünde tutarak, kendi kişisel memnuniyetlerini samimi bir biçimde ortaya koyan sarılma, takdir etme gibi davranışları göstermesi, “aferin, bravo” biçimindeki sözel-duygusal ödüllerini kullanması çocuklarının akademik başarılarını pozitif yönde etkilediği için önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Anne-baba, ödül-ceza yöntemleri, akademik erteleme, ders çalışma süresi, akademik başarı, ortaokul öğrencileri

ABSTRACT

THE EFFECT OF PARENTS' REWARD AND PUNISHMENT METHODS ON
ACADEMIC ACHIEVEMENT OF THE CHILDREN: THE MEDIATING ROLE
ACADEMIC PROCRASTINATION AND STUDY TIME

KARADAŞ, Cemal

EdD, İnönü University Graduate School of Educational Sciences

Department of Educational Sciences

Counseling and Guidance Program

Advisor: Assoc. Prof. Dr. Abdullah ATLI

July-2020, xv + 161 pages

The main purpose of this research is to examine the relationships between the reward-punishment methods of parents and their children's academic procrastinations, study time and academic achievement. In this end, these relationships have been tested by using path analysis of the structural equation modeling.

The population of the research is consists of 8th grade students studying in the public secondary schools in Malatya during 2018-2019 academic year. The sample of the study consists of 824 adolescents, 397 girls (48.17%) and 427 boys (51.83%), selected by the stratified sampling method. As data collection instruments the Mother-Father Reward and Punishment Methods Inventory (Child Form), Academic Procrastination Scale and Personal Information Form were used in the research.

Before testing the hypothetical model proposed, confirmatory factor analysis of the scales and the suitability of the observed variables to be used in the structural model were examined. Therefore, the structures of the Mother-Father Reward and Punishment Methods Inventory (Child Form) and the Academic Procrastination Scale were tested with the measurement model. As a result of the analysis, it was found that the measurement model has acceptable fit values. Then, the hypothetical model was tested. As a result of the analysis, it was found that the model demonstrated good fit with a

single modification in the hypothetical model. The fit indices, for the hypothetical model have excellent values $\chi^2 = 17.592$, $sd = 6$ and $\chi^2 / sd = 2.932$, $IFI = .99$, $TLI (NNFI) = .95$, $CFI = .99$, $SRMR = .014$, $RMSEA = .048$ and $PClose = .490$. After the proposed model was verified with the fit indices, the hypotheses were tested by path coefficients (β) and t values.

According to the findings of the research, it was found that mothers' and fathers' verbal-emotional rewards and permission rewards effect children's study time, directly and positively and children's academic procrastination directly and negatively. Mothers' and fathers' activity-based rewards, and banning punishments effect children's study time directly and negatively. Mothers and fathers' activity-based rewards, and corporal punishments directly and positively effect children's academic procrastination. Mothers' and fathers' verbal-emotional punishments directly and positively effect children's study time. Mothers' and fathers' material rewards directly and negatively effect children's academic achievement. Children's academic procrastination directly and negatively effects study time and academic achievement. Children's study time directly and positively effects academic achievement. It was found that there was a positive and indirect effect of mothers' and fathers' verbal-emotional and permission rewards on children's academic achievement via academic procrastination and study time. On the other hand, there was a negative and indirect effect of mothers' and fathers' activity-based rewards, and corporal punishments on children's academic achievement via academic procrastination and study time. Furthermore, indirect and total effects between the variables were examined. Considering the efforts of their children in the process, it is recommended that parents show behaviors, such as hugging and appreciation, which sincerely express their personal satisfaction, and use verbal-emotional rewards in the form of "well done, bravo" since it positively affects their children's academic achievements. In accordance with the research findings, some suggestions were offered.

Key words: Mother-father, reward-punishment methods, academic procrastination, study time, academic achievement, secondary school students

İÇİNDEKİLER

	Sayfa No.
ONUR SÖZÜ	ii
ÖNSÖZ	iv
ÖZET	vi
ABSTRACT	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiv
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xv
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	5
1.3. Araştırmanın Önemi	8
1.4. Araştırmanın Sayıltıları.....	10
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	10
1.6. Tanımlar	11
BÖLÜM II.....	12
KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	12
2.1. Akademik Başarı	12
2.2. Ödül ve Ceza	16
2.2.1. Ödül.....	18
2.2.1.1. Ödül Türleri.....	19
2.2.1.1.1. Sözel-Duygusal Ödül	19
2.2.1.1.2. Etkinlik Temelli Ödül	20
2.2.1.1.3. Somut Ödül.....	20

2.2.1.1.4. İzin Verme Ödülü	21
2.2.2. Ceza.....	21
2.2.2.1. Ceza Türleri.....	23
2.2.2.1.1. Fiziksel Ceza	23
2.2.2.1.2. Sözel-Duygusal Ceza	23
2.2.2.1.3. Yasaklama Cezası	24
2.3. Akademik Erteleme	24
2.4. Ders Çalışma	28
2.5. İlgili Araştırmalar	30
2.5.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar	30
2.5.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar	38
BÖLÜM III	51
YÖNTEM.....	51
3.1. Araştırmanın Modeli.....	51
3.2. Evren ve Örneklem.....	52
3.3. Veri Toplama Araçları ve Araştırmanın Değişkenleri	55
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	56
3.3.2. Anne-Baba Ödüllendirme ve Cezalandırma Yöntemleri Envanteri-Çocuk Formu (ABOC-C).....	56
3.3.2.1. Anne-Babaların Ödüllendirme ve Cezalandırma Yöntemleri Envanteri (Çocuk Formu) Doğrulayıcı Faktör Analizi	58
3.3.3. Akademik Erteleme Ölçeği (AEO):.....	60
3.3.3.1. Akademik Erteleme Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi.....	61
3.3.4. Akademik Başarı Notu.....	62
3.3.5. Araştırmanın Değişkenleri	63
3.4. Verilerin Toplanması ve Araştırma Süreci	65
3.5. Verilerin Analizi.....	66

BÖLÜM IV	73
BULGULAR	73
4.1. Araştırmanın Değişkenleri Arasındaki Korelasyonlar ve Betimsel İstatistikler	73
4.2. Araştırmanın Değişkenlerine İlişkin Ölçme Modeli	76
4.3. Araştırma Modeline İlişkin Analiz Bulguları	79
BÖLÜM V.....	86
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	86
5.1. Hipotezlere İlişkin Sonuç ve Tartışma	86
5.1.1. Doğrudan İlişkilere Dair Hipotezlerin Sonuç ve Tartışması.....	86
5.1.2. Dolaylı İlişkilere Dair Hipotezlerin Sonuç ve Tartışması.....	96
5.2. Öneriler	106
5.2.1. Anne-Babalar İçin Öneriler.....	106
5.2.2. Psikolojik Danışmanlar İçin Öneriler	107
5.2.3. Araştırmacılar için Öneriler	108
KAYNAKÇA	110
EKLER.....	154
6.1. Veri Toplama Formu	154
6.2. Anne-Babaların Ödüllendirme ve Cezalandırma Yöntemleri Envanteri (Çocuk Formu)	155
6.3. Akademik Erteleme Ölçeği.....	156
6.4. Akademik Erteleme Ölçeği Kullanım İzin Bildirimi	157
6.5. İnönü Üniversitesi Etik Kurulundan Alınan Etik Kurul İzin Belgesi.....	158
6.6. Milli Eğitim Müdürlüğünden Alınan Araştırma İzin Belgesi	159
6.7. İnönü Üniversitesi Rektörlüğünden Alınan Araştırma İzin Belgesi	160
ÖZGEÇMİŞ	161

TABLULAR LİSTESİ

	Sayfa No.
Tablo 1. Araştırmanın Evren ve Örneklem Analizi	54
Tablo 2. Araştırmaya Katılan Öğrenciler İle İlgili Bilgiler	55
Tablo 3. Araştırma Kapsamında Kullanılan Değişkenler	65
Tablo 4. Araştırma Değişkenlerine İlişkin Çarpıklık, Basıklık Katsayıları, VIF ve Tolerans Değerleri	67
Tablo 5. Çok Değişkenli Normallik Analizleri.....	69
Tablo 6. Yapısal Eşitlik Modeli Araştırmalarında Kullanılan Uyum İndeksi Değerleri.	72
Tablo 7. Araştırmanın Değişkenlerinin Arasındaki İlişkiye İlişkin Pearson Korelasyon Testi Sonuçları, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	74
Tablo 8. Araştırmanın Ölçme Modeline İlişkin Tahmin Değerleri.....	78
Tablo 9. Araştırma Modelindeki Doğrudan Etkilere Dair Yol Katsayıları, t Değerleri ve Hipotez Testi Sonuçları.....	82
Tablo 10. Analizlere İlişkin Dolaylı ve Toplam Etkiler	84

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa No.

Şekil 1. Anne-babaların kullandıkları ödüllendirme ve cezalandırma yöntemleri, akademik erteleme, ders çalışma süresi, akademik başarı arasındaki ilişkilere yönelik önerilen hipotetik model.	5
Şekil 2. Araştırmada doğrudan ilişkilere dair hipotezlerin kuramsal modeli	7
Şekil 3. Anne-babaların ödüllendirme ve cezalandırma yöntemleri envanteri DFA modeli.	59
Şekil 4. Akademik erteme ölçeği DFA modeli	62
Şekil 5. Yapısal eşitlik modellemesi aşamaları.....	71
Şekil 6. Ölçme modeli yol diyagramı ve standardize edilmiş değerler	77
Şekil 7. Araştırma modelinin ilk yapılan yol analizine göre sonuçları ve tahmini yol katsayıları	80
Şekil 8. Araştırma modelinin hipotezleri, yol analizi sonuçları ve tahmini yol katsayıları	81

KISALTMALAR LİSTESİ

AB: Akademik Başarı

ABOC: Anne-Babaların Ödüllendirme ve Cezalandırma Yöntemleri

AE: Akademik Erteleme

DCS: Ders Çalışma Süresi

DFA: Doğrulayıcı Faktör Analizi

ETO: Etkinlik Temelli Ödül

FC: Fiziksel Ceza

IV: İzin Verme

LGS: Liselere Geçiş Sistemi

PDR: Psikolojik Danışma ve Rehberlik

SDC: Sözel Duygusal Ceza

SDO: Sözel Duygusal Ödül

SO: Somut Ödül

Y: Yasaklama

YEM: Yapısal Eşitlik Modellemesi

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde; araştırmanın problem durumu, amacı, hipotezleri, önemi, sayıltıları, sınırlılıkları, konuya ilişkin bazı kavramların tanımlamalarına yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Geçmişten günümüze kadar bireyin yaşamında çok önemli bir yere sahip olan aile, toplumsal yapının en küçük ve en önemli yapı taşı olarak kabul edilmektedir (Köknel, 1997; Yavuzer, 2014). Dijitalleşmenin yaygınlaşması ve teknolojinin gelişmesiyle dünyada meydana gelen değişim, ailenin de değişmesine neden olmuştur. Bu değişim aile bireylerine olumlu veya olumsuz olarak yansiyabilmekte, beraberinde aile bireylerinin birbirlerinden beklentilerini de değiştirmektedir. Koşullar değiştikçe aileler, çocuklarının gelişen dünyaya ayak uydurabilmeleri adına, çocuklarına yeni ortamlar sağlamak durumunda kalmaktadırlar (Vuran, 1997). Okuldaki başarının hayatta da başarıyı getireceği düşünüldüğünden dolayı (Glasser, 1999; Kasatura, 1991) anne-babalar, çocuklarının ileride iyi bir mesleğe sahip olup başarılı ve mutlu bir hayat sürmelerinin ön koşulu olarak okulda başarılı bir öğrenci olmaları gerektiğini düşünmektedirler (Baran, 1995).

Bireyin doğumundan itibaren aile yaşantısı önemli bir yer tutmaktayken, çocuğun okulöncesi eğitime başlamasıyla birlikte okul yaşantısı da önemli hale gelmektedir (Cömert ve Güleç, 2004). Anne-babalar çocuklarının eğitim hayatlarının biçimlenmesi sürecinde, çocuklarına karşı çeşitli tutumlar sergilemekte ve bu tutumlar oldukça önem arz etmektedir (Baumrind, 1971; Kaya ve Tuna, 2010). Anne-babaların çocuklarına karşı kullanmış oldukları anne-baba tutumları, anne-babaların davranışlarını, dolayısıyla da çocuklarının davranışlarını belirlemektedir (Masud,

Thurasamy ve Ahmad, 2015; Pinguart, 2016; Theunissen, Vogels ve Reijneveld, 2015). Anne-babalar bu tutumlara göre, çocuklarını yetiştirirken zaman zaman ödül ve ceza yöntemlerine başvurabilmektedirler (Gunnoe, 2013; Kohn, 2006; Kotaman, 2017). Örneğin otoriter tutuma sahip anne-babalar daha çok ceza yöntemlerini kullanırken (Baumrind, 1966; Santrock, 2004), demokratik tutuma sahip anne-babalar daha çok ödülleri kullanmaktadırlar (Baldwin, 1948).

Ödül ve ceza konusu, çocuğun eğitiminde geçmişten günümüze güncelliğini korumaktadır. Ödül ve cezalar, anne-babalar tarafından çocuklarının davranışlarını biçimlendirirken ve çocuklarını yönlendirirken bir aracı olarak kullanılmaya devam etmektedirler. Ödül ve cezaların kim tarafından, ne sıklıkta, ne zaman, nerede verileceği; verilen ödül veya cezanın hangi türde olması ve şiddetinin ne ölçüde olması gerektiği konusundaki tartışmalar ise güncelliğini korumaktadır (Yaman ve Güven, 2014). Anne-babalar çocuklarına istenen davranışı sağlayabilmek veya davranışın sıklığını arttırabilmek için ödül, istenmeyen davranışı ortadan kaldırmak veya sıklığını azaltabilmek için ise ceza vermektedirler (Ormrod, 2013; Reynolds, 1975). Ancak hem ödül hem de cezaların bireye olumlu etkilerinin yanında olumsuz etkileri de olabilmektedir (Ahmad, Said ve Khan, 2013; Aypay, 2018a; Aypay, 2018c).

Ödüllerin herhangi bir davranışı biçimlendirme (Deci, Koestner ve Ryan, 1999), dışsal güdülenmeyi sağlama (Cameron ve Pierce, 1994), akademik başarıyı arttırma (Morris, Aber, Wolf ve Berg, 2017; Vuran, 1997) gibi olumlu etkilerinin yanında, içsel güdülenmeye olumsuz yönde etki etme (Eisenberger, Pierce ve Cameron, 1999; Hennessey ve Zbikowski, 1993), özellikle bir şarta bağlı olarak verilen ödüllerin bağımlılık yapma (Knutson, Adams, Fong ve Hommer, 2001) ve bireyin özgün olarak ortaya koyabileceği işleri engelleme (Hennessey ve Amabile, 1998) gibi olumsuz etkilerinden de alanyazında söz edilmektedir. Cezaların ise kısa süreli ve geçici olarak bir iş yaptırma (Gültekin, 2013), akademik ertelemeyi engelleme (Michałowski, Koziejowski, Droździel, Harciarek ve Wypych, 2017) gibi olumlu etkilerinin yanında, ceza verilmesine karşı hassasiyet (Aypay, 2018b; Aypay, 2018c), cezalandırılmaktan korkma (Morrow ve Singh, 2014), dikkat eksikliği, kaygı, depresyon gibi davranışsal ve psikolojik sorunlar yaşama (Baker-Henningham ve Francis, 2018; Eshel ve Roiser, 2010; Mulvaney ve Mebert, 2007), akademik başarıyı düşürme (Arif ve Rafi, 2007) gibi olumsuz etkileri de söz konusu olabilmektedir. Bu nedenle, anne-babalar tarafından sıklıkla kullanılan ödül ve cezaların, kendi çocuklarına ne gibi etkilerinin olacağını

ortaya konulması önemlidir. Anne-babalar çocuklarının geleceğinin biçimlenmesinde çok önemli olarak gördüğü okul başarısını sağlayabilmek amacıyla da ödül ve cezalara başvurabilmektedir (Cherian, 1994; Diaconu-Gherasim ve Măirean, 2016). Ancak okul başarısının diğer bir ifadeyle akademik başarının ise öğrencilerin zamanı etkili olarak kullanmalarına, ders çalışmalarına, okulla ilgili olarak verilen akademik görev ve sorumluluklarını ertelememelerine bağlı olduğu düşünülebilir (Balkıs ve Duru, 2010; Burka ve Yuen, 1992; Milgram, Marshevsky ve Sadeh, 1995).

Öğrencilerin okulla ilgili görevlerini, başka bir ifadeyle akademik (ödevlerin hazırlanması, sınavlara çalışmak gibi) görevlerini geciktirmesi akademik erteleme olarak tanımlanmaktadır (Harris ve Sutton, 1983; Solomon ve Rothblum, 1984). İnsanlar, günlük yaşamda davranışlarını yönlendiren niyetlerinden ve hedeflerinden çoğu zaman tam olarak emin olmadıkları halde, arzularını tam olarak yansıtmayan birçok işe girişmektedirler. Özgür irade ile davranabilme algılarının en düşük olarak ölçüldüğü öğrenme ve öğrenim faaliyetleri ise, buna oldukça açık bir örnek oluşturmaktadır (Grund, Schmid ve Fries, 2015). Bireylerin hür iradeleri ve denetimleri dışında, kendi istek ve arzularını yansıtmayan, başkaları tarafından kendileri için önceden belirlenmiş koşullar altında davranma zorunlulukları olarak ifade edilebilecek bu durum, akademik erteleme davranışının öğrenciler arasında neden bu kadar yaygın olduğunun açıklanmasında yardımcı olabilir. Bazen akademik erteleme otoriteye ve başarı beklentileri yüksek olan bireylere karşı bir başkaldırı durumu şeklinde de işlev görebilmektedir (Burka ve Yuen, 2008).

Sonuç olarak, akademik ertelemenin nedenleri arasında; başarısızlık korkusu, düşük öz-yeterlik inancı, sosyal onay alamama, yaptığı işin beğenilmemesi korkusu, risk alma, kontrole karşı isyan duygusu, dışsal motivasyon sayılabilir (Ferrari, Keane, Wolfe ve Beck, 1998; Haycock, McCarthy ve Skay 1998; Lee, 2005; Schouwenburg, 1992). Bu araştırma bulguları dikkate alındığında, çeşitli bilişsel, davranışçı ve duyuşsal değişkenin erteleme davranışının ortaya çıkmasında etkili olduğu söylenebilir.

Davranışçı yaklaşım ertelemeyi, haz veren etkinliklerin ve kısa süreli ödüllerin birey tarafından öncelikli olarak tercih edilmesinin pekiştirilmesi olarak tanımlamaktadır. Ayrıca bu yaklaşımda erteleyen bireyin geçmişte de erteleme eğiliminin bir şekilde pekiştirildiği ya da çalışmak yerine başka davranışlarının pekiştirilmesinden kaynaklı olduğu belirtilmektedir (Ferrari, Jonhson ve McCown, 1995). Dinamik yönelimli kuramlar ise ertelemeyi, insanların aşırı istekçi ya da aşırı

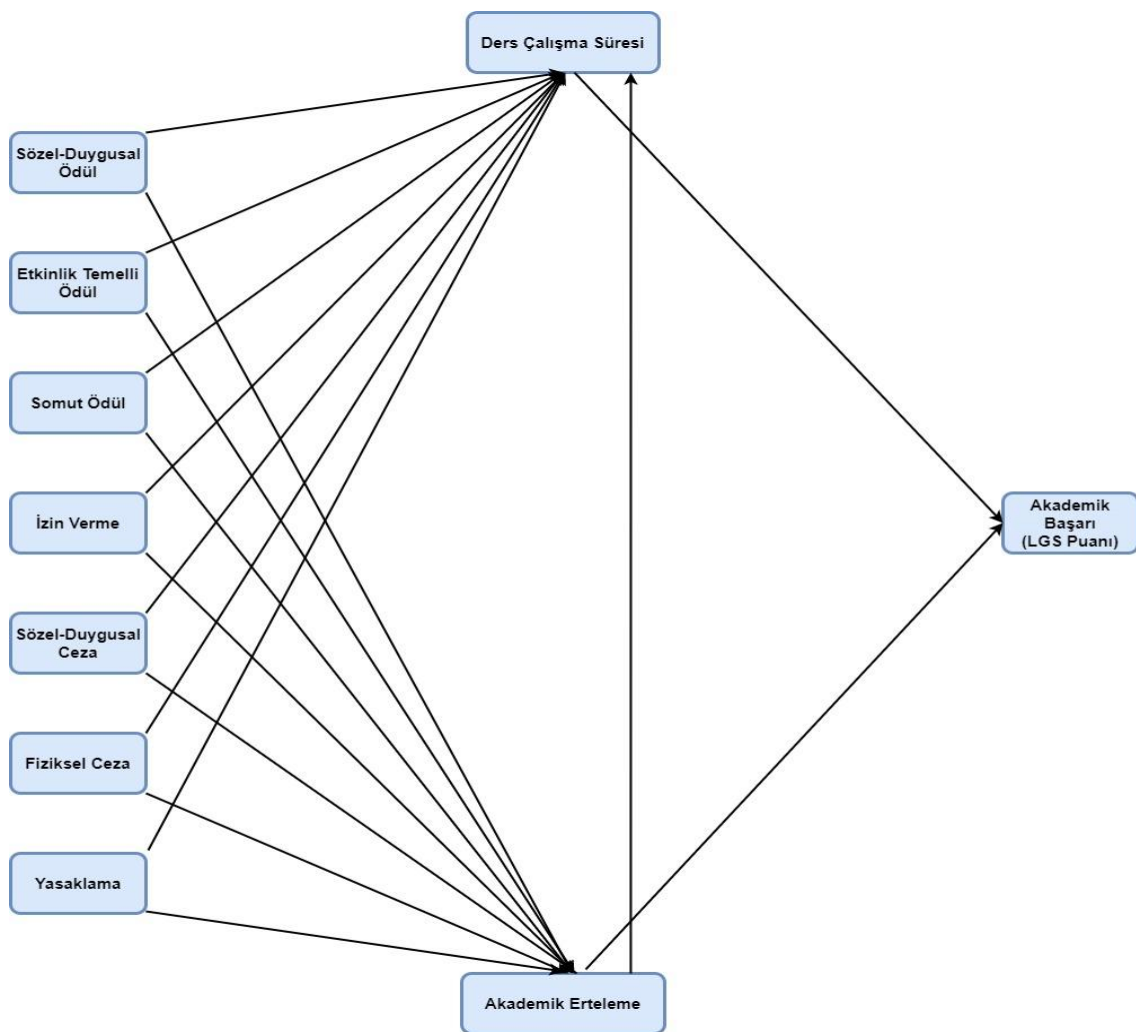
hoşgörülü ebeveyn tutumlarına karşı bir isyanın yansıması yahut da bilinçaltında yer alan kaygıdan kaçınmanın bir yolu olarak açıklamaktadır (Burka ve Yuen, 1983; McCown, Petzel ve Rupert, 1987). Bilişsel kuramcılar ise ertelemenin “başarısızlık korkusu” gibi gerçekçi olmayan düşüncelerin bir sonucu olarak var olduğundan bahsetmektedirler (Ellis ve Knaus, 1979). Görüldüğü üzere kuramlar ertelemeyi farklı yönleriyle ele alabilmektedir.

Akademik ertelemenin bir sonucu olarak çocuklar, öğretmenlerin verdikleri ev ödevlerini yapmayarak, okul dışındaki zamanlarda ders çalışmayarak, akademik olarak kendilerinden beklenen görevleri yerine getirmemektedirler (Azar, 2013; Kim ve Seo, 2015; Orpen, 1998). Akademik olarak yapılması gereken işler yapılmadığından öğrencilerin ders çalışma süreleri düşmektedir. Alanyazına göre ders çalışma süresi, akademik erteleme ve akademik başarı kavramları birbirleriyle ilişkilidir (Grave, 2011; Ogunniyi, 2016). Aynı zamanda akademik erteleme, akademik başarının önemli bir yordayıcısıdır (Wesley, 1994). Akademik erteleme davranışında bulunan öğrencilerin derslerine çok az zaman harcadıkları, okulla ilgili işlerini aksattıkları, ya hiç yapmadıkları ya da teslim tarihine yakın bir zamana bıraktıkları (Lay ve Burns, 1991; Lay ve Schouwenburg, 1993) düşünüldüğünde, öğrencilerin akademik başarılarının düşmesi doğal bir süreç olarak görünmektedir (Balkıs ve Duru, 2010; Balkıs, 2013; Carden, Bryant ve Moss, 2004; Çetin, Ceyhan ve Öztürk, 2017). Dolayısıyla, öğrenmeye ayrılması gereken zamanın yeterince sağlanmaması ile çalışma disiplininin uzak durumlar yaşanmaktadır (Franziska, Manfred ve Stefan, 2007). Tüm bunlar göz önüne alındığında ise akademik ertelemenin ve yeterince ders çalışmamanın akademik başarının azalmasındaki önemli nedenlerden olduğu ifade edilebilir (Çetin vd., 2017; Motie, Heidari ve Sadeghi, 2012; Muszynski ve Akamatsu, 1991; Saddler ve Buley, 1999; Wesley, 1994).

Alanyazında verilen bilgiler doğrultusunda akademik ertelemenin, ders çalışma süresinin ve akademik başarının anne-baba tutumlarıyla dolayısıyla da anne-babaların kullandıkları ödül ceza yöntemleri ile ilişkili olduğu söylenebilir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, anne-babaların çocuklarına yönelik kullandıkları ödüllendirme ve cezalandırma yöntemlerinin, çocukların akademik ertelemeleri, ders çalışma süreleri ve akademik başarıları ile ilişkisini incelemektir. Bu bağlamda, araştırmanın değişkenleri arasındaki ilişkiler yapısal eşitlik modellemelerinden, yol (path) analizi kullanılarak incelenecektir. Önerilen yapısal model Şekil 1’de sunulmuştur.



Şekil 1. Anne-babaların kullandıkları ödüllendirme ve cezalandırma yöntemleri, akademik erteleme, ders çalışma süresi, akademik başarı arasındaki ilişkilere yönelik önerilen hipotetik model.

Önerilen modeldeki amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma hipotezleri test edilmiştir.

H₁. Anne-babaların kullandıkları sözel-duygusal ödül ile çocuklarının ders çalışma süresi arasında (H_{1a}), etkinlik temelli ödül ile çocukların ders çalışma süresi arasında (H_{1b}), somut ödül ile çocukların ders çalışma süresi arasında (H_{1c}), izin verme ödülü ile çocukların ders çalışma süresi arasında (H_{1d}) pozitif yönlü anlamlı ilişki vardır.

H₂. Anne-babaların kullandıkları sözel-duygusal ödül ile çocuklarının akademik ertelemeleri arasında (H_{2a}), etkinlik temelli ödül ile çocukların akademik ertelemeleri arasında (H_{2b}), somut ödül ile çocukların akademik ertelemeleri arasında (H_{2c}), izin verme ödülü ile çocukların akademik ertelemeleri arasında (H_{2d}) negatif yönlü anlamlı ilişki vardır.

H₃. Anne-babaların kullandıkları sözel-duygusal ceza ile çocukların ders çalışma süresi arasında (H_{3a}), fiziksel ceza ile çocukların ders çalışma süresi arasında (H_{3b}), yasaklama cezası ile çocukların ders çalışma süresi arasında (H_{3c}) pozitif yönlü anlamlı ilişki vardır.

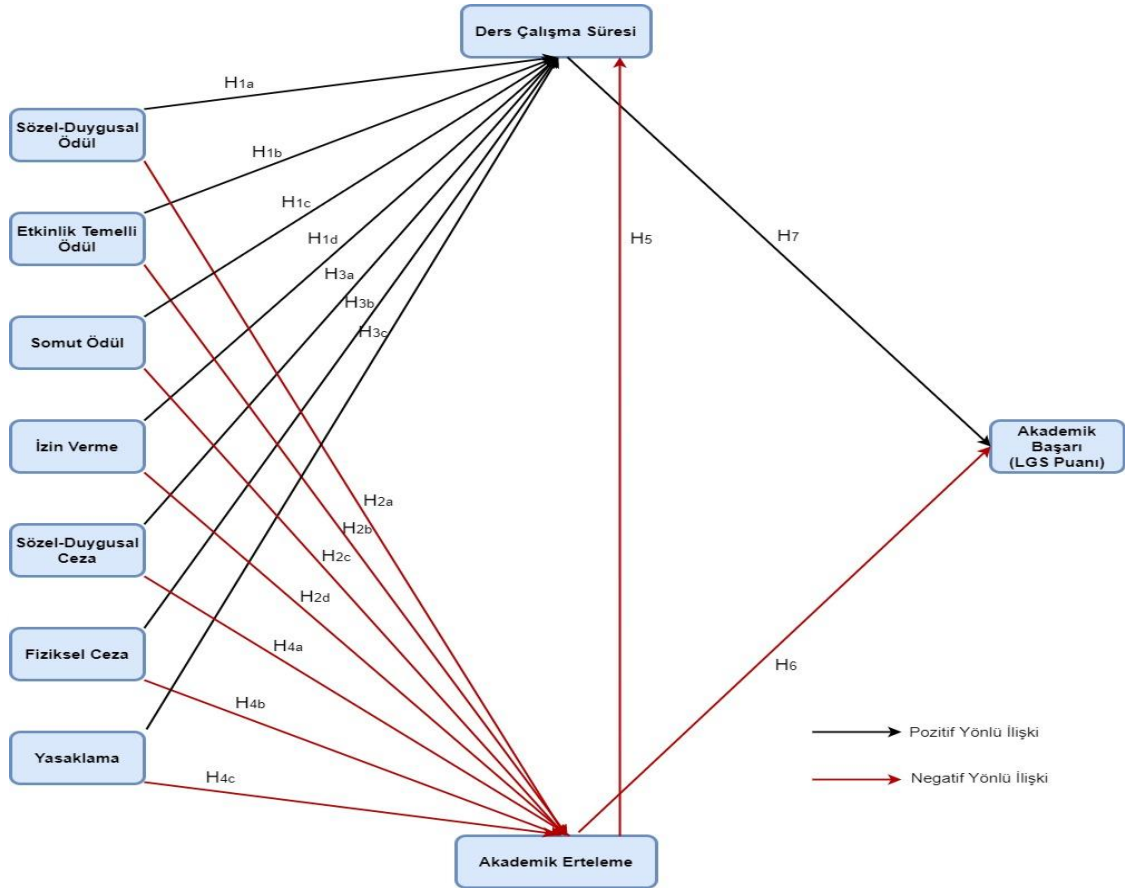
H₄. Anne-babaların kullandıkları sözel-duygusal ceza ile çocukların akademik ertelemeleri arasında (H_{4a}), fiziksel ceza ile çocukların akademik ertelemeleri arasında (H_{4b}), yasaklama cezası ile çocukların akademik ertelemeleri arasında (H_{4c}) negatif yönlü anlamlı ilişki vardır.

H₅. Çocukların akademik ertelemeleri ile ders çalışma süreleri arasında negatif yönlü anlamlı ilişki vardır.

H₆. Çocukların akademik ertelemeleri ile akademik başarıları arasında negatif yönlü anlamlı ilişki vardır.

H₇. Çocukların ders çalışma süreleri ile akademik başarıları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki vardır.

Önerilen doğrudan ilişkilere ilişkin hipotezlerin modeli Şekil 2’de sunulmuştur.



Şekil 2. Araştırmada doğrudan ilişkilere dair hipotezlerin kuramsal modeli

H₈. Anne-babaların kullandıkları sözel-duygusal ödül ile çocuklarının akademik başarıları arasında (H_{8a}), etkinlik temelli ödül ile çocuklarının akademik başarıları arasında (H_{8b}), somut ödül ile çocuklarının akademik başarıları arasında (H_{8c}), izin verme ödülü ile çocuklarının akademik başarıları arasında (H_{8d}) ders çalışma süresinin aracılık rolü vardır.

H₉. Anne-babaların kullandıkları sözel-duygusal ödül ile çocuklarının akademik başarıları arasında (H_{9a}), etkinlik temelli ödül ile çocuklarının akademik başarıları arasında (H_{9b}), somut ödül ile çocuklarının akademik başarıları arasında (H_{9c}), izin verme ödülü ile çocuklarının akademik başarıları arasında (H_{9d}) akademik erteleme aracılık rolü vardır.

H₁₀. Anne-babaların kullandıkları sözel-duygusal ceza ile çocuklarının akademik başarıları arasında (H_{10a}), fiziksel ceza ile çocuklarının akademik başarıları arasında (H_{10b}) yasaklama cezası ile çocuklarının akademik başarıları arasında (H_{10c}) ders çalışma süresinin aracılık rolü vardır.

H₁₁. Anne-babaların kullandıkları sözel-duygusal ceza ile çocuklarının akademik başarıları arasında (H_{11a}), fiziksel ceza ile çocuklarının akademik başarıları arasında (H_{11b}) yasaklama cezası ile çocuklarının akademik başarıları arasında (H_{11c}) akademik erteleme aracılığının rolü vardır.

H₁₂. Anne-babaların kullandıkları sözel-duygusal ödül ile çocuklarının akademik başarıları arasında (H_{12a}), etkinlik temelli ödül ile çocuklarının akademik başarıları arasında (H_{12b}), somut ödül ile çocuklarının akademik başarıları arasında (H_{12c}), izin verme ödülü ile çocuklarının akademik başarıları arasında (H_{12d}) akademik erteleme ve ders çalışma süresinin seri aracılığının rolü vardır.

H₁₃. Anne-babaların kullandıkları sözel-duygusal ceza ile çocuklarının akademik başarıları arasında (H_{13a}), fiziksel ceza ile çocuklarının akademik başarıları arasında (H_{13b}) yasaklama cezası ile çocuklarının akademik başarıları arasında (H_{13c}) akademik erteleme ve ders çalışma süresinin seri aracılığının rolü vardır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Ortaokul çocuklarının özellikle de liseye adım atacak olan 8. sınıf çocukları için içinde buldukları bu süreç önemli bir geçiş aşamasını içermektedir (Kaya ve Savrun, 2015). Bu dönemde ebeveynler ve çevre çocuktan akademik anlamda beklenti içerisindedir (Savi, 2008). Bu beklenti ise temelde çocuğun akademik başarısı üzerine kuruludur (Davis-Kean, 2005). Ebeveynler ve çocuklar bu beklentinin karşılanması adına birçok davranış geliştirmektedir ve akademik başarıya dair çıktılarını etkileyen birçok faktör bulunmaktadır (Davis-Kean, 2005; Dietz, 2000; Fuligni, 1997; Honicke ve Broadbent, 2016; Kim ve Seo, 2015; Stinebrickner ve Stinebrickner, 2008).

Anne-babaların sosyo-ekonomik düzeyleri, tutumları, eğitim düzeyleri ile çocukların akademik başarıları arasında ilişki bulunmaktadır (Davis-Kean, 2005). Ebeveynler, çocuklarında bir davranışı arttırmak, azaltmak veya ortadan kaldırmak amacıyla ödül ve ceza yöntemlerine de sıklıkla başvururlardır (Erbaş ve Yücesoy-Özkan, 2017; Flora, 2004). Kullanılan ödül ve ceza yöntemlerinin etkililiğine yönelik yapılan birçok araştırma bulunmaktadır (Baer, 1961; Birkan, 1996; Ryan, 1995; Ryan ve Deci, 2000; Vuran, 1997). Ancak yapılan çalışmalarda elde edilen bulgular hala

tutarsızlığını korumaktadır (Cohen ve Amidon, 2004). Dolayısıyla yapılan bu çalışma ile 8. sınıf çocuklarında ebeveynlerin kullandıkları ödül ve ceza yöntemlerinin neler olduğunun belirlenmesi çalışmanın ilk çıkış noktasını oluşturmaktadır. Ayrıca araştırmanın temel hipotezlerinde yer alan ilişkilere yönelik bulgular, ebeveynlerin kullandığı ödül ve ceza yöntemlerinin ve bu yöntemlerden hangilerinin çocuklardaki akademik erteleme davranışı, ders çalışma süresi ve dolayısıyla akademik başarı üzerinde etkili olduğunun belirlenmesi önemli görülmektedir. Ödül ve cezaların kullanımı ve çocuklar üzerindeki etkileri konusunda birbirlerinden farklı bulgular elde edilmektedir, bu durumun temel nedeni ise ödül ve cezaların kullanımının farklı kültürlerde farklı anlamlar ifade etmesidir (Deater-Deckard, Dodge ve Sorbring, 2005; Simons, Wu, Lin, Gordon ve Conger, 2000; Theunissen vd., 2015). Ayrıca bu çalışmanın bulguları, Türk Kültürüne özgü ilişkilerin ortaya konulması ulusal ve uluslararası alanyazına katkı sağlayacaktır.

Uluslararası alanyazında çocukların akademik erteleme davranışları ve akademik başarıları arasında negatif yönlü güçlü ilişkilerin olduğuna yönelik bulgular rapor edilmiştir (Ariely ve Wertenbroch, 2002; Kim ve Seo, 2015). Yine Türkiye’de yapılan çalışmalarda da bu iki değişken arasında var olan güçlü veya zayıf ilişkileri ortaya koymaktadır (Akdemir, 2013; Balkıs ve Duru, 2010). Mevcut çalışma ile araştırmada ele alınan değişkenlere yönelik kurulan modelde yer alan dolaylı ve doğrudan ilişkilerin ortaya konulması daha önce yapılan çalışmalara katkı sağlamasının yanında ortaokuldan liseye geçiş aşamasında bulunan Türk çocuklarında bu ilişkilerin yapısını belirlemek açısından da katkı sağlayacaktır.

Çocuklarda akademik başarı ve ders çalışma süresi arasındaki ilişkiye yönelik de yapılan birçok çalışma bulunmaktadır (Colom, Escorial, Shih & Privado, 2007; Grave, 2011; Ogunniyi, 2016; Stinebrickner ve Stinebrickner, 2008). Bu çalışmalar genel anlamda pozitif yönlü korelasyona işaret etse de, ilişkinin bulunmadığı çalışmalarda yer almaktadır (Plant, Ericsson, Hill ve Asberg, 2005; Schuman, Walsh, Olson ve Etheridge, 1985). Bu durumu araştırmacılar çeşitli gerekçelerle açıklasalar da konuya ilişkin güncel araştırma sonuçları önem arz etmektedir. Mevcut çalışma ile bu duruma yönelik bilgiler sağlanması ve güncel araştırmalara duyulan ihtiyacı da gidermesi açısından bu araştırmanın bir diğer önem noktasını oluşturmaktadır.

Mevcut çalışmayı özgün kılan durumlardan bir tanesi de ele alınan ödül-ceza yöntemleri, akademik erteleme, ders çalışma süresi ve akademik başarı değişkenlerinin

dolaylı ve doğrudan ilişkilerini ortaya koymaktır. Bu bakımdan bu ilişkilerin ortaya konulması hem alanyazına zenginlik katacak hem de gelecekte yapılacak araştırmalar açısından yol gösterici bir nitelik taşıyacaktır.

Son olarak çalışmada ortaya konulacak ödül-ceza yöntemleri, akademik erteleme, ders çalışma süresi ve akademik başarı arasındaki ilişkilerin gücü ve yönünün belirlenmesi öğretmenlerin çocuklara yönelik yapacakları planlamalardaki odak noktasının belirlenmesinde yol gösterici olacaktır. Ayrıca çalışmadan elde edilen bulgular doğrultusunda, çocukların oldukça sancılı, fırtınalı geçirdikleri ergenlik döneminde (Benner, 2011), ebeveynlere yönelik olarak çocuklarına nasıl davranmaları, ödül ve ceza yöntemlerinden hangilerini kullanmaları gerektiği konusunda fikir verecektir. Dolayısıyla ebeveyn eğitime odaklanan müdahale programlarının içeriği ve odağının belirlenmesinde bu çalışmanın bulguları destekleyici nitelik taşımaktadır.

1.4. Araştırmanın Sayıtları

1. Katılımcıların ölçme araçlarındaki maddelere verdikleri yanıtların, kendileri ile ilgili gerçek durumu yansıtacak şekilde olduğu varsayılmıştır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma, 2018/2019 eğitim-öğretim yılı Malatya İli Battalgazi ve Yeşilyurt merkez ilçelerinde yer alan resmi ortaokulların 8. sınıfında okuyan öğrenciler ile sınırlıdır.
2. Akademik başarı puanları 2018/2019 eğitim-öğretim yılında yapılan LGS sınavı yerleştirme puanları ile sınırlıdır.
3. Bu çalışmada kullanılan ölçekler, öğrencilerin kendileri hakkında bildirimde buldukları ölçekleridir. Öz bildirim şeklinde olan ölçeklerin bazı sınırlılıklarının olduğu ifade edilmektedir (Dağ, 2005). Araştırmaya katılanların ölçeklerde ifade edilen maddelere nesnel biçimde yanıt verip vermediklerini tahmin edebilmek mümkün değildir. Öğrencilerin, anne-babaların cezalandırma

yöntemleri ile ilgili ölçek maddelerine ve özellikle de fiziksel ceza ile ilgili olanlara sosyal kabule uygun biçimde yanıt verebilecekleri düşünülebilir. Bu nedenle ifade edilen durum araştırmanın bir sınırlılığı olarak kabul edilebilir.

1.6. Tanımlar

Ödül: İstenen bir davranışın sergilenmesinden sonra, hoş giden bir nesnenin ortama sokulması (para vermek, çocuğun harçlığını arttırmak, istediği bir şeyi ona almak gibi) ya da durumun (gülümsemek, dokunmak, saçını okşamak, sözle onaylamak, istediği bir şeyi yapmasına izin vermek gibi) oluşturulmasıdır (Ormrod, 2013; Skinner, 1989).

Ceza: İstenmeyen bir davranışın sıklığını azaltmak amacıyla, davranışın ardından ortamdaki hoş giden bir nesnenin ya da durumun çıkarılması (çocuğun harçlığını kesmek, istediği bir şeyden mahrum bırakmak, istediği bir şeyi yapmasını yasaklamak) veya ortama hoş gitmeyen bir nesnenin ya da durumun (kızmak, tokat atmak, çimdiklemek, azarlamak, küçük düşürmek vs. gibi) sokulmasıdır (Caselles ve Milner, 2000; Ormrod, 2013; Skinner, 1989).

Akademik Erteleme: Okulla ilgili ödevlerin hazırlanması, sınavlara çalışılması gibi akademik görevlerin geciktirilmesi durumudur (Solomon ve Rothblum, 1984).

Ders Çalışma Süresi: Öğrencinin bir günde, okulda geçirilen zaman dışında, ödev yapma, kitap okuma gibi ders çalışma etkinliklerinin dakika olarak ifadesidir.

Akademik Başarı: Öğrencilerin standart başarı testlerinden (liselere geçiş sistemi yerleştirme puanları gibi) aldıkları puanlarına, ders notlarına veya okul genel not ortalaması puanlarına (Fan ve Chen, 2001; Woolfe ve Dryden, 1996) göre eğitimle ilgili hedeflere ulaşma düzeyleridir (Aduke, 2015). Bu çalışmada akademik başarı puanı için, alanyazınla benzer şekilde (Anasız, Ekinci, Anasız, 2018; Deniz ve Kelecioğlu, 2005; Karakaya, 2002; Kırbaç, 2019; Kolubüyük, 2020) Liselere Geçiş Sistemi (LGS) sınavı yerleştirme puanları dikkate alınmıştır.

BÖLÜM II

KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölüm kapsamında akademik başarı, ödül ve ceza, akademik erteleme ve ders çalışma kavramlarını açıklamaya yönelik kuramsal bilgiler sunulmuş ve araştırmaya konu olan değişkenlere yönelik ilgili ulusal ve uluslararası alanyazında yer alan bazı araştırmalar incelenmiştir.

2.1. Akademik Başarı

Akademik başarı, bireyin yeteneğinin, becerilerinin, motivasyonunun ve çevresel faktörlerin karmaşık bir şekilde etkileşiminin sonucu şeklinde ifade edilebilir (Woolfe ve Dryden, 1996). Akademik başarı, öğrencilerin bir yıl içerisinde yaptığı çalışmaları yansıtan ve tüm derslerden aldığı notların aritmetik ortalamasıdır (Akhun, 1992). Silah (2003) akademik başarıyı, öğrencilerin okulda hedeflenen davranışlara ulaşma seviyesi biçiminde tanımlamıştır. Özgüven (2007) ise akademik başarıyı, öğrencilerin okulda veya akademik yaşantıda almış olduğu derslerden yararlanma düzeyinin bir göstergesi olarak tanımlamıştır. Bu göstergenin de öğrencinin derslerdeki puanlarının ortalaması olarak temsil edildiğini belirtmiştir. Eğitimdeki modern yaklaşımlar incelendiğinde başarı ile ifade edilenin, geçmişten günümüze kısmen değiştiği ve öğrenilenlerin hatırlanması ve olduğu gibi kullanılmasının ötesinde, yorumlanarak gerçek yaşam durumlarında kullanılması anlamını kazandığı söylenebilir. Okulların birincil amacı olarak öğrencilerin akademik başarısı görülmekte olup okul performansı çoğu zaman akademik başarı ile eş tutulmaktadır. Okulların performansı, öğretmenlerin ne yaptığından daha çok, öğrencilerin okuma, matematik ve diğer derslerdeki performansları göz önünde bulundurularak değerlendirilmektedir (McLoughlin ve Lewis, 2002).

Öğrencinin akademik olarak başarılı olması ya da başarısızlığı, ailesi, kendisi ve çevresi açısından önemlidir. Akademik olarak başarılı, nitelikli insan gücünün, bir toplumun kalkınmasındaki en önemli faktörlerden bir tanesi olduğu kabul edilmektedir (Yıldırım, 2000). Başarı toplumsal ve ekonomik açıdan olduğu gibi bireysel gelişim açısından da önemlidir. Başarısız olma, çocuklarda aşağılık duygusunun gelişmesine neden olabilir ve olumlu kişilik gelişimine engel olabilir (Erikson, 1994). Bu nedenle başarılı olma veya olmamanın; bireyi, çevresini ve bireyin çevresinin yanında toplumu, ekonomik, sosyal ve psikolojik olarak etkilediği söylenebilir. Akademik başarı öğrencinin okul sonrası yaşama donanımlı şekilde hazırlanmasını sağladığı ve öğrencinin geleceğinin biçimlenmesinde etkili olduğu için, aile ve çevre tarafından da önemsenmektedir (Ayrangöl ve Tekdere, 2014; Dam, 2008; Sarier, 2016; Özdemir ve Kavak, 2017; Yıldırım, 2000).

Mevcut araştırmada öğrencilerin akademik başarıları; standart bir başarı testi olarak çalışmalarda kullanılan, Liselere Geçiş Sistemi (LGS) sınavı yerleştirme puanları dikkate alınarak belirlenmiştir. Alanyazında akademik başarının göstergesi olarak çeşitli yöntemler kullanılmaktadır. Akademik başarıyı ölçmek için standart başarı testlerinden alınan puanlar, ders notları ve genel not ortalaması gibi pek çok göstergeden faydalanılmaktadır (Fan ve Chen, 2001; Woolfe ve Dryden, 1996). Çeşitli araştırmalarda da bu araştırmayla benzer şekilde akademik başarının belirlenmesinde standart bir başarı testi olan LGS sınav puanları kullanılmıştır (Anasız vd., 2018; Deniz ve Kelecioğlu, 2005; Karakaya, 2002; Kırbaç, 2019; Kolubüyük, 2020).

Akademik başarı öğrencinin; becerileri, beklentileri, güdülenmesi, akademik erteleme eğilimi, akademik yılmazlığı, aile kaynakları, ebeveyn eğitim düzeyi, ebeveyn tutum ve desteği, okul kaynakları, okul kültürü ve iklimi, müfredatın yapısı ve içeriği, öğretmen bilgisi ve becerisi, öğretmenin tutumu ve uygulamaları, akran grubu (Balkıs ve Duru, 2010; Howard, Nicholson ve Chesnut, 2019; Nartgün ve Çakır, 2014; OECD, 2005; Özer ve Anıl, 2011), okullarda verilen rehberlik hizmeti (Yeşilyaprak, 2002), bireyin zekâsı (Yıldırım, 2000), kaygı ve başarı güdüsü, ailenin ve okulun özellikleri, sosyo-ekonomik durumu, beslenme ve sağlık koşulları (Özgüven, 2002), başarı güdüsü (Binder, 2014; Elliot, 1999; Elliot ve McGregor, 1999), iyimserlik veya kötümserliği (Burger, 2006), okul devamsızlığı (Altınkurt, 2008; Başar, 2001; Gottfried, 2009; Külahoğlu, 2001), tükenmişliği (McCarthy, Pretty ve Catano, 1990; Jacobs ve Dodd, 2003; Çapulcuoğlu ve Gündüz, 2013; Balkıs, Duru, Buluş, ve Duru, 2011), öğreticinin

davranışları, öğretim materyalleri, öğretim yöntem ve teknikleri, ölçme ve değerlendirme yöntemleri (Aysan, Tanrıöğen ve Tanrıöğen, 1996) gibi birçok faktör ile ilişkilidir.

Akademik başarıyla alakalı değişkenlerin çokluğu nedeniyle, kavramın daha kolay incelenebilmesi için, ilgili değişkenlerin sınıflandırılması zorunluluk haline gelmektedir. Ancak yapılan sınıflandırmaların alanyazında çeşitlilik içerdiği görülmüştür. Örneğin; OECD (2005) bu değişkenleri öğrenci düzeyindeki değişkenler, okul düzeyindeki değişkenler ve okul kaynakları olarak; Razon (1987) ve Sarıer (2016) ise öğrenciden, aileden ve okulun ortamından kaynaklı değişkenler olarak sınıflandırmaktadır. Bu araştırmada yer alan değişkenler göz önünde tutulduğunda aileden kaynaklı değişkenler; ailenin sosyo-ekonomik statüsü, ebeveynin tutum ve davranışları, ebeveynin gelir ve eğitim durumu, eğitime katılım olarak sıralanması mümkündür.

Lunenburg ve Ornstein'e (2013) göre öğrenciler arasındaki öğrenme düzeyi farklılıklarının açıklanma düzeyi açısından aile ile ilişkili faktörler büyük bir paya sahiptir. Sarıer'e (2016) göre ise aile ile ilişkili faktörlerin öğrencilerin akademik başarısına etki büyüklüğü değeri .27'dir. Bu nedenle aile ile ilişkili faktörlerin akademik başarı üzerinde orta düzeye yakın bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Karip'e (1996) göre ise akademik başarıya etki eden ailesel faktörlerin okuma başarısına %47, matematik başarısına yaklaşık olarak %37 katkısı bulunmaktadır. Araştırma sonuçları birey ve okul düzeyinde dezavantajlar söz konusu olsa bile aile düzeyindeki avantajın bu durumu telafi edebildiğini ve çocukların okulda başarılı olma şansını arttırdığını göstermektedir (Özcan, 2014). Elde edilen bu bulgular, çocuğun eğitiminde ailenin önemini vurgulamaktadır.

Araştırmalar eğitime anne-babaların katılımlarının, çocuklarının akademik başarılarına pozitif yönde katkıda bulunduğunu göstermektedir (Castro vd., 2015; Çiftçi ve Bal, 2015; Erdoğan ve Demirkasımoğlu, 2010; Sheldon, 2003). Ayrıca ebeveynlerin eğitim düzeylerinin yüksek olması (Çanakçı ve Özdemir, 2015; Gök, 2010; Nicholas-Omoregbe, 2010; Noddings, 2016; Spera, Wentzel ve Matto, 2009; Şişman, Acat, Aypay ve Karadağ, 2011; Ural ve Çınar, 2014; Yıldırım, Yıldırım ve Ceylan, 2017), ve sosyo-ekonomik statülerinin yüksek olması (Berberoğlu, 2011; Blau ve Duncan, 1967; Coleman, 1966; Duncan, Featherman ve Duncan, 1982; Erdoğan, 2007;

Lunenburg ve Ornstein, 2013; Noddings, 2016; OECD, 2011; Oral ve McGivney, 2014) akademik başarıyı arttıran değişkenler arasında yer almaktadır.

Ebeveynler rol-model konumlarıyla, tutum ve davranışlarıyla çocuklarının tutum ve davranışlarına da yön vermektedirler. Ayrıca ebeveynler çocukların öğrenim hayatları üzerinde de önemli bir etkiye sahiptirler (McGrath ve Repetti, 2000; Porumbu ve Necşoi, 2013). Çünkü ebeveyn tutumları çocukların öğrenme davranışlarını olumlu yönde etkileyebileceği gibi olumsuz yönde de etkileyebilir. Bu özellikleri ile aile, çocuğun eğitim hayatını biçimlendiren ve yaşamı üzerinde kalıcı etkiler bırakan bir kurumdur (Aslanargun ve Özakça, 2015; Erdoğan, 2007; Sui-Chu ve Willms, 1996; Zöhrap, 2004). Bundan dolayı, ebeveynlerin çocuğun psikolojik, sosyal ve kişilik gelişimini etkileyen yönde belirli bir birey, nesne ya da ortama olumlu veya olumsuz biçimde davranma eğilimi olarak tanımlanan ebeveyn tutumu (Yavuzer, 1998) ve davranışları akademik başarı açısından önemlidir.

Bu konuda yapılan araştırmalardan elde edilen bulgular, anne tutumlarının öğrencilerin okul başarısı üzerinde doğrudan veya dolaylı şekilde etkisinin olduğunu; öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin annelerinin tutumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir (Gök, 2010). Yine benzer şekilde yapılan araştırmalar ebeveyn tutumlarının çocukların akademik başarılarını pozitif veya negatif yönde etkilediğini göstermektedir (Alpoğuz ve Şahin, 2014; Arcan, 2006; Drews ve Teahan, 1957; Erdoğan, 2007; Kaya, Bozaslan ve Genç, 2012; Patrikakou, 1997; Weiss ve Schwarz, 1996).

Ebeveyn tutumları, anne-babaların ödül ve ceza yöntemlerinden hangisini daha fazla kullanacağına da etkili olmaktadır. Örneğin demokratik tutuma sahip anne-babalar daha çok ödüllendirme yöntemlerini kullanırken (Baldwin, 1948), otoriter tutuma sahip anne-babalar cezalandırma yöntemlerini kullanmaktadırlar (Baumrind, 1966; Santrock, 2004). İzin verici tutuma sahip anne-babaların çocukları düşük akademik başarıya sahiptirler (Baumrind, 1966). Buradan hareketle anne babaların kullandıkları ödül ve ceza yöntemlerinin öğrencilerin akademik başarısında etkili olduğu söylenebilir.

2.2. Ödül ve Ceza

İstendik davranışların sıklığının arttırılması ile problem/istenmeyen davranışların sıklığının azaltılmasında veya ortadan kaldırılmasında bilinçli veya bilinçsiz bir şekilde ebeveynlerin kullandıkları bazı yöntemler bulunmaktadır (Mokuau ve Manos, 1989). Bu yöntemler ortama bir uyarının sokulması veya ortamdaki uyarının uzaklaştırılması şeklinde olabilmektedir. Diğer bir söylemle, ceza ve ödül yöntemleri işe koşularak gerçekleştirilmektedir. İstenmeyen bir davranışın sıklığının azaltılmasında ceza işe koşularken, istenen bir davranışın sıklığının arttırılmasında pekiştirme veya ödül kullanılmaktadır (Erbaş ve Yücesoy-Özkan, 2017).

Yüzyılı aşkın süredir eğitimin de içerisinde olduğu birçok alanda insan davranışlarını denetim altına almak için ödül ve cezanın kullanımına ilişkin araştırmalar yürütülmektedir (Baer, 1961; Bijou, 1957; Birkan, 1996; Vuran, 1997). Bu çalışmaların birçoğunda da ifade edildiği üzere, ödül ve ceza temelde dayanaklarını davranışçı yöntemlerden veya uygulamalı davranış analizinden almaktadır. Davranışçı kuramcılar genellikle öğrenmenin, ödül ve cezanın kullanımı ile gerçekleşeceğini ileri sürmektedirler (Baer, 1961; Cooper, Heron ve Heward, 2014; Flora, 2004). Ancak her ikisinin de kullanımına ilişkin olumsuz etkilerin olduğunu ileri süren araştırmacılar da bulunmaktadır (Bandura, Ross ve Ross, 1961; Deci, Koestner ve Ryan, 2001; Dietz, 2000; Dubois-Comtois, Moss, Cyr, ve Pascuzzo, 2013; Gershoff, 2002; Ryan, 1995; Ryan ve Deci, 2000). Olumsuz etkilere sahip olduğunu bildiren araştırmacılar, özellikle ödülün dışsal olduğu durumlarda çocuğun veya bireyin öğrenme ve davranış sergileme konusundaki içsel motivasyonunun azaldığını ve zamanla ortadan kalktığını belirtmektedirler (Ryan ve Deci, 2000). Ayrıca dışsal ödülün bir süre sonra ödül bağımlılığına sebep olduğu ifade edilmektedir (Deci vd., 2001). Diğer taraftan cezaya bakıldığında özellikle fiziksel cezanın çocukta onarılması güç psikolojik travmalara sebep olduğu söylenmektedir (Gershoff, 2013).

Ebeveynler de ödül ve cezanın kullanımına ilişkin farklı görüşlere sahiptirler. Bazı çalışmalarda (Halpenny, Nixon ve Watson, 2010; Simons ve Wurtele, 2010) ebeveynlerin ödül ve cezayı kullanmanın gerektiğine inandıklarına yönelik ifadeler rapor edilirken, diğer taraftan bazı çalışmalarda bu durumun tam aksi yönde görüş bildirildiği ifade edilmektedir (Dietz, 2000). Yapılan araştırmalarda ödül ve cezanın kullanımına ilişkin her ne kadar hem araştırmacılar hem de ebeveynler tarafından

belirtilen farklı görüşler bulunsa da, ebeveynler tarafından bunların kullanıldığına ilişkin bulguların varlığından söz etmek mümkündür (Halpenny vd., 2010; Mokuau ve Manos, 1989; Vuran, 1997). Ebeveynler tarafından uygulanan ödül ve cezaların, toplumdan topluma farklılaşmasının yanında, ebeveynden ebeveyne de farklılaşmaktadır.

Ebeveynlerin kullandıkları ödül ve cezaların farklılaşmasında ebeveynlik tutumu, sosyo-ekonomik düzey ve ebeveyn yaşı gibi etmenlerin etkisi olduğu bilinmektedir (Buz ve Ülküer, 1988; Candemir, 2000; Halpenny vd., 2010). Bununla birlikte ebeveynlerin kullandıkları ödül ve cezalar amacına göre de farklılaşmaktadır. Örneğin, ebeveynler ödül ve ceza sistemlerini saldırganlık ve kötü söz gibi problem davranışları azaltmaya, ders çalışma alışkanlıklarını ve olumlu sosyal becerilerin kazandırılması gibi istendik davranışları arttırmaya yönelik olarak kullanmaktadırlar (Erbaş ve Yücesoy-Özkan, 2017). Ancak özellikle davranışı manipüle etmeye yönelik kullanılan fiziksel cezaya ilişkin olarak 20. yüzyılın sonları, 21. yüzyılın başlarından itibaren etik ilkeler doğrultusunda fiziksel cezanın kullanılmaması gerektiği yönünde görüş birliği bulunmaktadır (Gershoff, 2002). Bu görüş birliğine rağmen ebeveynler ceza sistemlerini kullanmaya devam etmektedir (Aypay, 2018a; Aypay, 2018c).

Ebeveyn tutumları ve dolayısıyla ebeveynlerin kullandıkları ödül ve ceza sistemleri, çocuğun hem yaşamın ileri dönemlerindeki kişiliği hem de hali hazırdaki yaşamı (ör., akademik, sosyal) üzerinde ciddi düzeyde etkiye sahiptir (Aunola, Stattin, ve Nurmi, 2000; Bailey, Hill, Oesterle ve Hawkins, 2009; Spera, 2005). Buradan hareketle çocuk üzerinde bu denli etkisi bulunan ebeveynlerin kullandıkları ödül ve cezaların ayrıntılı olarak incelenmesi önemli görülmektedir.

Alanyazında ödül ve cezanın sınıflandırılmasına ilişkin farklı görüşler bulunmaktadır. Bu görüşlerden biri Straus, Hamby, Finkelhor, Moore ve Runyan'ın (1998) belirttiği sınıflamadır. Araştırmacılar sadece disipline etme konusunda ebeveyn uygulamalarına yer vermişlerdir ve bu sınıflamayı; şiddet içermeyen disiplin, fiziksel ceza (düzenli ve ciddi), psikolojik şiddet (düzenli ve ciddi) ve fiziksel saldırı şeklinde sınıflandırmışlardır. Bir diğer sınıflamada ceza için hoşça gitmeyen uyarı sunma (engelleme, aşırı düzeltme, itici uyarı sunma, uyarı, azarlama ve koşullu alıştırma) ve hoşça giden uyarıyı çekme (tepkinin bedeli ve mola) yer alırken, ödül için birincil pekiştireçler (ör., yiyecek, içecek veya duyusal) ve ikincil pekiştireçler (ör., övgü sözcüleri, yakınlık gösterme davranışları) yer almaktadır (Besler ve Süzer, 2019;

Değirmenci, 2019). Üçüncü sınıflamada ise olumlu pekiştirme (ör., dersine çalıştığın için meyve suyu içebilirsin), olumsuz pekiştirme (ör., bilgisayarla oynamak için ödevini bitirmelisin), olumlu ceza (ör., devamsızlık yapmaya devam edersen seni babana söylerim) ve olumsuz ceza (ör., kardeşine vurduğun için tabletini alıyorum) yer almaktadır (Erbaş ve Yücesoy-Özkan, 2017). Gündoğdu (2007), ödül ve cezayı disipline etme aracı olarak ifade etmiş ve ödülleri psikolojik, sosyal ve maddi ödül, cezaları da psikolojik, sosyal ve fiziksel cezalar olarak sınıflandırmıştır. Son olarak Atli Şad ve Özer'in (2020) sınıflamasına göre ödül boyutunda; sözel-duygusal ödül, etkinlik temelli ödül, somut ödül ve izin verme yer alırken, diğer taraftan ceza boyutunda; sözel-duygusal ceza, fiziksel ceza ve yasaklama yer almaktadır. Atli ve diğerlerinin (2020) geliştirmiş oldukları ölçme aracı bu çalışmada da kullanıldığından, bu araştırmacıların ödül ve ceza türlerinin sınıflaması yapılırken, bu durum göz önünde bulundurularak tanımlamalar yapılmış ve kuramsal bilgiler paylaşılmıştır.

2.2.1. Ödül

Eğitim ve öğretim ortamlarında sıkça başvurulan ve ebeveynler tarafından da sıklıkla kullanılan ödül kavramı, kimi araştırmacılar tarafından ödül olarak ele alınırken kimileri tarafından ise pekiştireç olarak ele alınmaktadır (Atli vd., 2020; Erbaş ve Yücesoy-Özkan, 2017). Bu çalışmada ödül ve ödüllendirme kavramları, pekiştireç ve pekiştirme ile eş anlamlı olarak kullanılmıştır. Ödüle ilişkin alanyazında kullanım alanı veya yapılan araştırmaların odağı çerçevesinde farklı tanımlamalar olsa da genel çerçevede istendik davranışlar kazandırma, var olan istendik davranışların sıklığını artırma, olumlu davranışlar konusunda güdülemeyi, teşvik etmeyi sağlayan ve bu sayede davranışın ileride ortaya çıkma olasılığını arttıran uyaran olarak tanımlanması mümkündür (Ertuğrul, 2004; Postman, 1962). Ebeveynler ödülleri bu anlamda çocuğu disipline etmek amacıyla da kullanmaktadırlar (Dietz, 2000).

Çocuğun eğitim-öğretim faaliyetlerinden elde ettiği kazanımları arttırmak adına, ödülün etkililiğini inceleyen birçok çalışma bulunmaktadır (Birkan, 1996; Cosgriff, 2017; Kelly ve Pohl, 2018; Mabaso ve Dlamini, 2018; Skinner, 1961). Ayrıca ebeveynlerin kullandıkları ödül sistemlerinin akademik başarı üzerindeki etkisini inceleyen çalışmalar da bulunmaktadır (Morris vd., 2017; Vuran, 1997).

Ödüllerin kullanımına ilişkin bir denetimin olmasının, gereklilik olduğu ifade edilebilir. Aksi takdirde kullanılan bu ödüller sonucunda bireyin içsel güdülenmesi kaybolabilir veya ödüle bağımlılık oluşabilir (Deci vd., 2001). Bu durumun önüne geçilmesi adına ödüllerde zaman içerisinde silikleştirme yapılması ve bunun sistematik olarak gerçekleşmesi gerektiği belirtilmektedir (Genç-Tosun, 2019). Ayrıca ödüllerin kullanımında dikkat edilmesi gereken bir diğer nokta hangi davranıştan ötürü verildiğinin açıkça belirtilmesidir (Aypay, 2018b; Erbaş ve Yücesoy-Özkan, 2017). Son olarak, uygun ödül türünün belirlenmesi kritik öneme sahiptir (Cooper vd., 2014; Fisher, Piazza ve Roane, 2011). Bu doğrultuda ödül türlerinin neler olduğunun incelenmesi uygun görünmektedir. İzleyen başlıklarda mevcut araştırmada değişken olarak ele alınan ödül türlerine ilişkin açıklama yapılmaktadır.

2.2.1.1. Ödül Türleri

Bu çalışmada ödüller dört başlık altında ele alınmaktadır. Bunlar; sözel-duygusal ödül, etkinlik temelli ödül, somut ödül ve izin vermeyi içermektedir. Bu kısımda bu ödül türlerine ve kullanımına ilişkin açıklamalar yer almaktadır.

2.2.1.1.1. Sözel-Duygusal Ödül

Arkadaşlarının yanında çocuğu onore etmek, harikası, muhteşemsin, süper yaptın gibi övgü sözleri kullanmak, saçını okşamak, sarılmak ve yüzünü sevmek gibi yakınlık belirten hareketlerde bulunmayı içeren sözel-duygusal ödüller; öğretmenler, akrabalar, çevredeki diğer insanlar ve aileler tarafından sıklıkla kullanılan ödüllerdendir (Atli, Şad ve Özer, 2018; Atli vd., 2020; Besler ve Süzer, 2019; Cooper vd., 2014). Sözel-duygusal ödüller küçük yaşlardan itibaren ebeveynlerin sıklıkla çocuğun davranışını takdir etmek, çocuktaki istendik davranışlarda kalıcılık sağlamak amacıyla kullanılmaktadır (Stevenson, 1965). Çocuklarda ise en işlevsel ve etkili sözel-duygusal pekiştirecin ebeveyn dikkatini çekmek olduğunu söylemek mümkündür (Cooper vd., 2014; Dickson, Saunders ve Stringer, 2017). Genel anlamda sosyal pekiştireçlerin çocuk davranışı üzerinde etkisi oldukça fazladır. Bu durumu net bir şekilde açıklamak

gerekirse, yapılan bir çalışmada oyun oynama ve akran etkileşimi sınırlı olan bir öğrencinin bu davranışlarını arttırmak için kullanılan sözel-duygusal ödüllerin bu davranışları çocuğa kazandırma konusunda oldukça etkili olduğu belirtilmektedir (Allen, Hart, Buel, Harris ve Wolf, 1964). Yakın zamanda yapılan bir çalışmada da bu durumu destekler nitelikte bulgular ortaya konulmuştur (Eby ve Greer, 2017). Ayrıca ebeveynler tarafından kullanılan sözel ödüller ile çocuklardaki yüksek düzeydeki özgüven ve akademik öz yeterlik algısı arasında pozitif yönlü yüksek ilişki olduğu söylenebilir (Gussman ve Harder, 1990).

2.2.1.1.2. Etkinlik Temelli Ödül

Çocuğun istendik davranışlarını arttırmak amacıyla ebeveynlerin çocukları ile sinema ve tiyatro gibi etkinliklere gitmesi gibi ödülleri içermektedir. Bu ödüller Ebeveynlerin sosyo-ekonomik statüleri ve eğitim düzeyleri ile doğrudan ilişki içerisindedir ve daha çok demokratik ebeveyn tutumuna sahip olan bireyler tarafından kullanılmaktadır. Bu ödüllerin kullanımı zaman ve ekonomiklik açısından maliyetli olduğundan ebeveynler tarafından nadir kullanılan ödül türlerinden bir tanesidir (Atli vd., 2020).

2.2.1.1.3. Somut Ödül

Ebeveynlerin sıklıkla kullandığı ödüllerden bir tanesi de somut ödüllerdir. Somut ödüller çocuğa “kıyafet alma”, “tablet alma”, “ekstra harçlık verme”, daha küçük yaş çocuklar için “bonibon” ve “şeker” gibi ödülleri içermektedir (Atli vd., 2018; Besler ve Süzer, 2019). Bu tür ödüller, çocuğun mutlu hissetmesi ve davranış kazanması konusunda oldukça etkili olmaktadır (Singh, Sidana ve Saluja, 1978). Ödülün etkili olabilmesi için uygun somut ödüllerin belirlenmesi gerekmektedir. Bir ödülün uygunluğunu belirleyebilmek içinse çocuğun ilgi duyduğu alanlar ebeveynler tarafından takip edilmelidir. Dolayısıyla bu şekilde seçilen somut ödüller davranış kazandırma ve kalıcılığın sağlanması bakımından oldukça uzun süreli etkiye sahiptir. Ancak bu durum her zaman olumlu çıktılar sağlamamaktadır. Özellikle bu tür ödüllerin kullanımında

kontrollü davranılmadığında ödüle bağımlılık gelişmesi oldukça muhtemeldir (Besler ve Süzer, 2019). Bu yüzden bunların kullanımına özen gösterilmelidir. Diğer tür ödüllerin kullanımı işe yaramaz olduğunda bu ödüle başvurulmalıdır (Cooper vd., 2014; Dickson vd., 2017).

2.2.1.1.4. İzin Verme Ödülü

Çocuğun ilgilenmekten veya aktif bir biçimde uğraşmaktan keyif aldığı etkinlikleri yapma, çocuğun “bilgisayarla ve telefonla oyun oynamasına müsaade etmek”, “arkadaşlarıyla bahçede vakit geçirmesine izin vermek” veya bunların dışında “sevdiği bir kitabı okumasına olanak sağlamak” izin verme ödülünün içeriğini oluşturmaktadır (Atli vd., 2020; Cooper vd., 2014). Bu tür bir ödülün kazanılabilmesi için çocuğun yapmaktan daha az keyif aldığı şeyleri yapması beklenmektedir. Bu tür ödüller eğitim öğretimin gerçekleştirildiği ortamlarda yoğun bir şekilde kullanılmaktadır. Böylesi bir uygulamayı günlük yaşamda ailelerin de sıklıkla kullandığı söylenebilir. Örneğin, birçok ailede “derslerine çalışırsan çizgi film izleyebilirsin.” veya “ödevlerini tamamlarsan arkadaşlarınla oyun oynayabilirsin.” söylemlerinin kullanıldığı bilinmektedir (Besler ve Süzer, 2019). Ancak Atli ve diğerlerinin (2020) yaptığı çalışmada ailelerin en az kullandıkları ödül türünün bu olduğu belirtilmiştir. Bu durumun, çalışmada yer alan katılımcıların aile tutumlarından ve kültürel etkilerden kaynaklı olabileceği düşünülmektedir.

2.2.2. Ceza

Alanyazında kullanılması pek uygun karşılanmayan ceza yöntemlerinin, davranış değiştirme ve öğrenme üzerindeki etkililiğine ilişkin araştırmalar bulunmaktadır. Cezanın etkililiğine ilişkin yapılan ilk çalışmalarda, özellikle fiziksel şiddeti içeren ceza yöntemlerinin üzerinde durulmaktadır. Ancak daha önce de belirtildiği üzere, kar-zarar ilişkisi ve etik ilkeler gözetilerek fiziksel şiddeti içeren cezaların etkililiğine yönelik özellikle insan davranışları üzerinde yapılan çalışmaya rastlanmamıştır. Bununla birlikte zaman içerisinde ceza yöntemlerinin mümkün olduğunca tercih edilmemesi, bunun yerine ödüllerin kullanılması gerektiği ve ceza

yöntemlerinin kullanılması durumunda ise insan sağlığına zarar verecek uygulamalardan kaçınılması gerektiği belirtilmektedir (Gershoff, 2013). Buna yönelik olarak Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Komitesinin özellikle fiziksel cezanın kullanılmaması konusunda net uyarıları bulunmaktadır (United Nations, Committee on the Rights of the Child [CRC], 2007).

CRC'nin çocuk haklarını gözeterek yaptığı bu telkinlerin dışında, ceza uygulamaları çocukta bazı olası yan etkilere de sebep olabilmektedir. Bunlardan birisine değinilecek olursa, ceza uygulanan bir çocukta, çocuğun fiziksel veya sözel olarak saldırgan davranışlarında artışa neden olabilir (Alberto ve Troutman, 2013). Bir diğer olası sonuç, çocukta kaçma ve kaçınma davranışı görülebilir. Örneğin, derslerine çalışmadığı için babası tarafından cezalandırılan çocuk bu cezadan kaçmak için eve geç saatlerde gelebilir. Dolayısıyla istenmeyen bir davranışa yapılan uygulama sonucunda başka bir istenmeyen davranış ortaya çıkabilir. Üçüncü bir olası sonuç ise ebeveynin uygulayacağı ceza çocuk için pekiştirme özelliği gösterebilir. Örneğin, ödevini yapmayan bir çocuğun ebeveyni tarafından molaya gönderilmesi, çocuğun istediği bir durum olabilir. Son olarak ceza uygulaması çocuğa yanlış rol model olma ile sonuçlanabilir. Çocukların ebeveynlerinin davranışını taklit etmesi oldukça olasıdır. Dolayısıyla ebeveynin sözel azarlama davranışı gibi bir cezayı çocuğun kendisi de kardeşine uygulayabilir (Alberto ve Troutman, 2013; Cooper vd., 2014).

Tüm bunlardan hareketle cezanın kullanılmaması gerektiği, kullanılması durumunda ise özenli davranılması gerektiği söylenebilir. Yapılan bir araştırma incelendiğinde, ebeveynlerin yaklaşık yarısının ceza uygulamalarını kullandığı görülmektedir (Straus ve Stewart, 1999). Ancak bu çalışmada ceza uygulamalarından yalnızca fiziksel cezanın yaygınlığı araştırılmıştır. Diğer ceza uygulamaları da dikkate alındığında bu oranın daha yüksek olabileceği düşünülmektedir. Atli ve diğerlerinin (2020) çalışmasında ebeveynlerin yaklaşık %10'u fiziksel cezayı, yaklaşık %80'i yasaklama cezasını ve yaklaşık %30'u sözel duygusal cezayı kullanmaktadır. Paylaşılan yüzdeler göz önünde bulundurulduğunda, bu cezaların olası ilişkili olduğu alanların belirlenmesi ve bu doğrultuda birbirlerine olan etkilerinin açıklanmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Mevcut çalışma çerçevesinde, ilgili araştırmalar ile bu ilişkilere yönelik bilgiler sağlamanın yanında, araştırma sorularıyla ilişkili olduğu bazı alanlara yanıt aranmaktadır. Takip eden başlıklarda ise ceza uygulamalarına yönelik açıklamalar yer almaktadır.

2.2.2.1. Ceza Türleri

Bu çalışmada ceza türleri üç başlık altında ele alınmaktadır. Bunlardan ilki fiziksel ceza, ikincisi sözel-duygusal ceza ve son olarak yasaklama cezasıdır. Aşağıda bunlara yönelik bilgiler ve açıklamalar yer almaktadır.

2.2.2.1.1. Fiziksel Ceza

Özellikle klinik çalışmalarda elektrik şoku verme gibi bir uygulamaları içeren fiziksel ceza, çocukların fiziksel ağrı, acı ve rahatsızlık hissetmesine sebep olan uyarılar olarak tanımlanma ve “tokat”, “çimdikleme” veya “vücudunun herhangi bir yerine vurma” gibi şiddeti içermektedir (Atli vd., 2020; Cooper vd., 2014; Değirmenci, 2019). Geçmişe kıyasla ebeveynler tarafından daha az tercih edilen fiziksel ceza uygulamaları (Atli vd., 2020; Straus ve Stewart, 1999; Sears, Maccoby ve Levin, 1957) çocukta istenmeyen davranışları azaltmak veya ortadan kaldırmak amacıyla kullanılmaktadır (Alberto ve Troutman, 2013; Cooper vd., 2014). Ayrıca fiziksel cezalar istenmeyen davranışları çok hızlı bir şekilde ortadan kaldırmaktadır (Van Houten ve Doleys, 1983). Yakın zamanda yapılan çalışmalarda fiziksel cezanın davranış kazandırmada etkili olduğu vurgulansa da, uzun vadeli olumsuz yan etkilerinin oldukça fazla olduğu belirtilmektedir (Ferguson, 2013). Yine yakın zaman çalışmalarının bir başkasında, fiziksel cezanın akademik motivasyon üzerinde olumsuz etkilerinin olduğu ve sınıf içi öğrenmelerden sağlanan faydayı sınırladığı belirtilmektedir (Ahmad ve diğerleri, 2013).

2.2.2.1.2. Sözel-Duygusal Ceza

Ebeveynlerin kullandığı bir diğer ceza türü sözel-duygusal cezadır. Bu ceza; “sözel olarak azarlamaları”, “sert bakışları”, “hakaret etmeleri”, “uyarmaları” ve “bağırmaları” içerirken, duygusal olarak da “küsmeye” ve benzeri davranışları içermektedir (Atli vd., 2020; Alberto ve Troutman, 2013; Değirmenci, 2019). Ebeveynlerden özellikle anneler, sözel-duygusal cezalar içerisinde küsmeye cezasını çocuklarında daha sık kullanmaktadırlar (Atli vd., 2020). Bu cezalardan sert bakış ve

küsmeye gibi sözel olmayan cezaların sözel olan cezalara kıyasla davranış değiştirme konusunda daha etkili olduğu söylenebilir (Van Houten ve Doleys, 1983). Fakat yapılan bir çalışmada sözel-duygusal cezanın kullanımı çocuklardaki davranış problemlerinin güçlü bir yordayıcısı olduğu belirtilmektedir (Brenner ve Fox, 1998). Bir başka çalışmada ise bu durumu destekler nitelikte ebeveynler tarafından kullanılan sözel cezalar ile çocuklardaki saldırgan davranışlar arasında güçlü ve pozitif ilişki bulunduğu ifade edilmektedir (Roberto, Carlyle ve Goodall, 2007).

2.2.2.1.3. Yasaklama Cezası

Ebeveynlerin en sık kullandığı ceza uygulaması yasaklamadır (Atli vd., 2020). Kimi araştırmacılar (Alberto ve Troutman, 2013; Cooper vd., 2014) tarafından hoşagiden uyarandan mahrum bırakma veya hoşagiden uyarının geri çekilmesi olarak belirtilen yasaklama cezası “tabletle oyun oynamanın önüne geçilmesi”, “dışarı çıkmaya izin verilmemesi” veya “cep telefonu ile oynamaya kısıt getirilmesi” gibi engellemeleri içermektedir (Atli vd., 2020; Değirmenci, 2019).

2.3. Akademik Erteleme

Erteleme, belirli bir zaman diliminde yapılması beklenen iş veya görevlerin yapılmayıp bunun yerine başka iş veya etkinliklerin yapılmasını içeren davranış yapılarıdır. Ertelemenin bir türü olan akademik erteleme okulla ilgili görevlerin veya başka bir ifadeyle akademik görevlerin (ödevlerin hazırlanması, sınavlara çalışmak gibi) geciktirilmesi olarak tanımlanmaktadır (Harris ve Sutton, 1983; Solomon ve Rothblum, 1984). Bu durumun doğal bir sonucu olarak kişinin psikolojik olarak stres yaşaması, üzgün olması gibi istenmeyen sonuçlar ortaya çıkmaktadır (Alblwi, Stefanidis, Phalp ve Ali, 2019). Erteleme, kronik erteleme ve durumsal erteleme olarak iki şekilde sınıflandırılmaktadır (Ferrari, O’Callaghan ve Newbegin, 2005). Bireyin yaşamının farklı alanlarda yapacaklarını geciktirmesi ve bunu alışkanlığa dönüştürmesi kronik erteleme olarak adlandırılmaktadır (Ferrari, Johnson ve McCown, 1995). Durumsal erteleme bireyin yaşamının belli bir alanında yapacaklarını geciktirmesi ve bunu

alışkanlığa dönüştürmesidir (Ferrari vd., 2005). Akademik erteleme durumsal ertelemenin bir türü olarak karşımıza çıkmaktadır.

Rothblum, Solomon ve Murakami (1986), akademik ertelemeyi;

a) Daima veya neredeyse her zaman yapılacak akademik işleri geciktirme,

b) Bu geciktirmeden dolayı daima veya neredeyse her zaman problemlili düzeyde kaygı yaşanması olarak ifade etmişlerdir.

Akademik erteleme, çoğunlukla bireylerin öğrenmek ve ders çalışmak için yeterince içsel güdülenmeye sahip olmamasından ve dikkat dağıtıcı dış unsurların ya da içedönük bir ruh halinin öğrenim faaliyetlerine olumsuz etkilerinden kaynaklanır. Bu açıdan bakıldığında, akademik erteleme davranışlarının ve akademik görevlerin ağırdan alınmasının daha “akla yatkın” sebeplerinin bulunduğu ya da bir diğer deyişle daha anlaşılabilir olduğu görülebilir. Ancak, bunun aksine araştırmacılar tarafından da desteklenen, “erteleme davranışı” sergileyen bireylerin öz-düzenleme ve öz-denetim becerilerinin noksan olduğu ve erteleme davranışının akılcı olmayan (akıldışı) bir tercih olduğu yönünde kabul gören yaygın bir görüş bulunmaktadır (Alblwi vd., 2019; Steel, 2007). Erteleme yapan öğrencilerin ele alındığı bir araştırmanın sonucuna göre; akademik erteleme davranışında bulunan öğrencilerin sınavlara zaman varken ya hiç ya da yeterince çalışmayıp, sınavlara yalnızca bir hafta gibi kısa bir süre kaldığında çalışmaya başladıkları bilinmektedir. Son hafta çalışmaya başlayanlar ve erteleme davranışlarını yoğun olarak sergilemiş olanların en sıkı şekilde çalışıp ciddi bir gayret gösterdikleri de ortaya çıkmıştır (Steel, Brothen ve Wambach, 2001).

Akademik erteleme, öğrencilerin görevle ilgili sorumluluklarını ve iradelerini olumsuz etkileyen, stres belirtilerini arttıran, olumsuz duygulanımla nitelendirilen, özel yaşamda kontrolsüzlüğe neden olan, fiziksel ve ruhsal sağlığı etkileyen bir durumdur (DeLongis, Coyne, Dakof, Folkman ve Lazarus, 1982; Senecal, Koestner, ve Vallerand, 1995; Tice ve Baumeister, 1997). Erteleme davranışları ile birlikte bireyler kaygı, keyifsizlik ve bunalım duygularını da yaşamaktadırlar (Aremu, Williams ve Adesina, 2011; Spada, Hiou ve Nikcevic, 2006; Stöber ve Joormann, 2001). Bununla birlikte yapılan araştırmalar; akademik erteleme sonucunda benlik saygısı ve öz güvenin düştüğünü, dürtü kontrolünün işlevini yitirdiğini, depresyon ve mükemmeliyetçiliğin arttığını, yaşam kalitesinin ise olumsuz etkilendiğini ortaya koymaktadır (Ferrari ve

Emmons, 1994; Flett, Hewitt ve Martin, 1995; Moon ve Illingworth, 2005; Van Eerde, 2003).

Akademik erteleme davranışını ortaya çıkaran ya da üzerinde etkisi bulunan birçok faktör veya değişkenin varlığından söz edilebilir (Ferrari, 2011, Klingsieck, 2013; Saddler ve Buley, 1999; Solomon ve Rothblum, 1984). Bu doğrultuda Solomon ve Rothblum (1984), akademik ertelemeye neden olan iki faktörün başarısızlık korkusu ve görevden kaçma olduğunu belirtmektedir. Öğrencinin sorumlu olduğu akademik görevi yapamayacağına ilişkin düşünceleri veya öz-yeterlik inancının düşük olması öğrencinin başarısızlık korkusu yaşamasına neden olabilir. Böylece öğrenci başarısız olmamak için görevi yapmaktan kaçınır ve erteleme davranışı sergilemiş olur. Saddler ve Buley'in (1999) yaptıkları bir araştırmada, akademik hayatta erteleme yapanların olumsuz değerlendirilme korkusu yaşadıklarını, başarı için düşük kişisel standartlara sahip olduklarını belirtmiştir.

İlgili alanyazında gerçekleştirilen araştırmalar bireylerin akademik ertelemelerinin nedenleri olarak; düşük motivasyon ve yapılacak göreve karşı isteksizlik, kişisel ilginin olmaması (Franziska vd., 2007; Lekich, 2006; Schraw, Wadkins ve Olafson, 2007; Steel vd., 2001), derinlemesine öğrenme isteğinin olmaması (Orpen, 1998), göreve bağlı olmama, olumsuz değerlendirilmeden korkma, mükemmeliyetçilik ve öğrenilmiş çaresizlik (Milgram, Mey-Tal ve Levison, 1998), depresyon, kaygı, düşük özsaygı (Beswick, Rothblum ve Mann, 1988; Ferrari, 2000; Haycock vd., 1998; Milgram vd., 1998; Rothblum vd., 1986; Solomon ve Rothblum, 1984), akılcı olmayan inançlar (Bridges ve Roig, 1997; Haycock, 1993;), bilişsel çarpıtmalar (Ferrari vd., 1995), tembel olma, disiplinli olmama veya zamanını nasıl organize edeceğini bilememe (Burka ve Yuen, 1992; Milgram vd., 1995; Rothblum vd., 1986; Solomon ve Rothblum, 1984), öz düzenlemelerinin iyi olmaması (Balkıs ve Duru, 2016; Deci ve Ryan, 1991; Senecal vd., 1995; Zhang vd., 2018), düşük özyeterlik (Blunt ve Pychyl, 2000; Chow, 2011; Ferrari, 2000; Ferrari, Parker ve Ware, 1992; Seo, 2008; Shih, 2019; Steel, 2007; Wang, Qian, Wang ve Chen, 2011; Wolters, 2003), başarısızlık korkusu (Ellis ve Knaus, 1979; Ferrari, 1991; Haghbin, McCaffrey ve Pychyl, 2012; Solomon ve Rothblum, 1984;), aşırı kontrolcü anne-baba tutumu (Ferrari ve Olivette, 1993, 1994; Ulukaya ve Bilge, 2014), koruyucu anne baba tutumu, otoriter anne-baba tutumu (Ferrari ve Olivette, 1993, 1994; Toprakyan, 2016) olarak belirtmektedirler.

Öğrenci sendromu olarak ifade edilen akademik erteleme davranışı, öğrencilerin işlerini ve çalışmalarını son ana kadar gerçekleştirilmeyip, teslim tarihinden hemen önce kendilerini tamamen çalışmaya vermeleri olarak açıklanır. Bu davranış biçimi, yapılması gereken işin zamanında yetiştirilse dahi, yapılması gereken akademik görevlerin sağlayacağı yararları engellemektedir (Ariely ve Wertenbroch, 2002; Kim ve Seo, 2015). Öğrencilerin çoğu, akademik erteleme davranışlarının yol açabileceği olumsuzlukların farkındadırlar. Bu sebeple öğrenciler, işlerini tamamlamak üzere, kendilerine işlerinin son teslim tarihinden oldukça önce bir zamanda erken bitirme tarihi belirlemeye çalışmakta, son teslim tarihi öncesinde zamanlarını uygun aralıklarla düzenleyemedikleri, planlayamadıklarında ise kendi kendilerine erken bitirme tarihi belirlemede de zorluklar yaşamaktadırlar. Bu durum akademik erteleme davranışı sergilenmesini destekleyen bir durum olarak öne çıkmaktadır (Ariely ve Wertenbroch, 2002).

Yapılan araştırmalar (Akinsola, Tella ve Tella, 2007; Alexander ve Onwuegbuzie, 2007; Kim ve Seo, 2015; Morford, 2008; Rakes ve Dunn, 2010; Schouwenburg, 1995; Wäschle, Allgaier, Lachner, Fink ve Nückles, 2014) erteleme davranışının öğrencilerin ödev ve çalışmalarının niteliğini ve niceliğini düşürdüğü için akademik başarıyı olumsuz etkilediğini, bunun yanında hedefe ulaşmayı düşürdüğünü, görevin yerine getirilmesi için ayrılan sürede azalma olduğunu, uzun süreli öğrenmeyi olumsuz etkilediğini, alanlarına göre ders notlarını düşürdüğünü ve kopya çekme eğilimlerini arttırdığını ortaya koymaktadır.

Akademik erteleme, akademik başarının önemli bir yordayıcısıdır (Wesley, 1994). Akademik erteleme davranışında bulunan öğrencilerin derslerine çok az zaman harcadığı, okulla ilgili işlerini aksattığı, ya hiç yapmadığı ya da teslim tarihine yakın bir zamana bıraktığı (Lay ve Burns, 1991; Lay ve Schouwenburg, 1993) düşünüldüğünde akademik başarılarının düşmesi doğal bir süreç olarak görünmektedir (Balkıs ve Duru, 2010; Balkıs, 2013; Carden vd., 2004; Çetin vd., 2017). Dolayısıyla öğrenmeye ayrılması gereken zamanın sağlanmaması ile çalışma disiplininden uzak durumlar yaşanmaktadır (Franziska vd., 2007). Tüm bunlar göz önüne alındığında ise akademik ertelemenin, akademik başarının azalmasındaki önemli nedenlerden bir tanesi olduğu ifade edilebilir (Çetin vd., 2017; Motie, vd., 2012; Muszynski ve Akamatsu, 1991; Saddler ve Buley, 1999; Wesley, 1994). Muszynski ve Akamatsu'nun (1991) doktora

öğrencileri ile yaptıkları araştırmada, öğrencilerin erteleme davranışlarının, tezlerini bitirememeye sorununa yol açtığını belirtmişlerdir.

Anne-baba tutumları çocukların davranışlarının gelişiminde önemli bir yere sahiptir (Gözübüyük, 2016). Anne-babaların çocuklarına karşı göstermiş oldukları tutum ve davranışlar, çocuklarının kişilik gelişimlerini ve kendilerine dair algılarını da etkilemektedir (Kaya, 1997; Kırman ve Doğan, 2017; Sümer, Gündoğdu Aktürk ve Helvacı, 2010). Aynı zamanda kendine dair algı, akademik erteleme ile ilişkili bir kavramdır (Ferrari ve Diaz-Morales, 2007). Kendine dair algıları, başka bir ifadeyle kendilik algıları olumlu olanlar kendilik algıları olumsuz olan bireylere kıyasla daha başarılı olmaktadır (Hay, Ashman ve Van Kraayenoord, 1998). Bununla birlikte, akademik kendilik algısının daha fazla başarıyı getirdiği ve başarının artmasıyla, kişilerin kendilik algılarının da pozitif yönde değiştiği ifade edilmektedir. Böylelikle kendilik algısının, akademik erteleme ve akademik başarı ile olumlu yönde ilişkisinin olduğu öne sürülmektedir (Marsh, Trautwein, Lüdtke, Köller ve Baumert, 2005; Marsh ve Craven, 2006).

Ebeveyn tutumlarından, otoriter tutuma sahip anne-babalar, çocuklarının davranışlarını biçimlendirebilmek adına zaman zaman cezalandırma yöntemlerini kullanmaktadırlar (Mah ve Johnston, 2012). Ancak cezalandırma yöntemlerini kullanan otoriter anne-babaların çocuklarının akademik erteleme eğiliminde oldukları bilinmektedir (Ferrari ve Olivette, 1993, 1994; Toprakçıyan, 2016). Bu nedenle okulla ilgili ev ödevi yapma, ders çalışma gibi akademik görevlerini tam olarak yerine getirmeyip bu görevlerini yapmak için gereken zamanı ayırmamakta (Burka ve Yuen, 1992; Milgram vd., 1995) ve sonuçta yeteri kadar ders çalışmayıp başarısızlık yaşamaları da kaçınılmaz bir son olmaktadır (Akpur, 2017; Brownlow ve Reasinger, 2000; Kim ve Seo, 2015). Bu bağlamda düşünüldüğünde anne-baba ödüllendirme ve cezalandırma yöntemleri çocukların akademik ertelemesinde (Humphrey ve Harbin, 2010) dolayısıyla akademik başarısında önemli bir etkidir (Spera, 2005).

2.4. Ders Çalışma

Geçmişte, öğrenmenin etkili olmasının yalnızca öğretmen becerileri ve öğretim etkinlikleri aracılığı ile gerçekleşebileceği öne sürülmekteydi. Ancak bugün her ne

kadar öğretmenin rolü yadsınamayacak düzeyde olsa da, öğrencinin öğrenmeye aktif katılımı ve bireysel çalışmalarının katkısı yadsınamaz (Yıldırım, Doğanay ve Türkoğlu, 2000). Yaşantı ve deneyimler sonucu oluşan öğrenmede, bireyin yalnızca eğitim öğretim faaliyetlerinin gerçekleştiği ortamlarda doğrudan veya etkileşimli öğretimlerle, bir öğretici eşliğinde sınırlı düzeyde öğrenme gerçekleştireceği ve bu öğrenmelerin genelleme ve kalıcılık açısından yeterli olmayacağı söylenebilir. Daha net bir ifadeyle öğrenme, öğrencinin çabası ve gayretinden bağımsız değildir (Gall, Gall, Jacobsen ve Bullock, 1990; Yıldırım vd., 2000). Dolayısıyla burada öğrencinin kendisi ön plana çıkmaktadır. Öğrencinin yeni bilgileri öğrenmesinde ise bireysel ders çalışması ve ders çalışmaya ayırdığı süre önemlidir. Ders çalışma süresi bireyin eğitim ortamlarında yaşantıladığı öğrenmelere ek olarak, bireysel olarak öğrenmesini destekleyen çalışmaları içermektedir (Ariel, 2013; Froger, Sacher, Gaudouen, Isingrini ve Taconnat, 2011).

Ders çalışma ve çalışmaya ayrılan süre akademik başarı üzerinde oldukça önemli bir yordayıcı olmasından ötürü eğitim araştırmacılarının sıklıkla odaklandığı konulardan biridir (Colom, vd., 2007). Her ne kadar ders çalışmaya ayrılan süre akademik başarı üzerinde önemli bir faktör olsa da, bu duruma yönelik alanyazında farklı bulguların olduğunu söylemek mümkündür. Yapılan bazı çalışmalarda (Plant, vd., 2005; Schuman, vd., 1985) akademik başarı ve ders çalışmaya ayrılan süre arasında zayıf ve manidar olmayan ilişkiler bulunmasına rağmen bazı çalışmalarda (Grave, 2011; Ogunniyi, 2016; Stinebrickner ve Stinebrickner, 2008) pozitif yönlü ilişkinin olduğunu söylemek mümkündür. İlişkinin düşük olduğu çalışmalarda; ilişkinin düşük olmasının nedeni olarak, ders çalışmaya fazla süre ayıran öğrencilerin bu süreyi verimli geçirmemeleri ile açıklanmaktadır. Bu doğrultuda Bay, Tuğluk ve Gençdoğan'a (2005) göre, öğrenciler çok çalışmalarına rağmen etkili çalışmadıkları, yani zamanı amaçlara ve önceliklere göre programlı olarak kullanamadıkları için başarılı olamayabilirler. Genel çerçevede ele alındığındaysa ders çalışmaya ayrılan sürenin artması ve ders çalışmaya ayrılan sürenin verimli bir şekilde geçirilmesi ile akademik performansın doğru orantılı bir şekilde arttığı söylenebilir. Bu duruma yönelik olarak Brint ve Cantwell (2010) tarafından akademik olarak ders çalışmaya ayrılan sürenin bir saat arttırılmasının akademik başarıda %10'luk pozitif yönlü bir değişime neden olduğu; ayrıca akademik bilinçte ise %23'lük bir değişimin, çalışma süresine ayrılan zaman ile ilişkili olduğu ifade edilmektedir.

Ayrıca ders çalışmaya ayrılan süre akademik katılım açısından da oldukça önemlidir. Öyle ki Baik, Naylor ve Arkoudis'in (2015) çalışmalarında ders çalışmaya ayrılan sürenin akademik katılımın ve dolayısıyla akademik başarının temel yordayıcısı olduğu iletilmektedir. Ancak akademik başarı üzerine bu denli etkisi olan ders çalışmaya ayrılan süre; öğrenci, sınıf düzeyi veya yaş değişkenleri doğrultusunda akademik performans da farklılaşmaktadır (Dunlosky ve Connor, 1997). Bu doğrultuda ders çalışmaya ayrılan süre yaşla birlikte içsel motivasyonu ve zamanın daha etkin kullanılması ile de akademik başarıyı arttırdığı söylenebilir (Delucchi, Rohwer Jr ve Thomas, 1987). Bu denli önemli olan ders çalışmaya ayrılan süreye etki eden değişkenlerin de ortaya konulması önemlidir.

Öğrencilerin ders çalışmaya ayırdıkları zaman üzerinde etkili olan birkaç faktörün varlığından söz etmek mümkündür. Bu faktörler genellikle kişisel özellikler ile ilgilidir. İlk olarak sorumluluk duygusunun ders çalışmaya etki eden faktör olduğu söylenebilir. Öğrencilerin sorumluluk düzeyi arttıkça ders çalışmaya ayırdığı zaman da artmaktadır. Sorumluluk duygusunu; açıklık, dışadönüklük ve uyumlu olma gibi kişilik özellikleri takip etmektedir (Poropat, 2009; Wolf, 2017). Ders çalışmaya ayrılan süre üzerinde etkili olan bir diğer faktör ise öğrencilerin çalıştıkları konunun güçlüğü, konuya istekli olup olmaması ve konunun yakınsal gelişim alanına uygunluğudur (Metcalf ve Kornell, 2005).

2.5. İlgili Araştırmalar

Alanyazın taraması bölümünün bu kısmında, araştırmanın temel konuları olan ödül ve ceza, akademik erteleme, ders çalışma süresi ve akademik başarı kavramları ile ilgili olarak, ilişkili yurt içinde ve yurt dışında yapılan bazı araştırmalar yakın tarihten başlanarak kronolojik olarak sunulmaktadır.

2.5.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Çıkrıkçı ve Erzen (2020) çalışmasında okul bağlılığı, akademik erteleme ve yaşam doyumu arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örnekleme,

324 ergenlik çağındaki gençten oluşmaktadır. Sonuç olarak okul bağlılığı, akademik erteleme ve yaşam doyumu arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Akademik erteleme değişkeninin aracılık etkisini ölçmek için yapılan analiz sonucunda ise akademik erteleme, öğrencilerin okula bağlılığı ile yaşam doyumu arasında kısmi aracılık etkisine sahip olduğu görülmüştür. Ayrıca okul bağlılığının, akademik erteleme aracılığıyla yaşam doyumu üzerinde dolaylı bir etkiye sahip olduğu ortaya konmuştur. Genel olarak bakıldığında ise, okul bağlılığının artması akademik ertelemenin düşmesine, yaşam doyumunun artmasına neden olmaktadır.

Göral (2020) yürüttüğü çalışmada, boş zaman eğitiminin, akademik erteleme davranışlarına bir etkisinin bulunup bulunmadığının belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya 1170 öğrenci dâhil edilmiştir. Araştırmada öğrencilerin büyük bir çoğunluğu daha önce hiç boş zaman ya da rekreasyon eğitimi içerikli herhangi bir kuramsal ders almamışlardır. Boş zaman eğitimi içerikli ders alanların, boş zaman eğitimi toplam puanları anlamlı biçimde daha yüksek bulunurken, ders almamış olanların akademik erteleme toplam puanları ile birlikte sorumsuzluk alt boyutu puanları anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur. Ayrıca araştırmada; boş zamanlarını verimli bir şekilde geçirdiğini düşünenlerin boş zaman eğitimi değerlerinin, boş zamanlarını verimli bir şekilde geçirmediğini düşünen katılımcıların da akademik erteleme ölçeği toplam puanlarının anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Ek olarak, boş zaman eğitiminin sınıf düzeyi arttıkça yükseliş, akademik erteleme davranışlarının ise sınıf düzeyi arttıkça azalış göstermesi yine önemli bir bulgu olarak göze çarpmaktadır. Sonuç olarak yapılan çalışma boş zaman eğitiminin (dışsal motivasyon, can sıkıntısı, sosyal etkileşim becerileri ve zaman yönetimi alt boyutları ile) akademik erteleme davranışlarını istatistiksel olarak anlamlı düzeyde etkilediği tespit edilmiştir.

Gündüz (2020) çalışmasında, ortaokul öğrencilerinin akademik erteleme davranışları, öğrenme stilleri ve ebeveyn davranışları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemi, 358 ortaokul öğrencisi ve onların ebeveynlerinden oluşmaktadır. Araştırmanın bulgularına bakıldığında, 5.sınıf öğrencilerinin akademik erteleme düzeyleri 6., 7. ve 8. sınıftaki öğrencilere göre daha düşük düzeyde olduğu, akademik erteleme ile ebeveyn davranışlarının alt boyutları arasında anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür. Ayrıca akademik erteleme değişkeninde

varyansın ancak %6'sı ebeveyn davranışları değişkeni ile açıklandığı ortaya konulmuştur.

Koçak ve Göçer'in (2020) yaptıkları çalışmada, öğrencilere ödev verme yoluyla ders çalıştırmanın öğrencilerin akademik başarılarına etkisi incelenmiştir. Araştırmada deneysel yöntem kullanılmış, 6. sınıfa devam eden toplam 32 öğrenci ile çalışılmıştır. Random şekilde oluşturulan deney ve kontrol gruplarına uygulanan son test sonucunda her iki grup karşılaştırıldığında ev ödevleri yoluyla ders çalışan öğrencilerin lehine akademik başarılarında anlamlı fark oluşmuştur. Ev ödevleri yoluyla ders çalışma akademik başarıya olumlu yönde etki etmiştir. Ayrıca nitel araştırma sonucunda, öğrencilerin büyük bir kısmı ev ödevlerinin kendilerine fayda sağladığını belirtmişlerdir.

Yıldırım (2020) çalışmasında, liselerde öğrenim gören öğrencilerin akademik başarı veya başarısızlıklarının, ailede yaşanan şiddet ile ilişkisini incelemeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda yapılan çalışma, ilişkisel tarama modelinde yürütülmüştür. Araştırmanın örneklemini Diyarbakır İli Bağlar İlçesi'nde öğrenim gören 1750 lise öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmada, katılımcıların yarısından fazlasının ailesinde, aile içi fiziksel ve psikolojik şiddetin (fiziksel ceza, sözel-duygusal ceza) yaşandığı belirlenmiştir. Araştırmaya katılan lise öğrencilerinin aile içi yaşanan fiziksel şiddet dönemlerinde ders çalışmadıkları veya çalışsalar bile verimli bir ders çalışma olmadığı belirlenmiştir. Ailede meydana gelen şiddet olayları arasında psikolojik şiddet, fiziksel şiddetin önünde yer almaktadır. Öğrenim görülen liseye göre öğrencilerin fiziksel şiddet yaşama durumlarına ait sonuçlar incelendiğinde, meslek lisesinde öğrenim gören öğrencilerin daha fazla fiziksel şiddete maruz kaldığı, fen lisesinde öğrenim gören öğrencilerin daha az fiziksel şiddete maruz kaldığı belirlenmiştir. Bunun yanında not ortalaması yüksek olan öğrencilerin aile içi fiziksel şiddete, not ortalaması düşük olanlara göre daha az maruz kaldıkları saptanmıştır.

Aypay (2018a) tarafından akademik başarı bağlamında ödül bağımlılığı, ceza hassasiyeti ve okul tükenmişliği arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amacıyla bir çalışma yürütülmüştür. Araştırmada toplamda 741 ortaokul öğrencisiyle çalışılmıştır. Araştırmada yöntem olarak yol analizi kullanılmıştır. Araştırmada ilk aşamada ödül bağımlılığı ölçeği geliştirilmiş, sonrasında ise ödül bağımlılığı, ceza hassasiyeti ve okul tükenmişliği arasındaki ilişkiler incelenmiş ve araştırma sonuçlarına göre; öğrencilerin ödül bağımlılıkları arttıkça cezalara karşı oluşan duyarlılığın da arttığı, ödül

bağımlılığının okul tükenmişliği üzerinde anlamlı bir biçimde etki yarattığı ve okul tükenmişliğinin yordayıcısı olduğu belirtilmiştir.

Aypay (2018b) tarafından, ödül bağımlılığı ile ceza hassasiyeti arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla başka bir araştırma yürütülmüştür. Bu çalışmada lise öğrencilerinin ödüle bağımlılık ve cezaya duyarlılıklarını ortaya koyabilmek amacıyla bir ölçme aracı geliştirilmiş ve araştırma sonuçları değerlendirilmiştir. Araştırmada 506 lise öğrencisi ile çalışılmıştır. Araştırmanın bulguları ödül bağımlılığı ve cezaya hassasiyeti değişkenleri arasında oluşturulan yapısal eşitlik modeline göre, ödül bağımlılığı değişkeninin cezaya duyarlılığı anlamlı düzeyde olumlu yönde etkilediği belirtilmiştir. Dolayısıyla akademik başarıya yönelik olarak ödül ve cezanın olası olumsuz etkilerinin ebeveynler ve eğitimciler tarafından düşünülmesi gerektiği, iyi planlanmış ve sistematik bir ödül ceza sisteminin akademik bir içerikte uygulanması gerektiği ifade edilmiştir.

Yurtseven ve Akpur (2018) çalışmasında mükemmeliyetçilik, kaygı, akademik erteleme ve akademik başarı arasındaki ilişkileri ortaya koymayı amaçlamışlardır. Bu bağlamda araştırmanın örneklemi 522 üniversite öğrencisinden oluşmakta iken, çalışmanın nitel kısmındaki odak grup görüşmesi için 7 öğrenci belirlenmiştir. Araştırmanın bulgularına bakıldığında, mükemmeliyetçilik, kaygı ve akademik erteleme değişkenleri akademik başarı değişkenindeki varyansın %54'ünü açıklamakta iken, en çok etki eden değişkenin kaygı değişkeni olduğu görülmüştür. Ayrıca araştırmanın nitel bulgularına bakıldığında, nicel bulgularla paralellik gösterdiği ifade edilmiştir.

Akpur (2017) çalışmasında üniversite öğrencilerinin akademik ertelemeleri, motivasyonları, kaygıları ve akademik başarıları arasındaki ilişkiye dair yordayıcı ve açıklayıcı bir model oluşturmayı amaçlamıştır. Bu kapsamda araştırmanın örneklemi, 211 üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırma sonucunda ulaşılan bulgulardan bazıları; kaygı ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken, akademik erteleme ile akademik başarı arasında ve motivasyon ile akademik başarı arasında anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Ayrıca akademik erteleme ile motivasyon arasında anlamlı ve negatif yönlü bir ilişki bulunmuştur.

Yıldız (2017) yaptığı çalışmada, güvenli bağlanma stili kazandırma yönelimli psiko-eğitim programının, belirsizliğe tahammülsüzlük ve akademik erteleme eğilimleri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda ortaokul 7. sınıf

öğrencileri arasından 24 öğrenci ile çalışma yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, güvenli bağlanma stili kazandırma yönelimli psiko-eğitim programının, araştırmanın bağımlı değişkenlerini oluşturan belirsizliğe tahammülsüzlük ve akademik erteleme üzerindeki etkisinin anlamlı olduğu saptanmıştır. Araştırmanın deney grubunda güvenli bağlanma stili kazandırma yönelimli psiko-eğitim programının belirsizliğe tahammülsüzlük ve akademik erteleme düzeyini azaltmada etkili olduğunu ve bu etkinin iki aylık izleme sonucunda kalıcılığını koruduğu belirlenmiştir. Araştırmanın kontrol grubunda ise belirsizliğe tahammülsüzlük ve akademik erteleme davranışlarının düzeyinde bir değişiklik olmadığı belirlenmiştir.

Balkıs ve Duru (2016) yaptıkları çalışmada, erteleme eğilimi, akademik doyum, birey-çevre uyumu ve akademik başarı arasındaki ilişkileri incelemiştir. Çalışmada yaşları 19-27 arasında değişen 338 öğrenci ile çalışmışlardır. Yapısal eşitlik modellemesi ile yapılan analizler sonucunda, akademik doyum, akademik uyum, akademik erteleme ve akademik başarı arasında negatif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Akademik erteleme davranışı ile akademik başarı arasında (-.38) düzeyinde ilişki olduğu, akademik ertelemenin akademik başarıyı negatif yönde doğrudan etkilediği belirlenmiştir. Ayrıca dolaylı etkiler kapsamında, birey-çevre uyumu, akademik erteleme ve akademik başarı ilişkisinde akademik doyumun tam aracılık yaptığı ortaya konulmuştur.

Demir GÜDÜL (2015) çalışmasında, üniversite öğrencilerinin motivasyonlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada öğrencilerin motivasyonları, cinsiyet, algılanan başarı, psikolojik ihtiyaç doyumu, akademik erteleme ve yaşam doyumu ile ilişkilerine bakılmıştır. Araştırmada 1700 üniversite öğrencisi ile çalışılmıştır. Araştırmada yüksek motivasyonlu öğrencilerin akademik erteleme davranışlarının anlamlı düzeyde düşük olduğu bulunmuştur. Bununla birlikte orta düzeyde motivasyonlu öğrencilerin akademik erteleme davranışlarının düşük olduğu ortaya konulmuştur. Araştırmada yüksek motivasyonlu öğrencilerin diğer düzeylerde motivasyonlu öğrencilere göre daha az akademik erteleme davranışında bulunduğu, yaşam doyumlarının yüksek olduğu, ve psikolojik ihtiyaçlarının ise yüksek düzeyde doyuma ulaştıkları belirlenmiştir.

Berber ÇELİK (2014) çalışmasında, akılcı olmayan inançlar, öz-yeterlik inancı, kendilik algısı ve olumsuz değerlendirilme korkusunun üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarını ne düzeyde açıkladığını, akademik erteleme davranışının cinsiyet, öğrenim görülen fakülte, sınıf düzeyi ve akademik başarıya göre

değişip değişmediğini belirlemek ve gerçeklik terapisi odaklı akademik erteleme davranışıyla başa çıkmak için geliştirilen psiko-eğitim programının üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışı üzerindeki etkililiğini belirlemek amaçlanmıştır. İfade edilen amaçlar doğrultusunda çalışmada betimsel ve deneysel olmak üzere iki çalışmaya yer verilmiştir. Nedensel karşılaştırmalı desenin kullanıldığı betimsel çalışmadaki araştırma grubunu, üniversitenin farklı fakültelerinde okuyan 1011 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmaya katılım gösteren öğrencilerin akademik erteleme probleminin cinsiyet, sınıf düzeyin ve akademik başarı düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği belirlenmiş, öğrenim görülen fakülte değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık olmadığı bulunmuştur. Buna ek olarak, mantıkdışı inançlar, akademik erteleme davranışı ve olumsuz değerlendirilme korkusu arasında pozitif yönde ilişki, kendilik algısı ve öz-yeterlik inancı arasında ise negatif yönlü anlamlı düzeyde ilişki olduğu ortaya konulmuştur. Öz-yeterlik inancı, akılcı olmayan inançlar, kendilik algısı ve olumsuz değerlendirilme korkusunun akademik erteleme davranışını yordadığı ortaya konulmuştur. Ayrıca çalışmada gerçeklik terapisi odaklı akademik erteleme davranışı ile başa çıkma eğitim programının, üniversite öğrencilerinin akademik ertelemelerinin azalabilmesinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kanburoğlu ve diğerlerinin (2014) yaptıkları çalışmada, öğrencilerin televizyon-bilgisayara maruz kaldıkları ekran süreleri, ders çalışma süreleri ve ders-sınav başarıları arasındaki ilişki incelenerek, en üst düzeyde başarı için gereken ders çalışma süresi ve ekran başında geçirilen sürenin ne kadar olması gerektiğine dair değerleri bulmak amaçlanmıştır. Araştırmaya Türkiye'deki 13 farklı şehirde yaşları 11 ile 13 arasında değişen 2.104 öğrenci dâhil edilmiştir. Araştırmada veri toplama araçları aracılığıyla öğrencilerin bilgisayar, cep telefonu, oyun konsolu, televizyon önünde ne kadar zaman geçirdikleri, evde ders çalışmak için ayırdıkları süre ve ayda kaç kez sinemaya gittiklerini belirlemeye yönelik sorular sorulmuştur. Araştırmada ebeveynlerin ve çocukların televizyon izleme süresi arttıkça öğrencinin ders başarısının düştüğü belirlenmiştir. Bilgisayar kullanımı 1 saati geçmediğinde ve ayda dördü geçmeyecek şekilde en azından bir kez sinemaya gidildiğinde, ders başarısının belirgin oranda arttığı da çalışmada saptanmıştır. Araştırmada erkeklerin bilgisayar karşısında daha çok vakit geçirdikleri belirlenmiştir.

Yaman ve Güven (2014) tarafından ödül ve cezaların öğrencilerin motivasyon düzeylerine etkisinin belirlenmesi amacıyla bir araştırma yürütülmüştür. Bu araştırmada ceza ve ödül alan eşit sayıdaki öğrenci ile ceza ve ödüllerin öğrenciler üzerindeki yansımalarının neler olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın bulgularında, ödüllerin öğrenciler üzerinde motivasyon, mutluluk, ders çalışma isteği gibi istenilen konularda pozitif yönde bir etkisinin olduğu belirtilmiştir. Fakat öğrencilerin bir haksız ödüllendirme yapıldığını düşüncelerinin olumsuz etkilerinin olduğu da belirtilmiştir. Cezaların ise öğrenciler üzerinde olumsuz etkilerinin olduğu ifade edilmiştir. Özellikle fiziksel şiddete dayalı cezaların öğrenciler üzerinde ciddi olumsuz etkiler doğurduğunu, istenmeyen davranışın sönmesinin aksine istenmeyen davranış daha da arttırdığı belirtilmiştir. Cezalar verilirken, hangi davranışa hangi cezanın verildiğinin ifade edilmesinin de önem arz ettiği belirtilmiştir. Dolayısıyla hem ödüllendirme hem de cezalandırma yaparken davranışın ayırt edilmesinin çok önemli olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca ödül ve cezaların olumlu yönde etkilerinin ortaya çıkmasını sağlayabilmek ve akademik başarının artması yönünde bir araç olarak kullanabilmek için dikkatli olunması ve verilen ödül veya cezanın verilme nedeninin iyi açıklanması gerektiği vurgulanmıştır.

Akyüz (2013), öğrencilerin okul dışındaki etkinliklere ayırdıkları süreler ile matematik başarısı arasındaki ilişkiyi çeşitli değişkenler açısından değerlendirdiği bir çalışma yürütmüştür. Araştırmanın modeli tarama modelidir ve araştırmanın verilerini Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması'nın (TIMSS) 2007 yılında yayınlamış olduğu Türkiye'ye ilişkin veriler oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu sekizinci sınıf düzeyindeki 4498 Türk öğrenci oluşturmaktadır. Bu çalışmanın sonuçlarına göre öğrencilerin ev içerisinde erişebildikleri kaynaklar ve ebeveyn eğitim düzeyi ile matematik başarısı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunurken, bilgisayarda oyun oynama, ders dışı kitap okuma, ücretli bir işte çalışma gibi faktörlerin matematik başarısı ile negatif yönde ilişki içerisinde olduğu bulunmuştur. Ayrıca ödev yapma, televizyon izleme ve arkadaşları ile vakit geçirme gibi etkinlikler öğrencilerin en çok yapmış olduğu etkinlikler olmasına rağmen matematik başarısı ile bu etkinliklerin arasında herhangi bir ilişkinin bulunmadığı araştırma sonuçlarında rapor edilmiştir. Araştırmacı bu durumu, diğer etkinliklere ayrılan sürenin artması, ders çalışmaya ayrılan sürenin azalmasına neden oluyor şeklinde açıklamıştır.

Balkıs, Duru ve Buluş (2013) tarafından yapısal eşitlik modeli ile akademik rasyonel/irrasyonel inançlar, akademik erteleme ve zamana ilişkin referanslar arasındaki ilişkilerin ortaya konulmasını amaçlayan bir araştırma yürütülmüştür. 281 üniversite öğrencisi ile yapılan çalışmanın sonucunda, rasyonel akademik inançların, akademik erteleme ve sınavlara hazırlık için çalışma üzerinde doğrudan bir etkisinin olduğunu göstermektedir. Yani akademik inançların, ders çalışma alışkanlıklarını biçimlendirdiği ifade edilmektedir. Akademik ertelemenin doğrudan akademik başarı üzerinde etkisinin olduğu, aynı zamanda dolaylı olarak akademik başarı ile sınavlara hazırlık için ayrılan zaman arasında akademik ertelemenin aracılık etkisinin olduğu belirtilmiştir.

Eren (2011) tarafından, 6.,7. ve 8. sınıflara giden öğrencilerin fen ve teknoloji dersi akademik başarıları ile ders çalışma alışkanlıkları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları ile fen ve teknoloji dersinden elde ettikleri başarı arasında pozitif yönlü manidar bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca ebeveyn eğitim düzeyi yüksek olan ailelerin çocuklarının fen ve teknoloji dersinden elde ettikleri başarının diğer eğitim düzeyine sahip olan ailelerin çocuklarından anlamlı düzeyde farklılaştığı bulgusu elde edilmiştir. Ders çalışma alışkanlıkları ile fen ve teknoloji dersi arasındaki manidar ilişki göz önünde bulundurulduğunda, eğitim düzeyi yüksek olan ailelerin çocuklarının ders çalışma alışkanlıklarının daha iyi olabileceği ve bunun da akademik başarı üzerinde olumlu bir etkisinin olabileceği ifade edilmiştir.

Kağan (2010) yaptığı çalışmada, akılcı-duygusal davranışçı yaklaşıma dayalı akademik erteleme davranışını önleme programının, üniversite öğrencilerindeki akademik erteleme, zaman yönetimi ve bilişsel çarpıtmalar üzerindeki etkililiğini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırma bu amaç doğrultusunda deneysel desen kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde ikinci ve üçüncü öğrenim gören 34 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada deneysel uygulamalar sonucunda akademik erteleme, bilişsel çarpıtmalar ve zaman yönetimi puanları açısından deney grubu lehine anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir.

Kapıkıran ve Kıran (1999) ev ödevlerinin akademik başarı üzerindeki etkisinin belirlenmesi amacıyla deneysel desenle planlanmış bir araştırma yürütmüşlerdir. Bu çalışmada 41 üçüncü sınıf öğrencisi tesadüfi örnekleme ile 3 gruba ayrılmıştır. Bu grupların ilkinde hiç ödev verilmemiş, ikincisine nispeten az ödev verilmiş üçüncü gruba ise daha fazla ödev verilmiştir. Örneklem grubunun akademik başarısı, akademik başarıyı ölçmek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan 25 soruluk ölçme

aracı ile değerlendirilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgularda, deney süreci sonunda üç grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı ortaya konulmuştur. Dolayısıyla bu araştırmanın sonuçlarında, öğrencilere verilen ödevlerin akademik başarı üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenmiştir.

2.5.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Ahmadi, Toulabi ve Ilanloo (2020) çalışmalarında, madde kullanımına eğilim düzeyleri, yılmazlık ve akademik erteleme arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklemini, 149 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma sonucunda, akademik erteleme ile madde kullanımına eğilim düzeyleri arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca yılmazlık ile akademik erteleme değişkenleri birlikte, öğrencilerin madde kullanımına eğilim düzeyi varyansının %54'ünü açıkladığı görülmüştür. Yılmazlık ve akademik erteleme değişkenleri, öğrencilerin madde kullanımı eğilimlerini anlamlı bir şekilde yordadığı da ortaya çıkan sonuçlardan birisidir.

Amelia ve Usman (2020) çalışmasında üniversite öğrencilerinin öz yeterliklerinin, akran onayının, ebeveyn tarzının ve akademik ertelemelerinin, kopya çekme davranışı üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklemini, DKI Jakarta Üniversitesi'nde öğrenim görmekte olan 200 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda; öğrencilerin kopya çekme davranışları üzerinde, öz yeterlik ve akran onayı değişkenlerinin orta düzeyde bir etkisi olduğu, ebeveyn tarzının düşük düzeyde, akademik erteleme değişkeninin ise yüksek düzeyde etkisi olduğu görülmüştür. Genel olarak bakıldığında ise öz yeterlik, ebeveyn tarzı, akran onayı ve akademik erteleme değişkenlerinin hepsinin birlikte, öğrencilerin kopya çekme davranışları üzerinde etkisi olduğu ortaya çıkmıştır.

Okoye ve Onokpaunu (2020) çalışmasında, benlik saygısı, akademik erteleme, sınav kaygısı ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklemini, 43 lisansüstü öğrenciden oluşmaktadır. Sonuç olarak, benlik saygısı ile akademik başarı arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğu, akademik erteleme ile akademik başarı arasında ise anlamlı ve negatif bir ilişki olduğu ortaya konulmuştur.

Saputra, Alizamar ve Afdal (2020) yaptıkları çalışmalarında, öğrencilerin kendi yeteneklerine olan güvenleri ile akademik ertelemeleri arasındaki ilişkiyi ve bu ilişkinin rehberlik ve danışmanlık sürecine etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Bu kapsamda araştırmanın örneklemini 745 öğrenciden oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin akademik erteleme düzeylerinin orta düzey olduğu belirlenirken, öğrencilerin kendilerine güvenleri ile akademik ertelemeleri arasında negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Gershoff, Sattler ve Holden (2019) tarafından, ABD’de fiziksel şiddet yoluyla cezanın serbest olduğu eyaletlerde bir araştırma yürütülmüştür. Bu araştırmanın katılımcıları olan öğrenciler, araştırmaya online anket yoluyla katılmıştır. Araştırmanın bulguları fiziksel şiddet yoluyla cezanın akademik başarı üzerinde olumsuz etkilerinin olduğunu, bu tür cezaların öğrencilerin depresyon, kaygı gibi olumsuzluklardan daha fazla etkilendiğini belirtmektedir. Ayrıca araştırmada, fiziksel şiddet yoluyla ceza uygulamalarının öğrencilerin ileriki yaşamlarında, kendi ailesine şiddet uygulama olasılığını da arttırdığı belirtilmektedir. Dolayısıyla bu araştırmanın bulguları göz önünde bulundurulduğunda fiziksel şiddetin bir ceza yöntemi olarak uygulanmasının akademik başarıyı düşürmesinin yanı sıra psikolojik olarak da öğrencilerin olumsuz etkilenmesine yol açtığını söylemek mümkündür.

Khan, Shah ve Elahi (2019) çalışmasında, üniversite öğrencilerinin endişe, sınav kaygısı ve akademik erteleme değişkenlerinin akademik başarı üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklemini 400 Pakistan Üniversitesi öğrencisinden oluşturmaktadır. Araştırmanın bulgularına bakıldığında, öğrenciler arasında sınav kaygı düzeyinin çok yüksek olduğu; endişe, sınav kaygısı ve akademik erteleme değişkenleri arasında anlamlı ve pozitif yönde ilişkiler bulunduğu; akademik erteleme ve sınav kaygısının, akademik başarı üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu görülmüştür.

Pajarillo-Aquino (2019) tarafından, eğitim fakültesi öğrencilerine verilen ödül ve cezaların akademik performansa etkilerini belirlemek amacıyla bir araştırma yürütülmüştür. Araştırmada betimsel korelasyon araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları ödülleri ve cezaların öğrencilerin akademik performanslarını özel olarak etkilediği, davranışlarında değişikliğe yol açtığını belirtmektedir. Ayrıca bu çalışmaya dahil olan öğretim üyeleri, öğrencilerine ödül ve cezaya ilişkin bilgilendirme yaptıktan sonra ödül ve ceza yöntemleriyle uygulama yapmışlar ve öğrencilerinin

derslerinde daha iyi performans gösterdiğini belirtmişlerdir. Bu nedenle öğretmenler öğrencilerine, sınıfta yaptıkları veya yapacakları her eylem için (ödül ve ceza kullanımına dair) uygun açıklama yapmaları ve onları takdir etmeleri araştırmacılar tarafından önerilmiştir. Dolayısıyla ödül ve cezaların uygun yöntem ve teknikle kullanıldığında akademik başarı üzerinde olumlu etkilerinin olabileceğini söylemek mümkündür.

Goroshit (2018) çalışmasında, akademik erteleme, uzaktan eğitime katılım ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemi, 142 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma sonucunda, akademik erteleme ile öğrencilerin final sınav sonuçları arasında anlamlı ve negatif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir. Ayrıca uzaktan eğitime katılım ile sınav sonuçları arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu görülmüştür. Uzaktan eğitimde yapılan etkinliklerin sayısı ile final sınav sonuçları arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu ifade edilirken, final sınav sonuçlarının varyansının %50'si, akademik erteleme ve uzaktan eğitime katılım oranı değişkenleri tarafından açıklandığı ortaya konulmuştur.

Kljajic ve Gaudreau (2018) çalışmasında üniversite öğrencilerinin akademik ertelemeleri ile aynı dersten aldıkları notlar ve farklı derslerden aldıkları notlar arasındaki ilişkileri çok düzeyli olarak ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklemi, 208 üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmanın bulgularına bakıldığında, akademik ertelemeleri yüksek olan öğrencilerin notlarının diğer öğrencilere göre daha düşük olduğu görülmektedir. Ayrıca herhangi bir derste ortalama akademik erteleme düzeyinin üstünde olan öğrencilerin, sınav notlarının ortalama akademik erteleme düzeyinin altında olan öğrencilere göre daha düşük olduğu ifade edilmiştir.

Shih (2017) çalışmasında, akademik erteleme, zaman yönetimi ve mükemmeliyetçilik arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Bu kapsamda araştırmanın örneklemi 405 Tayvanlı 8. sınıfta öğrenim görmekte olan öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin ödevlere ve sınavlara hazırlanmaları esnasındaki akademik erteleme düzeyleri ile ailenin beklentisi ve uyumlu mükemmeliyetçilik arasındaki ilişkinin negatif yönlü ve anlamlı olduğu; ailenin eleştirisi ve uyumsuz mükemmeliyetçilik ile pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Wu ve Fan (2017) çalışmasında, üniversite öğrencilerinin akademik erteleme, akademik başarı ve motivasyonları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Bu bağlamda, 584 üniversite öğrencisi araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırmanın bulgularına bakıldığında, motivasyon ile akademik erteleme arasında anlamlı ve negatif; akademik erteleme ile akademik başarı arasında anlamlı ve negatif ilişki olduğu görülmektedir.

Diaconu-Gherasim ve Mairean (2016) tarafından ergenlerin algıladıkları ebeveynlik stilleri ile hedef yönelimleri ve akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelendiği bir çalışma yürütülmüştür. Araştırmada ebeveynlik stillerinin ergenlerin hedef yönelimleri ve akademik başarıları arasındaki ilişkide aracılık rolüne bakılmıştır. Araştırma sonucunda öğrenciler tarafından algılanan ebeveynlik stilleri, öğrencilerin hedef yönelimleri ve akademik başarıları arasındaki ilişki anlamlı bulunmuştur. Algılanan ebeveynlik stillerinin, ergenlerin hedef yönelimleri ve akademik başarıları arasındaki ilişkide aracılık rolü olduğu görülmüştür. Araştırmada, algılanan ebeveyn stilleri ve öğrencilerin hedef yönelimlerinin, lise öğrencilerinin akademik başarılarında önemli bir role sahip olduğu ifade edilmiştir.

Palupi (2016) tarafından öğrencilerin dinleme yeteneğini arttırmak ve dinleme yeteneğini arttırmada, ödül ve ceza uygulanmasının yerinin ne olduğunu değerlendirmek amacıyla bir araştırma yürütülmüştür. Araştırmanın bulguları, öğrencilerde cezadan ziyade ödül kullanımının öğrencilerin dinleme yeteneği üzerinde olumlu etkide bulunduğu ve öğrencilerin de ceza yerine ödül almayı tercih ettikleri belirtilmiştir. Bu çalışmada dinleme becerilerinin akademik başarıyı arttırdığı düşünülürse ödül kullanarak bu becerilerin artırılmasının akademik başarıyı da olumlu yönde etkileyeceği düşünülebilir.

Steel, Silson, Stagg ve Baker (2016) tarafından ödüllendirme ve cezalandırma yöntemlerinin hem sıralama becerisi hem de motor beceri bağlamındaki etkisini inceleyen bir çalışma yürütülmüştür. Araştırmanın katılımcılarına bir sıralama becerisi veya motor becerisi eğitimi verildikten sonra, bir ay içerisinde çeşitli zamanlarda katılımcıların beceri bilgisi değerlendirilmiş ve bu süreçte ödül ve cezadan faydalanılmıştır. Araştırmanın bulguları cezanın sıralama becerileri performansı üzerinde olumlu etkilerinin olduğunu belirtirken, motor becerilere yönelik performansı ise engellediğini belirtmektedir. Ayrıca ne ödülün ne de cezanın becerileri hafızada

tutma noktasında fayda sağlamadığı belirtilmiştir. Son olarak cezanın ödüllendirmeye göre yeteneğe bağlı davranışları daha fazla karmaşık hale getirdiği ifade edilmektedir.

Joubert (2015) çalışmasında, lise öğrencilerinin akademik ertelemeleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Bu kapsamda, araştırmanın örneklemini, yaşları 12-19 arasında değişen 349 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda, akademik erteleme ile akademik başarı arasında negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Ayrıca akademik erteleme ile cinsiyet, yaş ve yaşanan yer gibi değişkenler arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır.

Núñez, Suárez, Rosário, Vallejo, Valle ve Epstein'in (2015) çalışmalarında, ebeveynlerin ev ödevlerine katılımlarıyla ders çalışma süresi, ödev tamamlama gibi öğrenci davranışları ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda 5-10. sınıf arasındaki öğrenciler ile çalışmayı gerçekleştirmişlerdir. Elde edilen bulgular, üç değişkenin de birbirleri ile aralarında pozitif yönlü manidar ilişkiler olduğuna işaret etmektedir. Ancak ilişkilerin gücünün sınıf düzeyi doğrultusunda farklılaştığı ifade edilmiştir. Ayrıca bu ilişkilerde, öğrencinin ders çalışma süresinin ve ödev tamamlamasının ebeveynlerin katılımı ile akademik başarı arasındaki ilişkiye aracılık ettiği belirtilmektedir.

Theunissen ve diğerleri (2015) tarafından Hollanda'daki ailelerin disiplin yaklaşımlarını (ödül ve cezalar) belirlemek amacıyla bir araştırma yürütülmüştür. Araştırmanın sonuçlarına göre, Hollanda kökenli olmayan ailelerin ceza uygulamalarında, şiddetin daha fazla yer aldığını belirlenirken daha ılımlı ceza uygulamalarının (ör. mola gibi) Hollanda kökenli ailelerde daha yaygın olduğunu belirtmektedir. Ödül uygulamalarında ise yine farklı etnik kökene sahip olan ailelere kıyasla Hollandalı ailelerin daha istendik ödül yaklaşımlarının olduğu (ör. sarılma, iltifat etme gibi) belirtilmektedir. Ayrıca eğitim seviyesi daha yüksek olan ve sosyo-ekonomik düzeyi daha iyi olan ailelerin ödül-ceza yaklaşımlarının diğer ailelere göre daha istendik olduğu belirtilmiştir. Araştırmanın sonuçları dikkate alındığında ebeveyn olmanın getirdiği zorluklar ile mücadelede etnik köken, çocuğun içerisinde bulunduğu sosyo-ekonomik durum ve ailenin eğitim düzeyi gibi faktörlerin değerlendirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır.

Sudler'in (2014) gerçekleştirdiği çalışmada, üniversite öğrencilerinde akademik ertelemenin yordayıcısı olarak mükemmeliyetçilik ve engellenmeye/hayal kırıklığına

tahammülsüzlük değişkenlerini incelemiştir. Çalışmaya 150 lisans ve lisansüstü öğrencisi online olarak katılım göstermişlerdir. Çalışmada engellenmeye/hayal kırıklığına tahammülsüzlük ve mükemmeliyetçiliğe ilişkin mantıkdışı inançlar ile akademik erteleme arasında anlamlı ve yüksek düzeyde bir korelasyonun olduğu belirlenmiştir. Bu araştırmada, kendine odaklı ve sosyal odaklı olan mükemmeliyetçi bireylerin engellenme/hayal kırıklığına tahammülsüzlük düzeyleri ve akademik erteleme düzeylerinin daha yüksek olduğu vurgulanmıştır. Ayrıca çalışmada belirgin erteleme oluşmamasına rağmen, mükemmeliyetçilik ve hayal kırıklığı hoşgörüsüzlüğü ile ilişkili irrasyonel inançların akademik erteleme için en güçlü araçlar olduğu belirlenmiştir.

Wäschle ve diğerlerinin (2014) çalışmasında 150 üniversite öğrencisi katılım göstermiştir. Çalışma 19 hafta sürmüş olup, öğrencilerin haftalık web tabanlı kendi kendine izleme protokollerinde öz-yeterlik, erteleme ve algılanan hedef başarılarını kendileri tarafından kaydedilmesi istenmiştir. Çalışma sonunda akademik erteleme ile öz-yeterlik ve başarı amaçlılığı arasında negatif yönde anlamlı; öz-yeterlik ile başarı amaçlılığı arasında ise pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Çalışmanın bu sonucu, düşük hedef başarısının bir sonucu olarak akademik ertelemenin arttığı ve yüksek düzeyde öz-yeterlik kaydeden öğrencilerin hedef başarılarının da yüksek olduğu şeklinde ifade edilmiştir. Yüksek hedefe ulaşmanın bir sonucu olarak öz yeterlik artmıştır. Ayrıca çalışmada başarı amaçlılığının akademik erteleme üzerindeki etkisinde öz yeterliliğin aracılık etkisi olduğu saptanmıştır. Bu nedenle düşük öz-yeterliliğe sahip öğrencilerin kendilerini kısır bir erteleme döngüsünde bulma konusunda daha savunmasız oldukları ifade edilmiştir.

Rosário, Núñez, Valle, González-Pienda ve Lourenço (2013) çalışmalarında, ders çalışma süresinin akademik performans üzerindeki rolü ile öğrenci sayısı, kurs özellikleri ve ders çalışma süresi arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın bulgularına göre öğrencinin sınıf düzeyi ve öğrenci özellikleri kontrol altına alındığında dahi çalışma süresi başarıyı güçlü şekilde yordamaktadır. Diğer bir deyişle çalışma süresi öğrencinin akademik performans düzeyinde önemli bir belirleyicidir. Çalışma süresinin akademik performansa etkisinin belirlenmesinde en önemli faktör ise, akademik performans üzerinde etkili olan birçok değişkenin kontrol altına alınmasıdır.

Torenbeek, Jansen ve Suhre (2013) tarafından, öz düzenleyici öğrenme, zaman kullanımı, müfredat özellikleri ve akademik başarı arasındaki ilişkinin değerlendirildiği

bir çalışma yürütülmüştür. Araştırma sonuçlarında, sınıflardaki öğrenci sayısının planlanması ve öğrencilerin derse devam durumları, öğrencilerin akademik başarılarını olumlu etkilediği belirtilmektedir. Ayrıca daha planlı dersler ve ödev planlamaları ile akademik başarı, motivasyon ve öz düzenleme becerilerinin arttırılabileceği de ifade edilmiştir.

Ukpong ve George (2013) tarafından ders çalışma süreleri ile akademik başarı arasındaki ilişkinin incelendiği bir çalışma yürütülmüştür. Bu çalışma, üniversiteye giden 120 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmanın bulguları ders çalışmaya daha az zaman ayıran öğrenciler ile daha fazla zaman ayıran öğrenciler arasında akademik başarı açısından anlamlı farklılıkların olduğunu göstermektedir. Bir diğer deyişle, daha fazla ders çalışmanın akademik başarıyı olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Ayrıca araştırmanın sonuçlarında, gün içerisinde çalışılacak ders saatlerinin planlanması ve buna bağlı kalınmasının akademik başarıyı önemli ölçüde etkileyebileceği de belirtilmiştir.

Zakeri, Esfahani ve Razmjoe (2013), çalışmalarında akademik erteleme ile ebeveyn tutumları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. 395 üniversite öğrencisi çalışmaya katılım göstermiştir. Çalışmada akademik erteleme ile otoriter tutum arasında pozitif yönde anlamlı, izin verici ebeveyn tutumu ile negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca çalışmada erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha çok akademik erteleme davranışı gösterdikleri saptanmıştır.

Maltese, Tai ve Fan (2012) tarafından, ev ödevlerine harcanan süre ile matematik ve fen bilimlerine ilişkin akademik başarı arasındaki ilişkinin incelendiği bir çalışma yürütülmüştür. Yapılan bu meta analiz çalışmada, 1990 ile 2002 arasındaki lise öğrencilerine ait araştırmalar ve veriler üzerinden elde edilen bilgiler doğrultusunda yürütülmüştür. Araştırmanın sonuçları ev ödevlerine harcanan zaman ile matematik ve fen bilimlerine ait notlar arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını göstermektedir. Fakat ev ödevlerine ayrılan vakit ile standartlaştırılmış testlerden elde edilen başarı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu belirtilmiştir. Dolayısıyla ev ödevlerinin öğrencilerin standartlaştırılmış testlerden elde edilen başarıları üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu vurgulanmıştır.

Grave (2011) tarafından yapılan bir çalışmada, öğrencilerin zamanı kullanma becerilerinin akademik başarı üzerindeki etkileri incelenmiştir. Çalışma lisans

öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonuçlarında; sosyal bilimler ve mühendislik alanındaki başarısı yüksek olan öğrencilerin, öğrenci asistanı olarak çalışma, ders çalışma, öğretmen olarak çalışma gibi faaliyetler yürütmesinin akademik başarı üzerinde olumlu bir etkisinin olduğunu göstermiştir. Fakat daha az başarılı öğrencilerin akademik başarısı üzerinde ise negatif yönde bir etkisinin olduğu araştırmada belirtilmektedir. Ayrıca ders çalışma süresi ve alışkanlıklarının akademik başarı üzerinde anlamlı ve olumlu etkisinin olduğu belirtilmektedir.

Kohls, Peltzer, Herpertz-Dahlmann ve Konrad (2009) tarafından sosyal ve sosyal olmayan ödüllerin çocuk ve ergenler üzerindeki çekingenlik tepkilerine olan etkilerinin değerlendirildiği bir çalışma yürütülmüştür. Araştırmada yaşları 8 ile 12 arasında değişen 65 ergenle çalışılmıştır. Araştırmada verilen görevlerde, görev performansı üzerinde maddi ödüllerin etkisi daha büyük olmasına rağmen, sorumluluk ve bilinçli davranma üzerinde ise sosyal ödüllerin daha büyük bir etkisinin olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca farklı kişilik özelliklerine sahip olan çocukların ödül olarak ne kazandığına bağlı olarak değişen tepkiler sergilediği belirtilmiştir. Araştırmada, sosyal ödüller ile empati yeteneği arasında pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu saptanmıştır. Araştırmada sonuç olarak, kullanılan ödülün niteliği ve türünün, çocuk ve ergenlerin davranışları, motivasyonları ve dolayısıyla akademik başarıları üzerinde; ayrıca otizm spektrum bozukluğu ile dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu gibi bozukluklara sahip bireylerin istenmeyen davranışları üzerinde de etkilerinin olduğu ifade edilmiştir.

Rosario ve diğerlerinin (2009) çalışmalarında, bazı kişisel, okulla ve aile ile ilgili değişkenler ile akademik erteleme arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmanın örneklemini 580 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma kapsamında, akademik erteleme ile annenin eğitim düzeyi, babanın eğitim düzeyi, kardeş sayısı, öğrencinin genel not ortalaması ve sınıfta kalma değişkenleri arasındaki ilişkiler incelenmiş olup sonuç olarak, anne ve babanın eğitim düzeyi ile akademik erteleme arasında negatif yönlü ve anlamlı; kardeş sayısı, genel not ortalaması ve sınıfta kalma sayısı ile akademik erteleme arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Fernie ve Spada (2008) çalışmasında erteleme ve üst bilişler ile ilgili ön bir araştırma yapmayı amaçlamıştır. Çalışmanın nitel verileri, yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla, toplamda 12 kişinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcılara dört adet soru yöneltilerek toplanan nitel verilerin çözümlenmesi neticesinde katılımcıların erteleme ile ilgili hem olumlu hem de olumsuz üst bilişsel inanışları

olduğu ortaya konulmuştur. Ertelemenin amacının biliş ve olumsuz etkiyi düzenlemek olduğu ifade edilmiştir. Katılımcılar ifadelerinde başarı konusunda, hedeflerine ulaşip ulaşmadıklarını nasıl anlayacaklarını bilmediklerini ifade etmişler veya ruh hallerinde bir iyileşmenin hedefe ulaşıldığını göstereceğini bildirmişlerdir.

Höcker, Engberding, Beißner ve Rist (2008) 62 üniversite öğrencisiyle yaptıkları çalışmalarında, üniversite öğrencilerinin özellikle dakiklik konusunda gerçekçi planlama yapmalarını sağlamak amacıyla bilişsel-davranışçı yaklaşım kullanmışlardır. Kısa süreli grupla psikolojik danışmaya uygun bir önleme programı hazırlayarak uygulamışlardır. Programın sonunda durumsal ve süreğen erteleme, öğrenme stratejileri ve başarı motivasyonuna bakılmıştır. Ayrıca katılımcılar önleme programının yanında günlük çalışma davranışlarını da kayıt altına almışlardır. Çalışma sonunda, erteleme eğiliminde hem kendini rapor etmenin hem de günlük öğrenme davranışlarını değerlendirmenin önemli olduğu saptanmıştır. Katılımcıların durumsal erteleme davranışlarında azalma yaşanırken, süreğen erteleme davranışlarında anlamlı bir değişim olmadığı belirlenmiştir.

Mombourquette (2007) çalışmasında aile katılımı, okula katılım, okula karşı tutum ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Bu kapsamda çalışmaya 688 lise öğrencisi dâhil edilmiştir. Araştırmada ABD Eğitim Bakanlığı'nın Ulusal Eğitim Boylamsal Araştırması'nda kullanılan ebeveyn katılım anketinin değiştirilmiş bir versiyonu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda aile katılımının, öğrencinin okula katılımını etkilediği belirlenmiştir. Araştırmada belirlenen okula karşı tutum düzeyinin, lise öğrencilerinin akademik başarı düzeylerini etkilediği saptanmıştır.

Mulvaney ve Mebert (2007) tarafından ebeveynlerin çocuklarına uyguladıkları fiziksel şiddete dayalı cezaların erken çocukluk dönemindeki davranış problemleri üzerindeki etkisinin belirlenebilmesi amacıyla bir araştırma yürütülmüştür. Araştırmanın bulguları ebeveynlerin çocuklarına uyguladıkları fiziksel şiddete dayalı cezaların çocukların davranış bozuklukları sergileme, istenmeyen davranışta bulunma gibi alanlarda çok ciddi bir etkisinin olduğunu belirtmektedir. Ayrıca boylamsal olarak planlanan bu çalışmada erken çocukluk döneminde ebeveynlerin uyguladıkları bu tür cezaların okula başladıktan sonra özellikle sert mizaçlı çocuklarda ciddi problemlerin (ör. akademik başarısızlık, okula uyum sağlayamama gibi) yaşanmasına neden olduğu da belirtilmektedir. Dolayısıyla ailelere erken çocukluk döneminde çocuklarına yönelik uyguladıkları ödül-ceza uygulamalarının nasıl olması gerektiğine yönelik eğitimlerin

verilmesi çocukların hem davranışsal problemlerini ortadan kaldırmaya hem de ilerideki akademik performansı üzerinde olumlu etkilerinin olmasına yardımcı olabileceği ifade edilmiştir.

O'Malley Borg, Plumlee ve Stranahan (2007) çalışmasında, ailelerin gelir seviyesine, eğitim düzeyine, yerleşim yerlerine, taşınma durumlarına göre öğrencilerin akademik başarısını nasıl etki ettiğini belirlemeyi amaçlayan bulgulara yer verilmiştir. Çalışmada azınlık olarak nitelendirilen aileler içerisinde eğitim düzeyi düşük olan, geliri az olan ve çeşitli sebeplerle fazla taşınan ailelerin öğrencilerin akademik başarılarının, kenar mahallelerden gelen, beyaz, gelir düzeyi ve eğitim düzeyi yüksek ve ailelerden gelen öğrencilere göre düşük olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca okulun özelliklerinin öğrencinin akademik başarı olasılığını değiştirebildiği de çalışmada elde edilen sonuçlar arasındadır.

Cooper, Robinson ve Patall (2006) tarafından, 1987'den bu yana ABD'de yapılan ödev araştırmalarının özetlendiği bir çalışma yürütülmüştür. Araştırmacılar elde ettikleri çalışmanın türüne ve yöntemine bakmaksızın araştırmalarda, ödevin akademik başarı üzerinde olumlu etkilerinin olduğunu ifade etmişlerdir. Araştırmacılar ödevin, dolayısıyla bireysel çalışma süresinin özellikle 7.-12. sınıfların akademik başarısı üzerinde güçlü bir etkisinin olduğunu ifade etmişlerdir. Ödev-başarı ilişkisi ile konu veya ölçümlenen çıktılar arasında ise güçlü bir ilişki bulunamamıştır.

Hampden-Thompson (2004) çalışmasında PISA 2000 verilerine dayanarak PISA 2000 sınavına katılım gösteren ülkelerdeki öğrencilerin ailelerinin yapılarının sınava katılan öğrencilerin okuma becerileri, matematik ve fen bilimleri başarısına olan etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu kapsamda sınava katılım gösteren 18 ülkenin öğrenci başarısı ve aile yapıları örnekleme dâhil edilmiştir. Araştırma sonucunda anne babanın birbirinden ayrı olmaları nedeniyle anne ya da babanın sadece birinin yanında büyüyen çocukların başarı puanlarının, anne babanın birlikte olduğu çocuklara göre daha düşük olduğu belirlenmiştir. Araştırma, eğitim araştırmacılarının aile yapısının ve diğer aile geçmişi özelliklerinin eğitim sonuçlarını etkileyebilecek faktörleri keşfetmek için eğitim alanının ötesine bakma ihtiyacını vurgulamaktadır. Aile politikaları, aile eğitimi ile kesişmektedir. Sonuç olarak ebeveynlerin ayrı olması nedeniyle anne ya da babanın sadece birinin yanında büyüyen çocukların başarı puanlarının anne babanın birlikte olduğu çocuklara göre daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

Dandy ve Nettelbeck (2002) tarafından zeka puanı, çalışma süresi, eğitim ve meslek arzusu ile akademik başarı arasındaki ilişkinin incelendiği bir çalışma yürütülmüştür. Araştırmanın örneklemini Avustralya'da eğitim gören çeşitli sosyo-ekonomik düzeylerde olan Çin, Vietnam ve Anglo Kelt kökenli 160 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada ölçme aracı olarak öğretmenlerin öğrencileri değerlendirdiği notlar kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları, eğitim almak için daha fazla zaman harcayan Çin ve Vietnam kökenli çocukların aynı zeka puanına sahip Anglo Kelt kökenli Avusturyalı akranlarından daha yüksek matematik başarısına sahip olduklarını ortaya koymuştur. Aynı zamanda bu araştırma ile çalışma ve meslek edinmeye yönelik beklentilerin sosyo-kültürel farklılıklara göre değişkenlik gösterdiği ve ebeveynlerin eğitim düzeyinin yüksek başarı elde etmek için etkili olabilecek bir faktör olduğu da ifade edilmiştir.

Gershoff (2002) tarafından, ebeveynlerin çocuklarını disipline etmek için uyguladıkları fiziksel cezalar, çocuğun akademik başarısı, diğer davranış ve deneyimleri arasındaki ilişkilerin neler olduğunu belirlemek amacıyla bir meta analiz çalışması gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla 88 akademik çalışma araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırmanın bulguları ebeveynlerin çocuklarına uyguladıkları fiziksel şiddete dayalı cezaların çocuğun birçok gelişim alanı üzerine etkisinin olduğu, ileriki yaşamında da olumsuzluklara neden olduğu belirtilmiştir. Ayrıca akademik başarı üzerindeki etkileri de düşünülecek olursa ebeveynlerin kullandıkları ödül-ceza uygulamalarının ne olduğu, niteliği ve şiddetinin önem arz ettiği araştırmada vurgulanmıştır.

Deci ve diğerleri (1999) tarafından, dışsal ödüllerin içsel motivasyon üzerindeki etkilerini belirlemek amacıyla, 128 araştırmanın araştırmaya dahil edildiği bir meta analiz çalışması yürütülmüştür. Araştırmanın bulgularına göre, bireylere verilen ödüllerin yaş grubuna göre değişkenlik gösteren etkilerinin olduğu (ör. somut ödüller küçük yaş grubu için daha olumsuz etkiye sahipken üniversite öğrencileri için çok daha az olumsuz etkisinin olduğu gibi) belirtilmektedir. Ayrıca sözel yolla verilen ödüller üniversite öğrencileri için kendini geliştirici etkiye sahipken, küçük yaş grubundaki öğrenciler için bu etkinin olmadığı belirtilmiştir. Araştırmada olumlu geri bildirimde bulunmanın özgür seçim davranışını ve ilgiyi arttırdığı da belirtilmektedir. Araştırmanın bulguları göz önüne alındığında, ödül sistemlerinin akademik başarı üzerinde etkilerinin yaş grubuna bağlı olarak ve ödülün türüne göre değişkenlik gösterebildiği ayrıca olumlu

geri bildirim sunmanın akademik başarı ve kendine güven duygusu üzerinde olumlu etkilerinin olduğu ifade edilmektedir.

Solomon ve Serres (1999) tarafından, ebeveynler tarafından uygulanan sözel ceza ve fiziksel cezanın, akademik başarı ve benlik saygısı üzerindeki etkilerini belirleyebilmek amacıyla bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan 144 çocuk, ebeveynlerinin kendilerine uyguladıkları sözel ve fiziksel cezanın neler olduğunu belirtmiş ve akademik başarı ile ilişkisini belirlemek üzere okullarında Fransızca ve Matematik derslerine ait notlar ile değerlendirilmiştir. Araştırmanın bulguları cezaya maruz kalan çocukların benlik saygısının ve akademik başarısının daha düşük olduğu ve cezanın sıklığı ve derecesi arttıkça akademik başarının düştüğü belirtilmiştir.

Cherian (1994) tarafından ebeveynlerin uyguladığı fiziksel cezalar ile akademik başarı arasındaki ilişkinin incelendiği bir araştırma yürütülmüştür. Araştırmaya içerisinde boşanmış ailelerin çocuklarının da bulunduğu 1021 öğrenci katılmıştır. Çalışmanın bulguları ebeveynleri tarafından bir ceza yöntemi olarak fiziksel şiddete maruz kalan öğrencilerin akademik başarılarının düşük olduğu belirlenmiştir. Fiziksel şiddet ile akademik başarı arasında negatif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu bulunmuştur.

Wesley (1994) çalışmasında, lise öğrencilerinin yeteneklerinin, akademik başarılarının ve akademik ertelemelerinin, üniversite performansları üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Bu kapsamda, araştırmanın örneklemi 248 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın bulgularına göre, öğrencilerin üniversitedeki performansları üzerinde, yetenek ve lisedeki başarı notlarına kıyasla akademik erteleme düzeylerinin daha etkin bir rol oynadığı ortaya çıkmıştır.

Gussman ve Harder (1990) üniversite öğrencilerinin ebeveynlerinin geçmişte kullandıkları ödül ve ceza yöntemleri ile bu öğrencilerin kişisel özellikleri arasında ilişki olup olmadığını retrospektif (belli bir noktadan geçmişe doğru deneklerin incelenmesi) bir çalışma ile belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışmada ebeveynlerin kullandıkları ödül-ceza yöntemleri ile öğrencilerin kişilik özelliklerinin ilişkili olduğu bulunmuştur. Ebeveyn stillerinin çocukların kişiliğini etkilediği aynı zamanda ebeveyn davranışlarının da çocukları yoluyla biçimlendiği ifade edilmiştir. Babaların kullandığı cezaların istendik olmayan kişilik özellikleri ile ilişkili olduğu belirtilmiştir. Babalar

çoğunlukla sözel ödülleri çocuklarına kullanmayı tercih etmektedirler. Çalışmanın anneler ile ilgili kısmında ise annelerin sıklıkla maddi ödülleri kullandıkları söylenmiş ve maddi ödüllerin yüksek kaygı ve düşük benlik saygısı ile ilişkili olduğu bulunmuştur.



BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni ve örneklemini, araştırmada kullanılmış olan veri toplama araçları, veri toplama araçlarının uygulanması ile elde edilen verilerin analiz süreci üzerinde durulmaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin anne-babalarının kullandıkları ödüllendirme ve cezalandırma yöntemleri ile akademik erteleme, ders çalışma süresi ve akademik başarı arasındaki ilişkilere, nicel yöntemler aracılığıyla (Gay, Mills ve Airasian, 2009) incelenmiştir. Bir araştırmada yöntemin belirlenmesindeki en temel faktör olarak araştırma sorusu/soruları görülmektedir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012). Bu araştırmada da kullanılacak yöntemler araştırma hipotezlerine dayanılarak belirlenmiştir. Öğrencilerin anne babalarının kullandıkları ödüllendirme ve cezalandırma yöntemleri, akademik erteleme, ders çalışma süresi ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla ilişkisel model kullanılmıştır. İlişkisel araştırmalar, araştırılan durumu daha iyi açıklayabilmek için aradaki olası ilişkileri detaylı olarak ortaya koyabilmeyi amaçlamakta (Creswell, 2008; Fraenkel vd., 2012) ve değişkenler arasındaki birlikte değişimin nasıl meydana geldiğini de ispatlayabilmektedir (Gay vd., 2009). İlişkisel araştırmaların, yordayıcı ve keşfedici desenleri bulunmaktadır. Yordayıcı ilişkisel araştırma deseninde, değişkenler arası ilişkiler incelenir, bir değişken aracılığıyla diğer değişken açıklanmaya çalışılır. Keşfedici ilişkisel araştırma deseninde ise değişkenler arası ilişkiler tanımlanarak önemli bir durum ortaya konulmaya çalışılır (Fraenkel vd., 2012). Yordayıcı ilişkisel araştırma deseninde, değişkenlerin tümü bütünsel bir yaklaşımla analiz edilmektedir. Buradan yola çıkarak, kurama dayalı olarak oluşturulan modelde yer alan herhangi bir değişken üzerinde diğer değişkenlerin dolaylı ve doğrudan etkilerinin ortaya

konulabilmesi için, tahmine dayalı istatistiki tekniklerden ve yapısal eşitlik modelleme türlerinden olan Yol (Path) analizi aracılığıyla model test edilebilecektir (Mitchell, 1992). Kesitsel (belirli bir zaman diliminde yapılan) olan bu araştırmada, yordayıcı ilişkisel araştırma deseni kullanılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırma evrenini, 2018-2019 eğitim-öğretim yılı ikinci döneminde Malatya İli merkez ilçe sınırları içerisindeki devlet ortaokullarında öğrenim gören, 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Evrende yer alan öğrenci sayısı, Malatya Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan veriler kullanılarak belirlenmiştir. Malatya’da yer alan özel eğitim ortaokullarındaki öğrencilerin veri toplama formundaki bilgileri doldurmaları zor olacağından, yatılı bölge ortaokulları evrende yer alan tüm ilçelerde yer almadığından ve özel ortaokul veli ve yöneticilerinden izin almak zor olduğundan bu okul türlerinde öğrenim gören öğrenciler araştırma evreni dışında bırakılmıştır. Araştırmanın ulaşılabilir evreni tanımlandıktan sonra, örneklem büyüklüğü belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın evreninde yer alan ortaokullarda toplam 10113 öğrenci öğrenim görmektedir. Zaman, ekonomiklik gibi nedenlerle araştırma evreninin tamamına erişilmesi zor olduğu düşünüldüğünden örneklem alınması uygun bulunmuştur.

Araştırmalarda örneklem büyüklüğüne karar verilmesi aşamasında, çalışmanın yöntemi (nicel-nitel), deseni, uygulanacak veri analizi yöntemleri, eş zamanlı incelenecek değişkenlerin sayısı, tolere edilecek sapma miktarı, araştırma odağındaki değişkenin sürekli veya süreksiz olması gibi birçok ölçüt etkili olmaktadır (Cohen, Manion ve Morrison, 2007). Örneklem büyüklüğü, araştırmaların sonuçlarını etkileyen önemli faktörlerden biridir (Şen ve Yılmaz, 2013). Alanyazında birçok araştırmacı tarafından path analizi gibi yapısal eşitlik modellemelerinde örneklem büyüklüğünün iyi ayarlanamaması (Kline, 2011) veya yeterli olmamasının çeşitli sorunlara yol açabileceği (Hu ve Bentler, 1998; Kim, 2009; Şen ve Yılmaz, 2013) ifade edilmiş, bu nedenle örneklem hacminin büyük olması gerektiği vurgulanmıştır (Kline, 2011; Marsh, Hau, Balla ve Grayson, 1998; Jackson, Voth ve Frey, 2013). Schumacker ve Lomax (2010) yapısal eşitlik modellemesi araştırmalarında, gözlem miktarının 250 ile 500 arasında olması gerektiğini vurgulamaktadır. Ortalama 10.000 kişiden oluşan bir evren için “.05” hata payı ve “.95” güven aralığıyla örneklem büyüklüğünün 370 olması gerektiği belirtilmiştir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2015).

Örneklemin, örneklemdaki madde sayısının 10 katı olması da ifade edilen diğer bir görüştür (Kline, 1994). Güç analizi yöntemiyle örneklem büyüklüğü G*Power 3.1.9.7 paket programı kullanılarak belirlenmeye çalışılmıştır (Faul, Erdfelder, Lang ve Buchner, 2007). Programda; path analizinde katsayıların anlamlılıklarının değerlendirilmesinde *t* testi kullanılması nedeniyle, *t* testi kullanılmıştır. İstatistiksel güç .80, etki düzeyi .20 ve istatistiksel anlamlılık düzeyi .05 kullanılarak yapılan analiz sonucunda, 192 kişilik bir örneklem sayısına ulaşmanın yapılacak analiz için yeterli olacağı görülmüştür (Cohen, 1988; Prajapati, Dunne, ve Armstrong, 2010). Yine başka bir online program aracılığıyla %95 güven aralığında hesaplanan örneklem genişliğinin 385 olması gerektiği bulunmuştur (Sampsize, 2020). Açıklamalar ve ilgili alanyazın ışığında, 52 değişkeni (madde sayısı) olan bu araştırma için 520 veriden oluşan örneklem hacminin yeterli olduğu söylenebilir. Yeterli sayıya ulaşabilmek amacıyla Liselere Geçiş Sistemi (LGS) sınavına herhangi bir nedenle giremeyecek olan, formu eksik ya da hatalı dolduran katılımcıların da olabileceği aynı zamanda örneklem hacminin dar olmasının yaratacağı sorunlar da göz önünde tutularak, daha fazla katılımcıya ölçek uygulanmıştır.

Veri toplama sürecinde yaşanabilecek kayıplar (hatalı ve eksik doldurulan veri toplama araçları) da göz önünde bulundurulduğundan, evrendeki öğrenci sayısının yaklaşık onda biri kadar olan, 1.000 kişilik bir örneklem grubuna ulaşılması hedeflenmiştir. Nisan 2019 tarihinde uygulama yürütülmüştür. Uygulama kapsamında öğrencilere 987 adet veri toplama formu uygulanmıştır. Uygulanan formlardan hatalı/eksik doldurulan ve uç değer olan formlar (163 adet) analizden elenerek, kalan 824 veri toplama formu üzerinden araştırmanın analizleri yapılmıştır.

Örnekleme büyüklüğünün belirlenmesinden sonra, araştırmanın örneklemini evrende yer alan okullardan tabakalı (katmanlı) seçkisiz örnekleme (stratified random sampling) yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Tabakalı örnekleme yönteminde, evrendeki alt gruplar veya tabakalar belirlenerek, bunların evren içindeki oranları ile orantılı olarak örneklem içerisinde temsil edilmektedir (Fraenkel, Wallen ve Hyun 2012). Araştırmanın örnekleminde merkez ilçe eğitim bölgeleri ve cinsiyet, tabaka olarak kullanılmıştır. Örneklemdaki 824 öğrenciye ait bilgiler ve kullanılan tabakalar Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.

Araştırmanın Evren ve Örneklem Analizi

Battalgazi Eğitim Bölgeleri													
Evren							Örneklem						
	Kız		Erkek		Toplam			Kız		Erkek		Toplam	
Tabaka	N	%	N	%	N	%	Örneklem Alınan Okullar	n	%	n	%	n	%
1. Bölge	798	14.35	848	15.25	1646	29.6	Cengiz Topel O.	54	11.76	69	15.03	123	26.80
2. Bölge	782	14.06	810	14.57	1592	28.63	91000 Dev Öğr. O.	58	12.64	51	11.11	109	23.75
3. Bölge	549	9.87	567	10.2	1116	20.07	Hidayet O.	34	7.41	44	9.59	94	21.48
							Türk Telekom O.	13	2.83	3	.65		
4. Bölge	407	7.32	407	7.32	814	14.64	Mevlana O.	14	3.05	23	5.01	89	19.39
							Necip F. K. İ.H.O.	23	5.01	29	6.32		
5. Bölge	187	3.63	205	3.69	392	7.05	Gazi O.	23	5.01	21	4.58	44	9.59
Toplam	2723	48.97	2837	51.03	5560	100		219	47.71	240	52.29	459	100
Yeşilyurt Eğitim Bölgeleri													
Evren							Örneklem						
	Kız		Erkek		Toplam			Kız		Erkek		Toplam	
Tabaka	N	%	N	%	N	%	Örneklem Alınan Okullar	n	%	n	%	n	%
1. Bölge	233	5.12	293	6.44	526	11.55	Şehit Fuat Boz. O.	15	4.11	17	4.66	32	8.77
2. Bölge	194	4.26	247	5.42	441	9.69	Cahide Nebio. O.	11	3.01	19	5.21	30	8.22
3. Bölge	397	8.72	365	8.02	762	16.74	Vali Galip Dem. O.	27	7.40	29	7.95	56	15.34
4. Bölge	687	15.09	706	15.51	1393	30.6	Sadiye Ünsalan O.	42	11.51	35	9.59	133	36.44
							Polis Amca İ.H.O.	28	7.67	28	7.67		
5. Bölge	321	7.05	335	7.36	656	14.41	Necatibey O.	27	7.40	29	7.95	80	15.34
6. Bölge	150	3.29	139	3.05	289	6.35	Şahnahan O.	10	2.74	14	3.84	24	6.58
7. Bölge	231	5.07	235	5.16	486	10.67	Şeker O.	18	4.93	16	4.38	34	9.32
Toplam	2213	48.61	2340	51.39	4553	100		178	48.77	187	51.23	365	100
Malatya İli Ortaokul 8. Sınıf Öğrenci Sayıları													
Evren							Örneklem						
	Kız		Erkek		Top.			Kız		Erkek		Top.	
	N	%	N	%	N	%		n	%	n	%	n	%
Genel Toplam	4936	48.81	5177	51.19	10113	100		397	48.17	427	51.83	824	100

Tablo 1’de örneklemin eğitim bölgesi ve cinsiyet değişkenlerine ilişkin dağılımları incelendiğinde; her eğitim bölgesinin ve her cinsiyetin evrendeki oranıyla, analiz dışı bırakılan veriler nedeniyle, eşit olmasa da yakın bir oranda temsil edildiği

görülmektedir. Tablo 1'deki örnekleme yer alan öğrencilerin cinsiyet değişkeni açısından dağılımları incelendiğinde örnekleme yer alan 824 öğrencinin 397'si (%48.17) kız, 427'si (%51.83) erkektir. Tablo 1'deki örneklem dağılımları incelendiğinde, araştırmanın örnekleminin evreni yansıttığı söylenebilir. Tablo 2'de öğrencilerin demografik bilgilerinden oluşan kişisel bilgi formu verilerine yer verilmiştir.

Tablo 2.
Araştırmaya Katılan Öğrenciler İle İlgili Bilgiler

Değişken		N	%
Anne eğitim düzeyi	Okur-yazar değil	64	7.8
	İlkokul mezunu	318	38.6
	Ortaokul mezunu	202	24.5
	Lise mezunu	146	17.7
	Üniversite ve üzeri mezun	94	11.4
Baba eğitim düzeyi	Okur-yazar değil	13	1.6
	İlkokul mezunu	172	20.9
	Ortaokul mezunu	222	26.9
	Lise mezunu	229	27.8
	Üniversite ve üzeri mezun	188	22.8
Eğitim görülen okul türü	Genel ortaokul	713	86.5
	İmam hatip ortaokulu	111	13.5
Yaş	13	167	20.3
	14	612	74.3
	15	45	5.5

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin anne ve babalarının eğitim düzeyleri, eğitim gördükleri okul türlerine göre dağılımları verilmiştir. Ortaokul sekizinci sınıfta okuyan araştırmanın katılımcılarının yaşları ise, ortalama olarak 13.85'tir.

3.3. Veri Toplama Araçları ve Araştırmanın Değişkenleri

Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından yasal izinler alındıktan sonra (Gerekli izinler Ek 6.4 – 6.5 – 6.6 ve 6.7'de sunulmuştur), ortaokul 8. sınıf öğrencilerinden toplanmıştır. Bu kapsamda bir adet kişisel bilgi formu ve iki adet ölçek kullanılmıştır (Ek 6.1, 6.2 ve 6.3'de sunulmuştur). Birinci bölüm araştırmacı tarafından hazırlanan demografik bilgilerden (cinsiyet, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, devam edilen ortaokul türü, yaş ve günlük ortalama ders çalışma süresi) oluşan kişisel bilgi formundan, ikinci bölüm Çakıcı (2003) tarafından geliştirilen Akademik Erteleme

Ölçeği'nden ve üçüncü bölüm ise Atli, Şad ve Özer (2020) tarafından geliştirilen Anne-Baba Ödüllendirme ve Cezalandırma Yöntemleri Envanteri (Çocuk Formu)'nden oluşmaktadır.

Aşağıda bu veri toplama araçları hakkında bilgi verilmiş ve ölçeklerin geçerlik ve güvenilirlikleri ile ilgili bilgiler ve araştırma kapsamında yapılan doğrulayıcı faktör analizleri sunulmuştur.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formunda, çalışmaya katılan öğrencilere yöneltilen, çoktan seçmeli, bireyin kendisi hakkında bilgi veren çeşitli (cinsiyet, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, okunan ortaokul türü ve yaş) sorular ile öğrencilerin günlük ortalama ders çalışma sürelerini yazdıkları sorudan oluşmaktadır.

3.3.2. Anne-Baba Ödüllendirme ve Cezalandırma Yöntemleri Envanteri-Çocuk Formu (ABOC-C)

Atli ve diğerleri (2020) tarafından, anne-babaların çocuklarına karşı kullandıkları ödüllendirme ve cezalandırma yöntemlerinin neler olduğunu ortaya koyabilmek amacıyla geliştirilmiştir. Envanter: “Hiçbir zaman” (1) ile “Her zaman” (5) arasında değişen 5’li likert tipindedir. Envanterde tersten puanlanan madde bulunmamaktadır. Envanter; 19 madde ödül “*Annem-babamın istediği, olumlu olarak gördüğü, desteklediği olumlu bir davranışta bulunduğumda ödül olarak beni öper.*”, 14 madde de ceza “*Annem-babamın istemediği, onaylamadığı, doğru bulmadığı bir davranışta bulunduğumda ceza olarak tokat atar.*” yöntemleri ile ilgili olmak üzere toplam 33 maddeden oluşan bir ölçme aracıdır. Envanter “sözel-duygusal ödül” 6 madde, “etkinlik temelli ödül” 5 madde, “somut ödül” 4 madde, “izin verme” 4 madde, “sözel ve duygusal ceza” 6 madde, “fiziksel ceza” 6 madde ve “yasaklama” 6 maddeden oluşan, yedi faktörlü bir yapıdadır.

Envanterin geliştirilmesi sürecinde; ilk olarak anne-baba ve çocuklar ile ilgili ödüllendirme ve cezalandırma yöntemlerinin boyutlarını belirlemek amacıyla yarı

yapılandırılmış derinlemesine görüşmeler yapılmış ve yukarıda ifade edilen yedi tema belirlenmiştir.

Atli ve diğerlerinin (2020) araştırmalarının ikinci aşamasında, ilk aşamada yapılan görüşmeler neticesinde elde edilen nitel verilerden ödüllendirme ve cezalandırma yöntemlerine ilişkin ölçek maddeleri geliştirilerek geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) için yaşları 10 ile 18 arasında değişen 620 öğrencinin doldurmuş olduğu formlar kullanılarak 58 maddelik deneme havuzu formu oluşturulmuştur.

Açıklayıcı faktör analizi sonucunda 58 maddelik envanterin KMO'su .84 ve Bartlett testi $\chi^2(1653, N=372)= 11173.691, p<.001$ anlamlı çıkmış, ardından yapılan faktör analizi sonucunda; envanter, varyansın % 62.70'ini açıklamıştır. Yapılan analiz sonucunda 25 madde envanterden çıkarılarak, 33 maddenin envanterde kalmasına karar verilmiştir. Doğrulamalı faktör analizi sonucunda uyum iyiliği değerlerinin $\chi^2(468)= 841.489, p<.001, \chi^2/df= 1.798, CFI= .903, TLI=.89, IFI=.904, SRMR=.065$ ve RMSEA=.057 olduğu ve modelin iyi uyum gösterdiği bulunmuştur. Analize ilişkin yol katsayıları .94 ile .42 arasında değişmektedir.

ABOC-C'nin yapı geçerliği için benzer ve farklı ölçekler geçerliliği kapsamında anne-baba tutum envanteri ile ilişkisine bakılmıştır. Ödül alt boyutları ile demokratik tutum ($.34 \leq r \leq .49$) arasında, ceza alt boyutları ile otoriter tutum ($.32 \leq r \leq .39$) arasında anlamlı pozitif ilişkinin olduğu, ödül alt boyutları ile otoriter tutum ($-.11 \leq r \leq -.19$) arasında, ceza alt boyutları ile demokratik tutum ($-.26 \leq r \leq -.46$) arasında anlamlı negatif ilişkinin olduğu bulunmuştur. Bu bulgular ACOC-C'nin benzer ve farklı ölçekler geçerliliğini doğrulamıştır.

Anne-Babaların Ödüllendirme ve Cezalandırma Yöntemleri Envanteri Çocuk Formu'nun geçerlik ve güvenilirlik analizleri sonucunda, envanter ortaokul ve lise öğrencilerinin anne-babalarının çocuklarına kullandıkları ödüllendirme ve cezalandırma yöntemlerini ortaya koymak için geçerli ve güvenilir bir şekilde kullanılabilceğini göstermektedir.

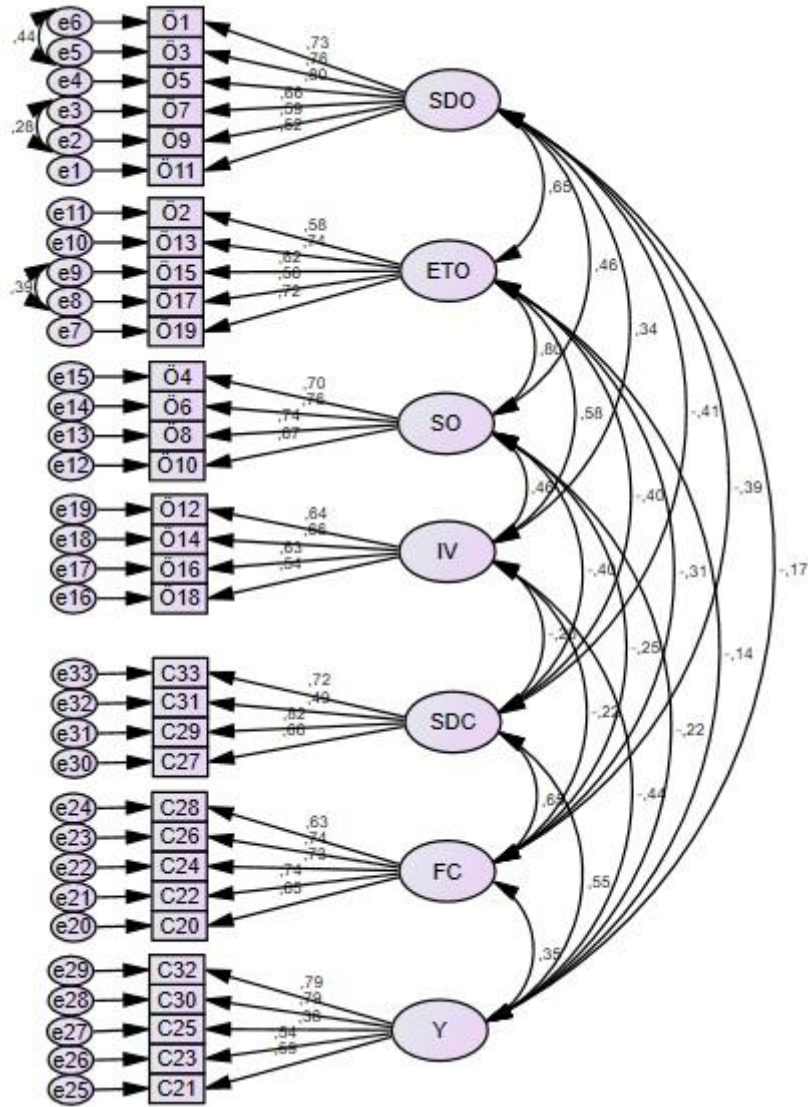
3.3.2.1. Anne-Babaların Ödüllendirme ve Cezalandırma Yöntemleri Envanteri (Çocuk Formu) Doğrulayıcı Faktör Analizi

ABOC-C'nin 33 maddeden oluşan yedi boyutlu yapısı, bu çalışmanın verileri üzerinde yapılan birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile incelenmiştir. DFA sonuçlarından elde edilen bulgulara göre, Anne-Babaların Ödüllendirme ve Cezalandırma Yöntemleri Envanterini oluşturan maddelere ilişkin *t* değerleri 10.32 ile 20.47 arasında değişmektedir. Ayrıca envanterde yer alan 33 maddeye ilişkin yolların tamamının .001 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür.

Anne-Babaların Ödüllendirme ve Cezalandırma Yöntemleri Envanterine ait uyum indeksleri incelendiğinde, $\chi^2= 1897.836$, $sd= 474$ ve $\chi^2/sd= 4.004$ olarak hesaplanmıştır. Ayrıca IFI= .89, TLI (NNFI)= .88, CFI= .89 ve RMSEA= .054 olarak hesaplanmıştır. Anne-Babaların Ödüllendirme ve Cezalandırma Yöntemleri Envanterinin uyum indeksleri incelendiğinde bazı değerlerin kabul edilebilir uyum (RMSEA = .054, $\chi^2/sd= 4.004$) indekslerine sahip olduğu görülmesine rağmen, bazı değerlerin ise zayıf uyum indeksine (IFI= .89, TLI (NNFI)= .88, CFI= .89) sahip olduğu görülmüştür. Daha sonra AMOS paket programında önerilen modifikasyon indekslerine bakılmış ve ilgili ölçek maddeleri de incelendiğinde, modifikasyon yapılmasının uygun olduğuna karar verilmiştir. Sonrasında ise modelde yapılacak olan üç modifikasyon ile uyum iyiliği indekslerinin tamamının kabul edilebilir uyum indeksi değerlerine ulaşabileceği gözlenmiştir.

Anne-Babaların Ödüllendirme ve Cezalandırma Yöntemleri Envanterinde modifikasyon önerileri dikkate alınarak; modifikasyon indekslerindeki düzeltmeler en yüksek değerlerden başlanarak tek tek yapılmış ve her seferinde analiz tekrar edilmiştir (Gündüz ve Akarçay, 2019). Sırasıyla yapılan modifikasyonlar sonucunda elde edilen uyum iyiliği değerleri $\chi^2= 1548.727$, $sd= 471$ ve $\chi^2/sd= 3.288$ olarak hesaplanmıştır. Ayrıca IFI= .92, TLI (NNFI)= .91, CFI= .92 ve RMSEA= .047 olarak hesaplanmıştır. Bunun yanında önerilen modifikasyon işlemleri yapıldıktan sonra ABOC-C envanterinde yer alan maddelerin *t* değerlerinin 10.32 ile 20.47 arasında değiştiği gözlenmiştir. Bununla birlikte envanterde yer alan 33 maddeye ilişkin yolların tamamının aynen modifikasyon öncesinde olduğu gibi .001 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı kalmaya devam ettiği görülmüştür. Modelde yer alan maddelerin standardize edilmiş regresyon katsayı değerleri .38 ile .82 arasında, varyans değerleri ise .14 ile .67 arasında değişmektedir. Yapılan modifikasyon işlemi sonucunda envanterin

uyum değerlerinin kabul edilebilir uyum indekslerine ulaştığı gözlenmiştir. Envanterin maddeleri arasına hata kovaryansı eklenmesi sonucu oluşan son durumu Şekil 3’de gösterilmiştir.



Şekil 3. Anne-babaların ödüllendirme ve cezalandırma yöntemleri envanteri DFA modeli.

(SDO: Sözel-Duygusal Ödül, ETO: Etkinlik Temelli Ödül, SO: Somut Ödül, IV: İzin Verme, SDC: Sözel-Duygusal Ceza, FC: Fiziksel Ceza, Y: Yasaklama)

ABOC-C'nin yedi boyuttan ve 33 maddeden oluşan yapısının Doğrulayıcı Faktör Analizi yapılarak birinci düzeyde doğrulandığı ifade edilebilir. Dolayısıyla ABOC-C'nin yapısal eşitlik modellerinden yol analizinde kullanılmasının uygun olduğu söylenebilir.

3.3.3. Akademik Erteleme Ölçeği (AEO):

Akademik Erteleme Ölçeği (AEO), Çakıcı (2003) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, öğrencilerin okul (akademik) yaşantılarında yerine getirme sorumluluklarının olduğu; proje hazırlama, ders çalışma ve sınavlara hazırlık gibi ödevleriyle ilgili davranışlara dair erteleme eğilimlerini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek 5’li Likert tipinde “Beni Hiç Yansıtmıyor (1)” ile “Beni Tamamen Yansıtıyor (5)” arasında değişen şekilde hazırlanmış; 12 maddesi olumsuz, 7 maddesi de olumlu olmak üzere toplam 19 maddeden oluşan bir ölçme aracıdır. Ölçek “düzenli ders çalışma alışkanlığı” (1, 4, 7, 9, 11, 13 ve 17. maddeler) ve “erteleme” (2, 3, 5, 6, 8, 10, 12, 14, 15, 16, 18 ve 19. maddeler) olarak adlandırılan iki boyuttan oluşmaktadır. Ancak ölçek toplam puan alınarak tek boyutlu olarak da kullanılabilir. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları lise ve üniversite öğrencileri üzerinden yapılmıştır.

Çakıcı (2003), ölçeğin geçerliği için yaptığı açımlayıcı faktör analizi için 34 maddelik deneme formunu öğrencilere uygulamıştır. Analiz sonuçlarına göre; 19 madde ve iki boyuttan oluşan bir ölçek elde edilmiştir. Ölçeği oluşturan boyutlardaki maddelerin genel yapıları, içeriğindeki anlamlara da dikkat edilerek, boyutlar “düzenli ders çalışma alışkanlığı” ve “erteleme” olarak isimlendirilmiştir. Bu iki boyutun toplam özdeğeri 9.32’dir ve bu boyutlar toplam varyansın %49.06’sını açıklamaktadır. İlk boyutun açıkladığı varyans 41.88 olduğu için Çakıcı’nın (2003) çalışmasında ölçek tek boyutlu olarak kullanılmıştır.

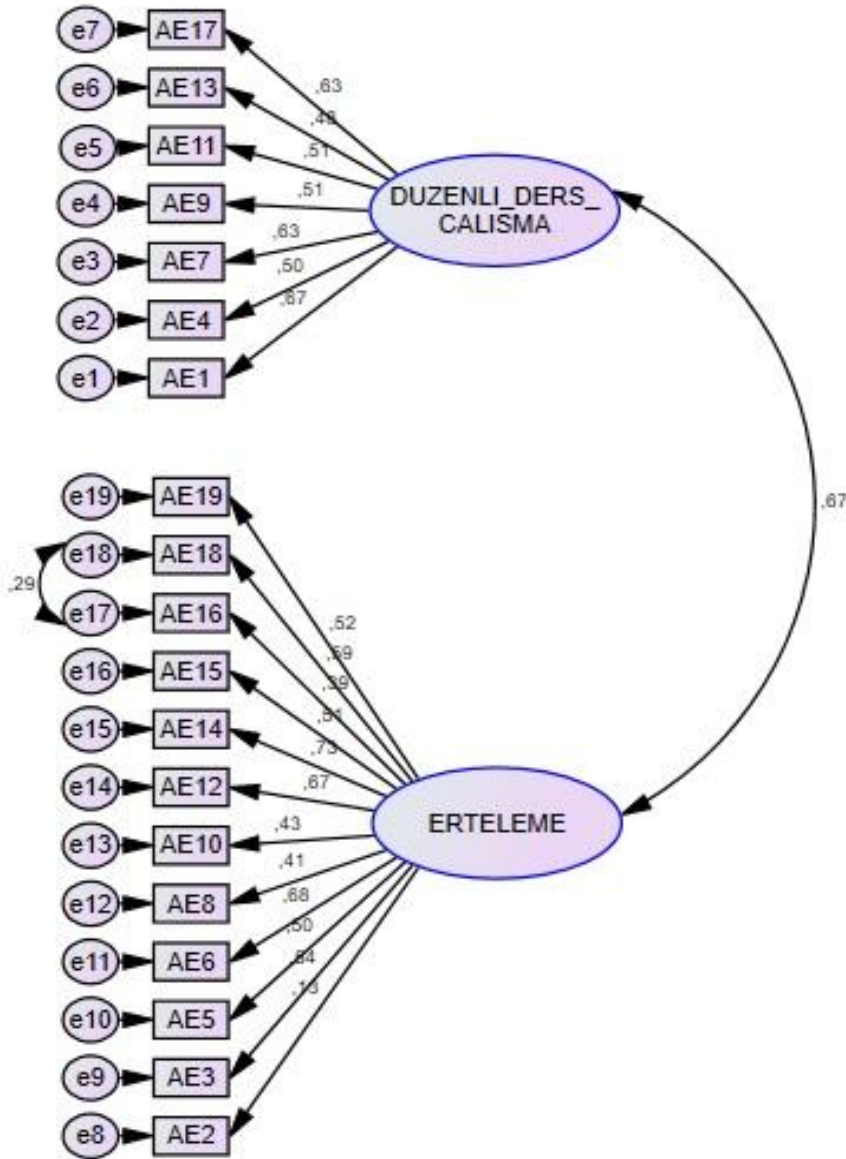
Ölçeğin güvenirliği çeşitli yöntemler kullanılarak gerçekleştirilmiştir. İlk olarak iç tutarlılık (Cronbach alpha) katsayısına bakılmış ve birinci boyut için .89, ikinci boyut için .84 ve ölçeğin tamamı için ise .92 olarak bulunmuştur. İkinci olarak Spearman Brown iki yarım test güvenirliğine bakılmış, ölçeğin tamamından .85, ilk yarım test için .87, ikinci yarım test için .86 olduğu bulunmuştur. Ölçeğin test-tekrar test güvenirliği, 17 gün ara ile 65 lise öğrencisi üzerinden gerçekleştirilmiş ve güvenirlik katsayısı .89 olarak bulunmuştur. Ölçekle ilgili olarak yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmaları sonucunda, AEO’nun geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak kullanılabileceğini göstermektedir. Bu çalışmada AEO, ortaokul sekizinci sınıf öğrencileri üzerinde uygulanmış, yapılan birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi ile ölçeğin iki boyuttan oluşan yapısı doğrulanmış ve Çakıcı’nın (2003) bulguları doğrultusunda tek boyutlu olarak ölçek kullanılarak analizlere devam edilmiştir.

3.3.3.1. Akademik Erteleme Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi

AEO'nun 19 maddeden oluşan iki boyutlu yapısı, bu çalışmanın verileri üzerinde yapılan birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi yapılarak test edilmiştir. Doğrulayıcı Faktör Analizi sonuçlarından elde edilen bulgulara göre, Akademik Erteleme Ölçeğini oluşturan maddelere ilişkin t değerleri 3.80 ile 16.50 arasında değişmektedir. Ayrıca ölçekte yer alan 19 maddeye ilişkin yolların tamamının .001 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür.

Akademik Erteleme Ölçeğinin DFA sonucunda uyum indeksleri incelendiğinde, $\chi^2= 656.099$, $sd= 151$ ve $\chi^2/sd= 4.345$ olarak hesaplanmıştır. Ayrıca $IFI= .89$, $TLI (NNFI)= .88$, $CFI= .89$ ve $RMSEA = .057$ olarak hesaplanmıştır. Akademik Erteleme Ölçeğinin uyum indeksleri incelendiğinde, bazı değerlerin kabul edilebilir uyum ($RMSEA = .057$, $\chi^2/sd= 4.345$) indekslerine sahip olduğu görülmesine rağmen, bazı değerlerin ise zayıf uyum indeksine ($IFI= .89$, $TLI (NNFI)= .88$, $CFI= .89$) sahip olduğu görülmüştür. Daha sonra AMOS paket programında önerilen modifikasyon indeksleri incelenmiş ve ilgili ölçek maddeleri de incelendiğinde, ölçekte bir modifikasyon yapılmasının uygun olduğuna karar verilmiştir.

Yapılan modifikasyon sonucunda elde edilen modifikasyon değerleri $\chi^2= 574.226$, $sd= 150$ ve $\chi^2/sd= 3.828$ olarak hesaplanmıştır. Ayrıca $IFI= .91$, $TLI (NNFI)= .90$, $CFI= .91$ ve $RMSEA = .053$ olarak hesaplanmıştır. Önerilen modifikasyon işlemleri yapıldıktan sonra, ölçme aracında yer alan maddelerin t değerlerinin 3.80 ile 16.50 arasında değiştiği gözlenmiştir. Bununla birlikte ölçekte yer alan 19 maddeye ilişkin yolların tamamının aynen modifikasyon öncesinde olduğu gibi .001 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı kalmaya devam ettiği görülmüştür. Modelde yer alan maddelerin standardize edilmiş regresyon katsayı değerleri .13 ile .73 arasında değişmektedir. Sonuç olarak Akademik Erteleme Ölçeği ölçme aracında yapılan bir modifikasyon işlemi ile ölçüm modelinin kabul edilebilir düzeyde uyum gösterdiği söylenebilir. Ölçeğin maddeleri arasına hata kovaryansı eklenmesi sonucu oluşan son durumu Şekil 4'te gösterilmiştir.



Şekil 4. Akademik erteme ölçeği DFA modeli

Tüm bu bulgular birlikte ele alındığında, AEO'nun iki boyuttan ve 19 maddeden oluşan yapısının birinci düzey DFA ile doğrulandığı ifade edilebilir. Dolayısıyla AEO'nun yapısal eşitlik modellerinden yol analizinde kullanılmasının uygun olduğu söylenebilir.

3.3.4. Akademik Başarı Notu

Akademik başarı, genel anlamda bilişsel beceri (Karatay, 2010) ve yeterlikle (Çetin, 2013; Gold, 2010; Keleşoğlu, 2011) ilişkilendirilmekte ve derslerde gösterilen performansın yansıması şeklindedir. Akademik başarı ya da okul başarısı, öğrencinin

ders, sınıf, okul düzeyine göre saptanmış olan hedeflere ulaşmada gösterdiği ilerlemedir (Calp ve Bacanlı, 2016).

Akademik başarı notu, sekizinci sınıf öğrencilerinin 2018-2019 eğitim-öğretim yılı sonunda Liselere Geçiş Sistemi (LGS) Sınavı'nda almış oldukları yerleştirme puanları dikkate alınarak belirlenmiştir. LGS sınavları, standart başarı testi puanı sunmaktadır ve araştırmalarda ortaöğretime geçiş sınavlarının akademik başarıyı (okul başarısı) yordadığı bulunmuştur (Deniz ve Kelecioğlu, 2005; Karakaya, 2002). 1 Haziran 2019 tarihinde, LGS Sınavı iki oturum şeklinde yapılmıştır. İlk oturumda sözel derslerden sorular sorulmuştur. Sözel dersler: Türkçe 20 soru, İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük 10 soru, Yabancı Dil 10 soru ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 10 soru olmak üzere toplam 50 sorudan oluşmuş ve bu sınav için öğrencilere 75 dakika süre verilmiştir. Sınavın ikinci oturumunda sayısal derslerden öğrencilere sorular sorulmuştur. Sayısal Dersler: Matematik 20 soru ve Fen Bilimleri 20 soru olmak üzere toplam 40 sorudan oluşmuş ve bu sınav için öğrencilere 80 dakika süre verilmiştir. LGS sınavı yerleştirme puanı, her bir teste verilen doğru cevap sayısından yanlış cevap sayısının üçte biri çıkarılıp o teste yapılan net sayısı ortaya çıkarılarak hesaplanmaktadır. LGS yerleştirme puanının hesaplanmasında öğrencilerin okuldan almış oldukları karne notlarının herhangi bir etkisi bulunmamaktadır (MEB, 2019).

3.3.5. Araştırmanın Değişkenleri

Araştırma kapsamında kullanılan değişkenler, değişkenlerin türleri, kullanılan veri toplama araçları ve bunlara dair özellikler ile kurama dayalı olarak oluşturulup test edilecek hipotezlerin ölçme araçlarıyla ilişkisi Tablo 3'te verilmiştir.

Kişisel bilgi formunda yer alan; cinsiyet, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, okunan ortaokul türü, yaş kategorik değişkenlerdir. Bu değişkenler arasında günlük ortalama ders çalışma süresi dakika olarak açık uçlu soru ile elde edilmiştir. Bu değişken sürekli değişken özelliğine sahiptir ve model testinde de kullanılmıştır. Toplanan bu veriler katılımcı grubun demografik özelliklerini açıklamak için toplanmıştır.

Anne-babaların ödüllendirme ve cezalandırma yöntemleri envanteri yedi faktörden oluşmakta, akademik erteleme ölçeği ise iki faktörlü yapı göstermektedir ve bunlar sürekli değişkenlerdir. Akademik başarı puanı olarak kullanılan, LGS yerleştirme

puanları da sürekli değişkendir. Modelde akademik erteleme ölçeğinden toplam puan alınabildiği için tek faktör olarak ele alınmıştır. Anne-babaların ödüllendirme ve cezalandırma yöntemleri envanterinin yedi faktörü (sözel-duygusal ödül, etkinlik temelli ödül, somut ödül, izin verme, sözel-duygusal ceza, fiziksel ceza ve yasaklama) test edilecek modelde ayrı birer sürekli değişken olarak yer almıştır.

Araştırmada test edilmesi düşünülen kuramsal modelde (Şekil 1), 10 yapı (gözlenen değişken) ve 17 farklı olası ilişki (yol) mevcuttur. Yapısal eşitlik modellemelerinde bir değişken hem bağımlı hem bağımsız değişken olabildiği için; bağımlı ve bağımsız değişken kavramları yerine, dışsal değişken (exogenous, etkileyen) ve içsel değişken (endogenous, etkilenen) kavramları kullanılmaktadır (Meydan ve Şeşen, 2011). Şekil 2’de belirtilen modelde oklarla belirtilen yollar değişkenler arası ilişkileri diğer bir ifadeyle araştırmanın doğrudan ilişkilerini gösteren hipotezlerini belirtmektedir. Bu modelin dışsal değişkenleri, sözel-duygusal ödül, etkinlik temelli ödül, somut ödül, izin verme, sözel-duygusal ceza, fiziksel ceza, yasaklama; içsel değişkenleri, akademik erteleme, ders çalışma süresi ve akademik başarıdır. Değişkenler arası kurulan ilişkiler doğrudan ve dolaylı etkilere sahiptir. Araştırmanın kuramsal modelinde (Şekil 1), sözel-duygusal ödül, etkinlik temelli ödül, somut ödül, izin verme, sözel-duygusal ceza, fiziksel ceza, yasaklama değişkenlerinin hem akademik erteleme hem de ders çalışma süresi üzerinde doğrudan etkisi test edilmiştir. Akademik erteleme ve ders çalışma süresinin de akademik başarı üzerinde doğrudan etkisi test edilmiştir. Sözel-duygusal ödül, etkinlik temelli ödül, somut ödül, izin verme, sözel-duygusal ceza, fiziksel ceza, yasaklama değişkenlerinin akademik erteleme üzerinden ders çalışma süresine dolaylı etkisi test edilmiştir. Ayrıca sözel-duygusal ödül, etkinlik temelli ödül, somut ödül, izin verme, sözel-duygusal ceza, fiziksel ceza, yasaklama değişkenlerinin akademik başarıya dolaylı etkisi test edilmiştir. Araştırma kapsamında ele alınan değişkenler özet halinde Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3.
Araştırma Kapsamında Kullanılan Değişkenler

Değişken Alanı	Değişken Adı	Değişken Türü	Ölçme Aracı	Ölçme Aracı Yapısı	Hipotez
Demografik Bilgiler	Cinsiyet	Kategorik	Kişisel Bilgi Formu	2 Seçenekli Soru	Kategorik Veriler Katılımcıların Betimlenmesi İçin Kullanılmıştır
	Ortaokul Türü				
Demografik Bilgiler	Anne Eğitim Durumu	Kategorik	Kişisel Bilgi Formu	5 Seçenekli Soru	Kategorik Veriler Katılımcıların Betimlenmesi İçin Kullanılmıştır
	Baba Eğitim Durumu				
	Yaş				
Ödül	Sözel-Duygusal Ödül	Sürekli	Anne-Babaların Ödüllendirme ve Cezalandırma Yöntemleri Envanteri	7 Faktör - 1. Faktör 6 Madde (1, 3, 5, 7, 9, 11)	H1, H2, H8, H9, H13
	Etkinlik Temelli Ödül	Sürekli		7 Faktör - 2. Faktör 5 Madde (2, 13, 15, 17, 19)	
	Somut Ödül	Sürekli		7 Faktör - 3. Faktör 4 Madde (4, 6, 8, 10)	
	İzin Verme	Sürekli		7 Faktör - 4. Faktör 4 Madde (12, 14, 16, 18)	
	Sözel-Duygusal Ceza	Sürekli		7 Faktör - 5. Faktör 4 Madde (27, 29, 31, 33)	
Ceza	Fiziksel Ceza	Sürekli	7 Faktör - 6. Faktör 5 Madde (20,22, 24, 26, 28)	H3, H4, H10, H11, H14	
	Yasaklama	Sürekli	7 Faktör - 7. Faktör 5 Madde (21, 23, 25, 30,32)		
Akademik Erteleme	Akademik Erteleme	Sürekli	Akademik Erteleme Ölçeği	2 Faktör (Tek Boyutlu Olarak Kullanılmış), 19 Madde	H1, H2, H3, H4, H5, H6, H9, H11, H12, H13, H14
Ders Çalışma	Ders Çalışma Süresi	Sürekli	Ders Çalışma Süresi	1 Açık Uçlu Soru	H1, H2, H3, H4, H5, H7, H8, H10, H12, H13, H14
Akademik Başarı	Akademik Başarı	Sürekli	LGS Yerleş. Puanı	Okul Yöneticisinden Alındı	H6, H7, H8, H9, H10, H11, H12, H13, H14

3.4. Verilerin Toplanması ve Araştırma Süreci

Araştırma için uygulamanın yapılabilmesi amacıyla ilk olarak İnönü Üniversitesinden Etik Kurul Onayı alınmıştır (2019/6-5; Ek 7.5). Sonrasında Milli Eğitim Bakanlığına online ön başvuru yapılmış, Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğünden yazılı izinler (Ek 7.6) alındıktan sonra, uygulama yapılması planlanan okul yöneticileri ile telefonla ve/veya yüz yüze iletişime geçilmiştir. Okullara uygulama yapmak için, okul yönetiminin uygun bulunduğu bir zaman diliminde, bizzat araştırmacı tarafından gidilmiştir. Müsait olan dersliklerde araştırmaya katılmaya gönüllü olan öğrencilere formlar dağıtılmadan önce araştırmanın amacı hakkında öğrenciler bilgilendirilmiş ve formu doldurmak için gerekli olan açıklamalar yapılmıştır. Bu süreç

içerisinde sınıfta zihinsel engeli veya öğrenme güçlüğü nedeniyle kaynaştırma öğrencisi olan ve yabancı uyruklu olduğu için ya da başka nedenlerle okuma yazma bilmeyen öğrencilerin olup olmadığı dersin öğretmenine sorulmuştur. Sınıfta bu durumda olan öğrenci varsa, uygulama bittikten ve derslik dışına çıkıldıktan sonra, analizlerde kullanılacak formların arasından (108 öğrencinin doldurduğu form) çıkartılarak ayrılmıştır. Uygulamalar araştırmacı tarafından bizzat yürütülmüş ve her bir ölçek setinin öğrenciler tarafından doldurulması yaklaşık olarak bir ders saati sürmüştür. Yukarıda bahsedilen araştırmanın uygulaması 2019 yılı Nisan ayında yürütülmüştür. Ancak araştırmanın değişkenlerinden olan Akademik Başarı notu için gereken veriler 24 Haziran 2019 tarihinde LGS sınav sonuçları açıklandıktan sonra, ilgili okul yöneticileri ile iletişime geçilerek, araştırmacı tarafından bizzat 2019 yılı Haziran ayının son haftasında toplanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Veriler toplandıktan sonra Microsoft Excel paket programında kayıt altına alınmıştır. Sonrasında gerekli analizlerin yapılması için SPSS 25.0 paket programına aktarılmıştır. Araştırmanın verileri AMOS 24.0 ve SPSS 25.0 paket programları kullanılarak analiz edilmiştir.

Veriler ilk olarak kayıp verilerin olup olmadığı konusunda incelenmiştir. Araştırmacıların kayıp maddelerin ne kadarının tolere edilebileceği konusunda görüş birliğine varamamalarına rağmen (Tabachnick ve Fidell, 2013), araştırmada herhangi bir değişken içindeki kayıp değerlerin %5'ten fazla ve genel olarak verilen cevaplar içinde kayıp madde sayısının da toplam madde sayısının %10'undan fazla olduğu gözlemler veri setinden çıkarılmıştır (Garson, 2015; Kline, 2011; Tabachnick ve Fidell, 2013). Ayrıca araştırmada kullanılan her bir ölçeğin içersine kontrol maddesi konulmuş ve buna bağlı olarak kontrol maddesine doğru cevap verilmeyen formlar analiz dışı bırakılmıştır. Analizlere başlamadan önce yapısal eşitlik modellemesinin ön şartlarından olan örneklem büyüklüğü, çoklu bağlantı problemi, normallik ve uç değerler incelemesi gerekmektedir (Ullman, 2013). Kayıp veri incelemesinden sonra veri seti içerisinde tek ve çok yönlü uç değerlere bakılmıştır. Ham veriler z puanına dönüştürülerek (-3) ile (+3) arasında olmayan veriler veri seti dışında bırakılmıştır (Kline, 2011).

Değişkenler arasındaki çoklu doğrusal bağlantının ortaya konulabilmesi için; değişkenler arasındaki korelasyon ilişkisine bakılmış ve kısmi korelasyon değerleri ortaya konulmuş, varyans artış faktörleri (VIF) incelenmiş, bağımsız değişkenler için tolerans değerleri hesaplanmıştır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014). Değişkenlerin korelasyon değerleri .90'ın altında olduğu, yani çoklu bağlantı problemi "multicollinearity" olmadığı (Ullman, 2013) görülmüştür. Çoklu doğrusallık probleminin olup olmadığı ise bağımsız değişkenlere ilişkin VIF ve tolerans değerleri ile incelenmiştir. Alanyazında VIF değerlerinin 2.5'den küçük (Allison, 1999), 4'den küçük (Hair, Black, Babin ve Anderson, 2010) ve 10'dan küçük olması ve tolerans değerlerinin ise .10'dan büyük olması gerektiği (Çokluk vd., 2014) şeklinde farklı görüşler bulunmaktadır. Bu çalışmada, bağımsız değişkenlerin VIF ve tolerans değerlerinin kabul edilebilir sınırlar içinde olduğu söylenebilir (Bakınız Tablo 4). Elde edilen bu değerler incelendiğinde, araştırmanın veri seti için çoklu doğrusallık ve çoklu bağlantı problemi olmadığı söylenebilir (Field, 2013).

Kuramsal temellere göre tanımlanan olası doğrudan ve dolaylı etki bağıntılarına göre oluşturulan araştırma hipotezleri bağlamında test edilecek modelde yer alan değişkenlerin, araştırmaya katılan katılımcılara göre tek değişkenli çarpıklık, basıklık, VIF ve tolerans değerleri Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4.

Araştırma Değişkenlerine İlişkin Çarpıklık, Basıklık Katsayıları, VIF ve Tolerans Değerleri

Değişkenler	Çarpıklık	Basıklık	VIF	Tolerans
Sözel-Duygusal Ödül	-.64	-.29	.69	1.46
Etkinlik Temelli Ödül	-.46	-.34	.62	1.61
Somut Ödül	-.88	.25	.63	1.58
İzin Verme	-.35	-.42	.49	2.05
Sözel-Duygusal Ceza	.79	.07	.67	1.49
Fiziksel Ceza	.71	1.28	.84	1.19
Yasaklama	.64	-.25	.68	1.47
Akademik Erteleme	.18	-.61	.78	1.29
Ders Çalışma Süresi	.76	.00	.77	1.30
Akademik Başarı	.38	-.52		

Tablo 4'teki araştırma değişkenlerinin VIF değerleri (.49) ile (.84) arasındadır. Değişkenlerin tolerans değerleri ise (1.19) ile (2.05) arasında değişmektedir. Bu değerlere göre bütün değişkenlerin VIF değerleri 10'dan küçük, tolerans değerlerinin de

0.1'den büyük olduğu görülmektedir. VIF değerlerinin 10'dan küçük, tolerans değerlerinin de 0.1'den büyük olması, çoklu bağlantı ve çoklu doğrusallık sorununun olmadığını göstermektedir (Allison, 1999; Field, 2013; Hair vd., 2010).

Araştırma kapsamında tek değişkenli normallik varsayımlarından olan çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerlerinin Tabachnick ve Fidell'e (2013) göre (-1.5) ile (+1.5) arasında, diğer bazı araştırmacılara göre ise (-2) ile (+2) arasında olması gerekmektedir (Field, 2013; George and Mallery, 2010; Gravetter and Wallnau, 2012; Trochim and Donnelly, 2006). Bu araştırmanın değişkenlerinin çarpıklık (skewness) değerleri (-.88) ile (.79) arasında, basıklık (kurtosis) değerlerinin ise (-.61) ile (1.28) arasında değiştiği görülmüştür (Bakınız Tablo 4). Elde edilen değerler, verilerin normal dağılım varsayımlarından birinin daha karşılandığını göstermektedir.

Araştırmada, araştırmanın verilerinin normal dağılım göstermesi, örneklem hacminin yeterli olması, doğrusallık ve çoklu bağlantı probleminin olmaması göz önünde bulundurularak, tek değişkenli normallik testlerinde normalliği bozacak bir duruma rastlanmamıştır. Tek değişkenli normalliğin kabulünden sonra çok değişkenli normallik varsayımının karşılanıp karşılanmadığına bakılmıştır. Bunun için öncelikli olarak çoklu uç değerlerin durumunu gözleyebilmek amacıyla çoklu regresyon işlemi yapılmış olup, Mahalanobis uzaklığı hesaplanmıştır. Tabachnick ve Fidell'e (2013) göre, deneklerin her biri için Mahalanobis uzaklık değerleri kritik ki-kare değeri ile karşılaştırılarak bir değer uç değer olup olmadığına karar verilmesi gerekir. İlgili alanyazında, örneklemdaki kişi sayısının 500'ün üzerinde, değişken sayısının beşin üzerinde olduğu durumlarda kritik ki-kare değer sınırının 25 olması, 25'in üzerindeki değerlerin silinmesi gerektiği söylenmektedir (Field, 2013, s.307). Ayrıca Mahalanobis uzaklığı hesaplanıp $\alpha=.001$ ve 6 serbestlik derecesi için kritik ki-kare değerinden ($x^2 = 22.46$) büyük değer olup olmadığı incelenmiştir. Araştırmanın veri seti için seçilen örnekleme maksimum Mahalanobis uzaklık değeri (20.70) olduğundan, belirtilen her iki kriterin de (25 veya 22.46) üzerinde Mahalanobis uzaklık değerine sahip bir veri olmadığından veri silinmemiştir. Ayrıca çok değişkenli normallik için, AMOS programı ile çok değişkenli çarpıklık, basıklık ve kritik oran (c.r.) değerlerine bakılmıştır. Bu değerler Tablo 5'te gösterilmektedir.

Tablo 5.
Çok Değişkenli Normallik Analizleri

	Çarpıklık	c.r.	Basıklık	c.r.
1- Sözel-Duygusal Ödül	-.64	-7.46	-.30	-1.75
2- Etkinlik Temelli Ödül	-.46	-5.33	-.34	-2.00
3- Somut Ödül	-.87	-9.23	.24	1.41
4- İzin Verme	-.35	-4.20	-.43	-2.49
5- Sözel-Duygusal Ceza	.79	9.25	.06	.34
6- Fiziksel Ceza	.70	9.94	1.21	2.93
7- Yasaklama	.64	7.52	-.25	-1.48
8- Akademik Erteleme	.18	2.08	-.61	-3.58
9- Ders Çalışma Süresi	.76	8.87	-.01	-.060
10- Akademik Başarı	.38	4.40	-.52	-3.06
Multivariate (Çok Değişkenli)			.94	.88

Tablo 5'teki değerler incelendiğinde, tüm değişkenlerin kendi içlerinde normal dağılım gösterdiği görülmektedir. Tablo 5'te çok değişkenli (Multivariate) basıklık değeri (Mardia'nın Katsayısı) .94 ve kritik oran (c.r) değeri .88 olduğu bulunmuştur. Bayram'a (2013, s.109) göre bu kısımda bakılması gereken değer, çok değişkenli basıklığın normalleştirilmiş tahmini olan, yani z-değeri olan, kritik orandır. Bulunan oran, 1.96'dan büyük ise çoklu normal dağılımdan uzaklaşıldığını göstermektedir. Araştırmada bulunan değer ise .88 olduğu için ve 1.96'dan küçük olması nedeniyle, verilerin çoklu şekilde normal dağıldığı söylenebilir.

Yapısal eşitlik modellemeleri çok değişkenli istatistiksel bir teknik olduğundan bazı temel varsayımları bulunmaktadır, bunlar ise; normallik varsayımları, uç değerlerin varlığı, doğrusallık probleminin olup olmaması, çoklu bağlantı probleminin varlığı, örneklem hacminin yeterli olmasıdır (Byrne, 2010). Yapılan bu araştırmada veri setinin parametrik istatistiksel yöntemlere uygun olup olmadığına ilişkin yapılan analizler sonucunda, veri setinin Yapısal Eşitlik Modellemelerinden yol analizine uygun olduğuna ve ilgili analizlerin yapılabileceğine karar verilmiştir.

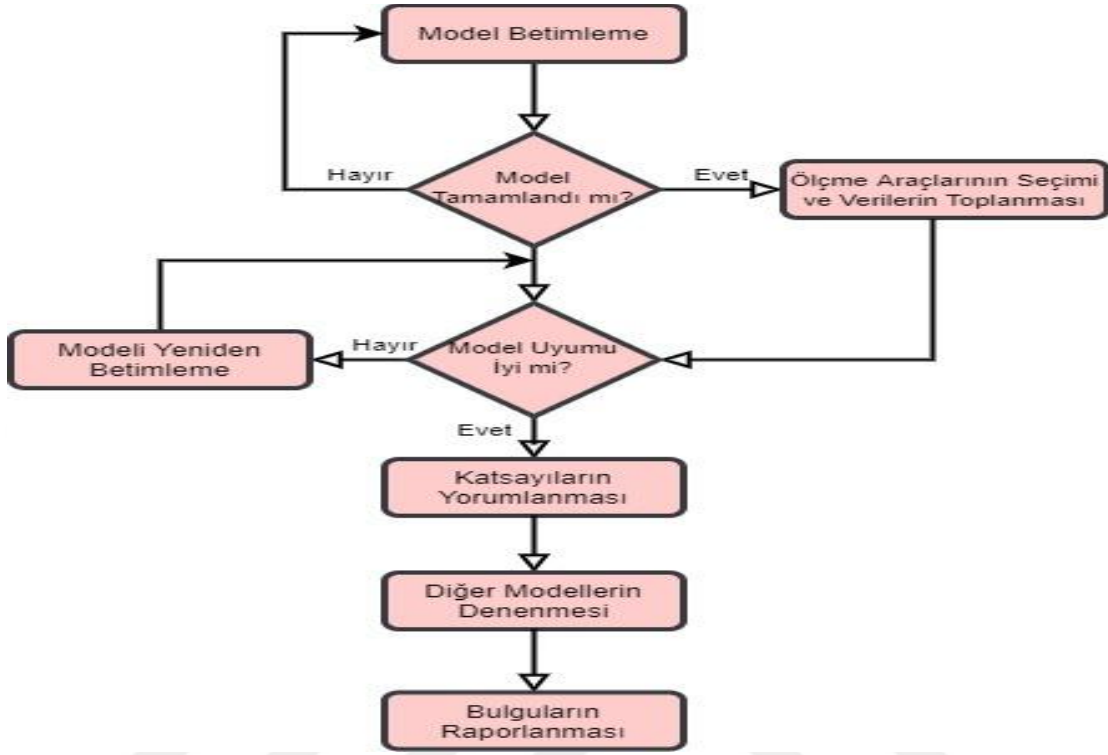
Yol Analizi (Path Analizi)

Araştırmada değişkenler arası ilişkilerin belirlenmesinde, ilişkisel araştırmalarda kullanılan yöntemlerden biri olan Yapısal Eşitlik Modellemesinin (Fraenkel vd., 2012) özel bir türü olan Yol Analizinden (Path Analizi) faydalanılmıştır (Raykov ve Marcoulides, 2006). Yapısal Eşitlik Modeli (YEM), nedensel modelleme, kovaryans

yapıları analizi, nedensel analiz, eş zamanlı modelleme ve yol analizi olarak da alanyazında isimlendirilmektedir (Bayram, 2013; Çokluk vd., 2014; Tabachnick ve Fidell, 2013). Bununla birlikte yol analizi ve doğrulayıcı faktör analizi, YEM'in özel türleri haline gelmiştir (Meydan ve Şeşen, 2011). YEM, belli bir teoriye dayalı olarak (Byrne, 2010), birbiriyle ilişkili olduğu düşünülen birtakım faktörlere dair geliştirilen hipotezlerin bir araya getirilerek oluşturulan bir modelin doğruluğunu test etme amacıyla kullanılan istatistiki bir yöntemdir (Meydan ve Şeşen, 2011). Bu yöntemde ayrıca, oluşturulmaya çalışılan modelin elde edilen verilerle açıklanma derecesi ve modeli oluştururken kurulan hipotezlerin ne derece doğru olduğu sorularına yanıt aranmaktadır (Kline, 2011). Değişkenler arasındaki ilişkilerin geliştirilen kuramlar tarafından doğruluğunun YEM ile test edilebildiği söylenebilir. YEM'in diğer ilişkileri ortaya koyan analizlere göre bazı avantajlarından söz etmek mümkündür. Bunlardan ilki, istatistiksel yöntemlerin çoğu keşfedici yaklaşıma odaklanırken, YEM doğrulayıcı bir yaklaşımı kullanmaktadır (Meydan ve Şeşen, 2011, Sümer, 2000). İkinci olarak, YEM aracılığıyla modeldeki değişkenlere ilişkin ölçüm hataları hesaplanabilmekte ve hesaplanan hataların düzeltilmesine olanak sağlamaktadır (Schumacker ve Lomax, 2010; Stevens, 2009). Bu, YEM'in daha güvenilir sonuçlar verdiğini ortaya koymaktadır. YEM'in bir diğer avantajı ise araştırmacıların çok değişkenli modeller geliştirebilmesine ve değişkenler arası doğrudan ve dolaylı etkileri analiz aracılığıyla ortaya konulmasına olanak sağlamasıdır (Bayram, 2013; Hoe, 2008; Leclair, 1981).

Yol analizi, yol şeması aracılığıyla oluşturulan modelde bağımlı ve bağımsız değişkenler (içsel ve dışsal değişkenler) arasındaki ilişkilerin tek ve çift yönlü oklar ile gösterildiği ve değişkenler arasındaki ilişkilerde doğrudan ve dolaylı etkilerin ortaya konulmasına olanak sağlayan çok değişkenli ilişkileri gösteren istatistiki bir analiz tekniğidir (Mitchell, 1992). YEM'in özel türlerinden biri olan Yol (Path) Analizinde sadece gözlenen değişkenler dikkate alınmakta ve nedensel modellemeleri ortaya koyabilmek için çoklu regresyon analizinden yararlanılmaktadır (Raykov ve Marcoulides, 2006). Ancak, Yol Analizi karmaşık ilişkileri de test etmesi nedeniyle regresyon analizinden farklıdır (Ayyıldız ve Cengiz, 2006). Yol Analizindeki yol katsayıları, standartlaştırılmış regresyon katsayısı olarak bilinir ve dışsal değişkende ortaya çıkan değişime bağlı olarak içsel değişkende beklenen değişimin miktarını ortaya koymaktadır (Çelik ve Yılmaz, 2016). Yol analizi, grafiksel gösterimi ve yol şeması sayesinde daha açık ve anlaşılır olması, uygulanmasının daha esnek, detaylı ve kapsamlı olması ve modeldeki içsel değişkenlerin dışsal değişkenlerle olan nedensel ilişkilerinde güçlü olanın hangisi ya da hangilerinin olduğunun belirlenmesiyle regresyon analizine

göre daha etkilidir (Blank ve Schmiesing, 1988; Suhr, 2008). Araştırmacılar, Yol Analizinin test edilmesinde belirli aşamaların takip edilmesinin uygun olduğunu ifade etmektedirler.



Şekil 5. Yapısal eşitlik modellemesi aşamaları (Jöreskog ve Sörbom, 1993; Kline, 2011; Schumacker ve Lomax, 2010; Tabachnick ve Fidell, 2013)

Şekil 5'te sunulan yol analizinin aşamaları, kuramsal olarak dayanağı bulunan yapısal bir modelin oluşturulup analiz edilmesi için genel aşamaların neler olduğunu ifade etmektedir.

Yol analizinde model test edilirken modelin uyumunun göstergeleri olan bir takım uyum indeksleri vardır. Bunlardan en sık tercih edilenleri Ki-Kare/ Serbestlik Derecesi (χ^2/sd), IFI (Arttırımlı Uyum İndeksi, Incremental Fit Index), TLI (Tucker-Lewis İndeksi; NNFI, Normlaştırılmış Uyum İndeksi, Non-Normed Fit Index), CFI (Karşılaştırmalı Uyum İndeksi, Comparative Fit Index), SRMR (Standardize Edilmiş Artık Ortalamaların Karekökü, Standardized Root Mean Square Residuals), RMSEA (Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü, Root Mean Square Error of Approximation) ve PClose (Sıkı Uyum Testi İçin P Değeri, P For Test Of Close Fit) 'dur.

Kabul edilebilir uyum indekslerine ilişkin ölçütler Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6.
Yapısal Eşitlik Modeli Araştırmalarında Kullanılan Uyum İndeksi Değerleri

Uyum İndeksleri	Mükemmel uyum indeksi değerleri	Kabul edilebilir uyum indeksi değerleri	Kötü uyum indeksi değerleri	Kaynak
χ^2/sd	$0 \leq \chi^2/sd \leq 3$	$3 < \chi^2/sd \leq 5$	$\chi^2/sd > 5$	Kline, 2011
IFI	$\geq .95$	$\geq .90$	$< .90$	Baumgartner ve Homburg, 1996; Schumacker ve Lomax, 2010
TLI (NNFI)	$\geq .95$	$\geq .90$	$< .90$	Hu ve Bentler, 1999; Schumacker ve Lomax, 2010
CFI	$\geq .95$	$\geq .90$	$< .90$	Hu ve Bentler, 1999
SRMR	$\leq .08$	$\leq .10$	$> .10$	Hu ve Bentler, 1999; Kline, 2011
RMSEA	$\leq .05$	$\leq .08$	$> .08$	Hu ve Bentler, 1999; Schumacker ve Lomax, 2010
PClose	$> .05$	$< .05$	$< .01$	Gaskin ve Lim, 2016

Tablo 6 incelendiğinde, mükemmel uyum indeksi değerlerinin χ^2/sd için 0 ile 3 arasında; CFI, IFI ve TLI (NNFI) için $\geq .95$; SRMR için $\leq .08$ RMSEA için $\leq .05$ ve son olarak PClose için $> .05$ olduğu görülmektedir. Kabul edilebilir uyum indeksi değerlerinin ise χ^2/sd için 3 ile 5 arasında; CFI, IFI ve TLI (NNFI) için $\geq .90$; SRMR için $\leq .10$ RMSEA için ise $\leq .08$ ve son olarak PClose için $< .05$ olduğu görülmektedir. Kötü uyum indeksi değerlerinin ise $\chi^2/sd > 5$; CFI, IFI ve TLI (NNFI) için $> .90$; SRMR için $> .10$ RMSEA için ise $> .08$ ve son olarak PClose için $< .01$ olduğu görülmektedir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde araştırmada kullanılan ölçme araçları olan Anne-Babaların Ödüllendirme ve Cezalandırma Yöntemleri Envanterinin alt boyutlarının ortalama puanları (sözel-duygusal ödöl, etkinlik temelli ödöl, somut ödöl, izin verme, sözel-duygusal ceza, fiziksel ceza, yasaklama), akademik erteleme ölçeği ortalama puanları ile ders çalışma süresi ve akademik başarı puanı değişkenleri arasındaki korelasyon değerleri, ölçme araçlarının betimsel istatistikleri, ölçme modeli sunulmuş, yapısal eşitlik modelleme türlerinden yol (path) analizi kullanılarak araştırmanın hipotezleri çözümlenmiş ve yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Araştırmanın Değişkenleri Arasındaki Korelasyonlar ve Betimsel İstatistikler

Ortaokul 8. sınıf öğrencilerine uygulanan; Anne-Babaların Ödüllendirme ve Cezalandırma Yöntemleri Envanterinde ödölün alt boyutları (sözel-duygusal ödöl, etkinlik temelli ödöl, somut ödöl, izin verme) ve cezanın alt boyutları (sözel-duygusal ceza, fiziksel ceza, yasaklama), akademik erteleme, ders çalışma süresi ve akademik başarı (2019 LGS sınav yerleştirme puanları) arasındaki ilişkilerin anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla korelasyon testi sonuçları ve ilgili değişkenlere ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7.

Araştırmanın Değişkenlerinin Arasındaki İlişkiye İlişkin Pearson Korelasyon Testi Sonuçları, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	\bar{x}	ss	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1-Sözel-Duygusal Ödül	3.79	.88	--								
2-Etkinlik Temelli Ödül	3.66	.87	.23**	--							
3-Somut Ödül	3.90	.90	.34**	.33**	--						
4-İzin Verme	3.41	.95	.50**	.43**	.57**	--					
5-Sözel-Duygusal Ceza	1.95	.73	-.25**	-.13**	-.32**	-.25**	--				
6-Fiziksel Ceza	1.17	.27	-.22**	-.08*	-.12**	-.21**	.33**	--			
7-Yasaklama	1.93	.73	-.13**	-.38**	-.14**	-.07*	.40**	.22**	--		
8-Akademik Erteleme	2.39	.60	-.24**	.12**	-.05	-.13**	.11**	.16**	-.01	--	
9-Ders Çalışma Süresi	122.30	75.48	.21**	-.12**	.08*	.16**	.05	-.10**	-.00	-.41**	--
10-Akademik Başarı	312.89	74.19	.13**	-.09*	-.09*	.05	.13**	-.09*	.02	-.26**	.53**

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

Tablo 7'deki bulgular incelendiğinde, 8. sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ile sözel-duygusal ödül, etkinlik temelli ödül, somut ödül, sözel-duygusal ceza, fiziksel ceza, akademik erteleme ve ders çalışma süresi değişkenleri arasındaki ilişkilerin anlamlı olduğu görülmektedir. Değişkenler arasındaki ilişkilerin düzeyine ve yönüne bakıldığında ise, akademik başarı ile sözel-duygusal ödül değişkeni arasında pozitif yönlü ve düşük ($r = .13$, $p < .01$), sözel-duygusal ceza değişkeni arasında pozitif yönlü ve düşük ($r = .13$, $p < .01$), etkinlik temelli ödül, somut ödül, fiziksel ceza değişkenleri arasında negatif yönlü ve düşük ($r = -.09$, $p < .05$), akademik erteleme değişkeni arasında negatif yönlü ve düşük ($r = -.23$, $p < .01$) ve ders çalışma süresi değişkeni arasında pozitif yönlü ve orta ($r = .53$, $p < .01$) düzeyde bir ilişki olduğu bulunmuştur. Akademik başarı ile izin verme ve yasaklama arasında anlamlı ilişki çıkmamıştır.

Ders çalışma süresi ile sözel-duygusal ödül, etkinlik temelli ödül, somut ödül, izin verme, fiziksel ceza ve akademik erteleme değişkenleri arasındaki ilişkilerin anlamlı olduğu görülmektedir. Değişkenler arasındaki ilişkilerin düzeyine ve yönüne bakıldığında ise; ders çalışma süresi değişkeni ile sözel-duygusal ödül değişkeni arasında pozitif yönlü ve düşük ($r = .21$, $p < .01$), etkinlik temelli ödül değişkeni arasında negatif yönlü ve düşük ($r = -.12$, $p < .01$), somut ödül değişkeni arasında pozitif yönlü ve düşük ($r = .08$, $p < .05$), izin verme değişkeni arasında pozitif yönlü ve düşük ($r = .16$, $p < .01$), fiziksel ceza değişkeni arasında negatif yönlü ve düşük ($r = -.10$, $p < .01$) ve akademik erteleme değişkeni arasında negatif yönlü ve orta ($r = -.41$, $p < .01$) düzeyde bir

ilişki olduğu bulunmuştur. Ders çalışma süresi değişkeni ile sözel-duygusal ceza ve yasaklama değişkenleri arasında anlamlı ilişki bulunamamıştır.

Akademik erteleme ile sözel-duygusal ödül, etkinlik temelli ödül, izin verme, sözel-duygusal ceza ve fiziksel ceza değişkenleri arasındaki ilişkilerin anlamlı olduğu görülmektedir. Değişkenler arasındaki ilişkilerin düzeyine ve yönüne bakıldığında ise, akademik erteleme değişkeni ile sözel-duygusal ödül değişkeni arasında negatif yönlü ve düşük ($r = -.24$, $p < .01$), etkinlik temelli ödül değişkeni arasında pozitif yönlü ve düşük ($r = .12$, $p < .01$), izin verme değişkeni arasında negatif yönlü ve düşük ($r = -.13$, $p < .01$), sözel-duygusal ceza değişkeni arasında pozitif yönlü ve düşük ($r = .11$, $p < .01$) ve fiziksel ceza değişkeni arasında pozitif yönlü ve düşük ($r = .16$, $p < .01$) düzeyde bir ilişki olduğu bulunmuştur. Akademik erteleme değişkeni ile somut ödül ve yasaklama değişkeni arasında anlamlı ilişki bulunamamıştır.

Yasaklama ile sözel-duygusal ödül, etkinlik temelli ödül, somut ödül, izin verme, sözel duygusal ceza ve fiziksel ceza değişkenleri arasındaki ilişkilerin anlamlı olduğu görülmektedir. Değişkenler arasındaki ilişkilerin düzeyine ve yönüne bakıldığında ise, yasaklama değişkeni ile sözel-duygusal ödül değişkeni arasında negatif yönlü ve düşük ($r = -.13$, $p < .01$), etkinlik temelli ödül değişkeni arasında negatif yönlü ve orta ($r = -.38$, $p < .01$), somut ödül değişkeni arasında negatif yönlü ve düşük ($r = -.14$, $p < .01$), izin verme değişkeni arasında negatif yönlü ve düşük ($r = -.07$, $p < .01$), sözel-duygusal ceza değişkeni arasında pozitif yönlü ve orta ($r = .40$, $p < .01$), ve fiziksel ceza değişkeni arasında pozitif yönlü ve düşük ($r = .22$, $p < .01$) düzeyde bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Fiziksel ceza ile sözel-duygusal ödül, etkinlik temelli ödül, somut ödül, izin verme ve sözel duygusal ceza değişkenleri arasındaki ilişkilerin anlamlı olduğu görülmektedir. Değişkenler arasındaki ilişkilerin düzeyine ve yönüne bakıldığında ise, fiziksel ceza değişkeni ile sözel-duygusal ödül değişkeni arasında negatif yönlü ve düşük ($r = -.22$, $p < .01$), etkinlik temelli ödül değişkeni arasında negatif yönlü ve düşük ($r = -.08$, $p < .05$), somut ödül değişkeni arasında negatif yönlü ve düşük ($r = -.12$, $p < .01$), izin verme değişkeni arasında negatif yönlü ve düşük ($r = -.21$, $p < .01$) ve sözel-duygusal ceza değişkeni arasında pozitif yönlü ve orta ($r = .33$, $p < .01$) düzeyde bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Sözel-duygusal ceza ile sözel-duygusal ödül, etkinlik temelli ödül, somut ödül ve izin verme değişkenleri arasındaki ilişkilerin anlamlı olduğu görülmektedir.

Değişkenler arasındaki ilişkilerin düzeyine ve yönüne bakıldığında ise, sözel-duygusal ceza değişkeni ile sözel-duygusal ödül değişkeni arasında negatif yönlü ve düşük ($r = -.25, p < .01$), etkinlik temelli ödül değişkeni arasında negatif yönlü ve düşük ($r = -.13, p < .01$), somut ödül değişkeni arasında negatif yönlü ve orta ($r = -.32, p < .01$) ve izin verme değişkeni arasında negatif yönlü ve düşük ($r = -.25, p < .01$) düzeyde bir ilişki olduğu bulunmuştur.

İzin verme ile sözel-duygusal ödül, etkinlik temelli ödül ve somut ödül değişkenleri arasındaki ilişkilerin anlamlı olduğu görülmektedir. Değişkenler arasındaki ilişkilerin düzeyine ve yönüne bakıldığında ise, izin verme değişkeni ile sözel-duygusal ödül değişkeni arasında pozitif yönlü ve orta ($r = .50, p < .01$), etkinlik temelli ödül değişkeni arasında pozitif yönlü ve orta ($r = .43, p < .01$) ve somut ödül değişkeni arasında pozitif yönlü ve yüksek düzeye yakın orta ($r = .57, p < .01$) düzeyde bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Somut ödül ile sözel-duygusal ödül ve etkinlik temelli ödül değişkenleri arasındaki ilişkilerin anlamlı olduğu görülmektedir. Değişkenler arasındaki ilişkilerin düzeyine ve yönüne bakıldığında ise, somut ödül değişkeni ile sözel-duygusal ödül değişkeni arasında pozitif yönlü ve orta ($r = .34, p < .01$) ve etkinlik temelli ödül değişkeni arasında pozitif yönlü ve orta ($r = .33, p < .01$) düzeyde bir ilişki olduğu bulunmuştur.

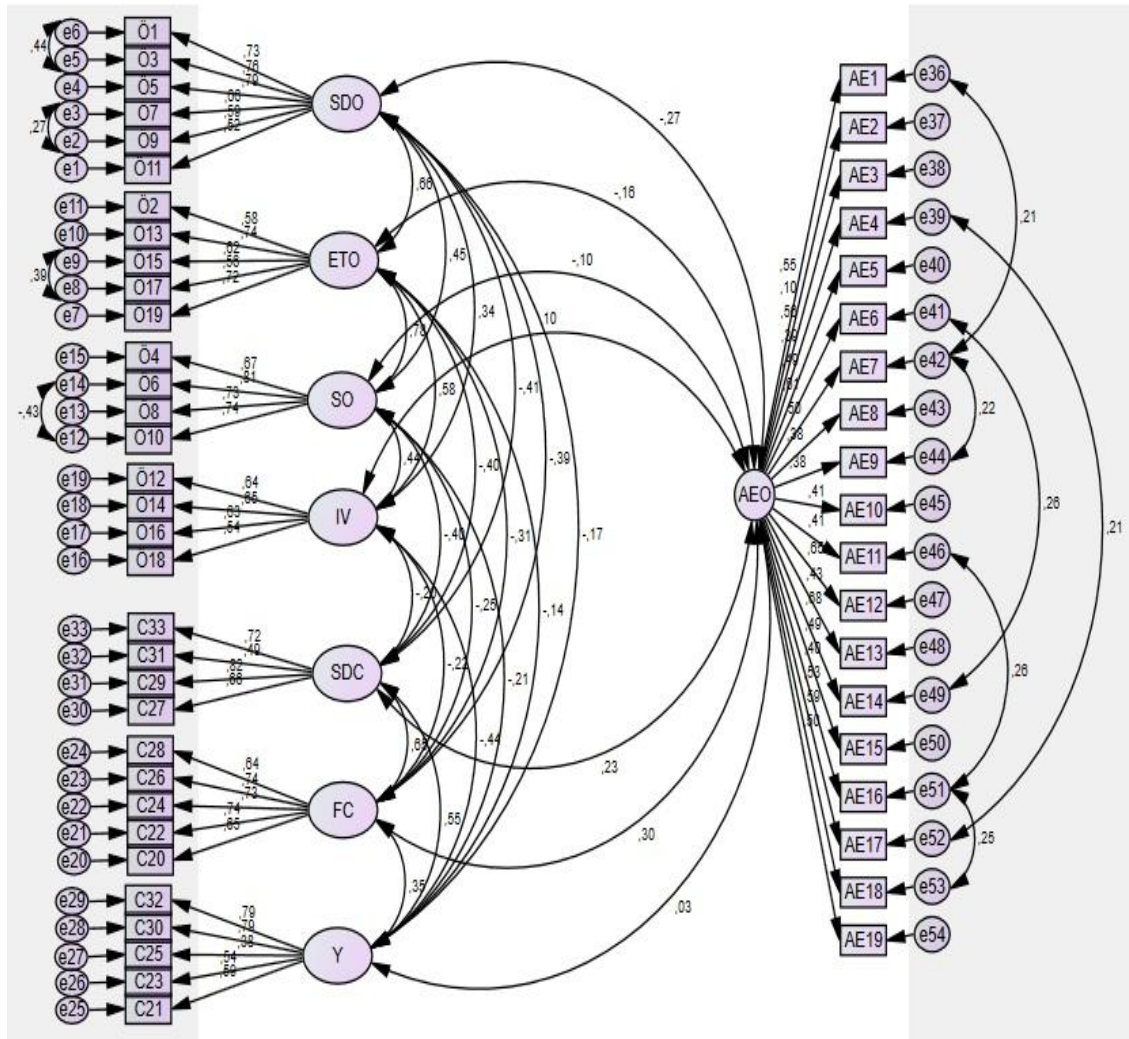
Son olarak, etkinlik temelli ödül değişkeni ile sözel-duygusal ödül değişkeni arasında pozitif yönlü ve düşük ($r = .23, p < .01$) düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Genel olarak değişkenler arasındaki korelasyonlar değerlendirildiğinde $-.41$ ile $.57$ arasında değerler aldığı görülmektedir. Korelasyon değerlerine bakıldığında değişkenler arasında çoklu bağlantı probleminin olmadığı söylenebilir.

4.2. Araştırmanın Değişkenlerine İlişkin Ölçme Modeli

Yol (Path) analizinde, araştırmanın gözlenen değişkenlerinin kendi aralarındaki ilişkilerine odaklanılmaktadır. Oluşturulan modelde hesaplama yapılabilmesi ve doğrulanabilmesi için, gözlenen değişkenler arasında doğrusal ilişkilerin bulunması gerekmektedir (Sayın ve Gelbal, 2012). Bazı durumlarda ise modelde teorik olarak var olan ve modelde olması gerekli değişkenler ile öteki değişkenler arasında doğrusal bir ilişki çıkmayabilir. Bu tür durumlarda değişkenin modelden çıkarma işleminin

yapılması ve yeni bir model üzerinde çalışılarak oluşturulması önerilmektedir (Schumacker ve Lomax, 2010). Bu nedenlerle yol analizine başlanmadan önce, yol analizinde kullanılacak ölçeklerin doğrulayıcı faktör analizi yardımıyla ölçme modellerinin analiz edilmesi gerekmektedir.

Ölçme modelinde gizil ve gözlenen değişkenler arasındaki tüm yollar analiz edilmiştir. Ölçme modeline ilişkin yol diyagramı ve standardize edilmiş değerler Şekil 6'da verilmiştir.



Şekil 6. Ölçme modeli yol diyagramı ve standardize edilmiş değerler

Ölçme modelinde, Anne-Babaların Ödüllendirme ve Cezalandırma Yöntemleri Envanteri ve Akademik Erteleme Ölçeğine ait veriler birlikte ele alınmış ve bu araştırmanın ölçme modeli sonucundaki uyum iyiliği değerleri $\chi^2= 3054.949$, $sd= 1236$ ve $\chi^2/sd= 2.472$ olarak hesaplanmıştır. Ayrıca $CFI= .90$ $SRMR=.049$ ve $RMSEA= .038$ olarak hesaplanmıştır. Bu bulgular, ölçme modelinin veri uyumunun iyi düzeyde olduğunu göstermektedir.

Tablo 8.
Araştırmanın Ölçme Modeline İlişkin Tahmin Değerleri

Test Edilen Yol	Standardize (β) Katsayısı	C.R. (t- değeri)	p
Ö11 <--- SDO	.52		
Ö9 <--- SDO	.59	13.55	***
Ö7 <--- SDO	.66	14.51	***
Ö5 <--- SDO	.79	15.84	***
Ö3 <--- SDO	.76	15.46	***
Ö1 <--- SDO	.73	15.16	***
Ö19 <--- ETO	.72		
Ö17 <--- ETO	.56	16.36	***
Ö15 <--- ETO	.62	18.15	***
Ö13 <--- ETO	.74	21.55	***
Ö2 <--- ETO	.58	17.14	***
Ö10 <--- SO	.74		
Ö8 <--- SO	.73	20.49	***
Ö6 <--- SO	.81	20.06	***
Ö4 <--- SO	.67	19.26	***
Ö18 <--- IV	.54		
Ö16 <--- IV	.63	13.39	***
Ö14 <--- IV	.65	13.60	***
Ö12 <--- IV	.65	13.55	***
C20 <--- FC	.65		
C22 <--- FC	.74	19.21	***
C24 <--- FC	.73	19.03	***
C26 <--- FC	.74	19,18	***
C28 <--- FC	.64	17.15	***
C21 <--- Y	.59		
C23 <--- Y	.54	13.87	***
C25 <--- Y	.38	10.32	***
C30 <--- Y	.79	17.63	***
C32 <--- Y	.79	17.59	***
C27 <--- SDC	.66		
C29 <--- SDC	.82	20.43	***
C31 <--- SDC	.49	13.71	***
C33 <--- SDC	.72	18.86	***
AE1 <--- AEO	.55		
AE2 <--- AEO	.10	3.02	.003
AE3 <--- AEO	.56	13.87	***
AE4 <--- AEO	.39	10.40	***
AE5 <--- AEO	.49	12.46	***
AE6 <--- AEO	.61	14,59	***
AE7 <--- AEO	.50	14.28	***
AE8 <--- AEO	.38	10.34	***
AE9 <--- AEO	.38	10.24	***
AE10 <--- AEO	.41	10.94	***
AE11 <--- AEO	.41	10.88	***
AE12 <--- AEO	.65	15.14	***
AE13 <--- AEO	.43	11.26	***
AE14 <--- AEO	.69	15.65	***
AE15 <--- AEO	.49	12.52	***
AE16 <--- AEO	.40	10.65	***
AE17 <--- AEO	.53	13.26	***
AE18 <--- AEO	.60	14.37	***
AE19 <--- AEO	.50	12.78	***

(O: Ödül, C: Ceza SDO: Sözel-Duygusal Ödül, ETO: Etkinlik Temelli Ödül, SO: Somut Ödül, IV: İzin Verme, SDC: Sözel-Duygusal Ceza, FC: Fiziksel Ceza, Y: Yasaklama, AE: Akademik Erteleme, AEO: Akademik Erteleme Ölçeği)

Tablo 8’de görüldüğü üzere ölçme modelinde yer alan maddelerin standartlaştırılmış (β) katsayı değerleri .10 ile .82, t değerlerinin de 3.02 ile 21.55 arasında olduğu, maddelerin tümünün .001 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğu gözlenmiştir. Ayrıca bir madde haricinde ölçme modeline ait bütün faktör yükleri .30’un üzerindedir.

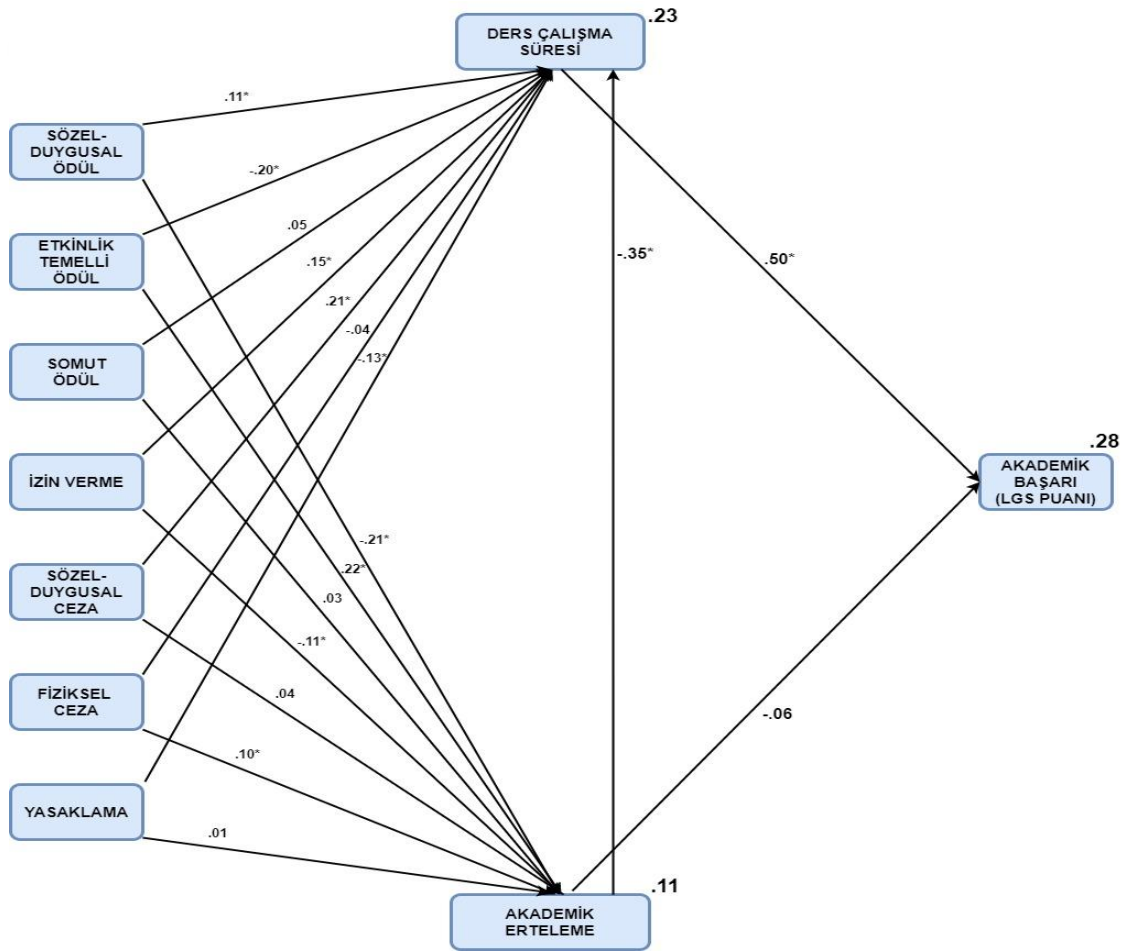
Araştırmalarda anlamlı açıklayıcılık değerine sahip olmayan maddeler (Tabachnick ve Fidell, 2013) ve düşük açıklayıcı özelliğe sahip maddelerin modelde yer almaması (Kline, 2011) gerektiği belirtilmiştir. Bu ölçme modelinde bu tür bir müdahaleye gerek duyulmamıştır. Sonuç olarak ölçme modelinin kabul edilebilir düzeyde uyum gösterdiği söylenebilir.

4.3. Araştırma Modeline İlişkin Analiz Bulguları

Araştırmanın bu bölümünde tüm değişkenlerin [anne-babaların çocuklarına kullandıkları ödüllendirme ve cezalandırma yöntemleri, öğrencilerin akademik ertelemeleri, ders çalışma süreleri ve akademik başarılarının (LGS sınavı yerleştirme sınav puanları)] birbirleri ile olan ilişkilerini ortaya koyabilmek amacıyla bir araştırma modeli oluşturulmuş ve değişkenler arasındaki doğrudan, dolaylı ve toplam etkiler; alanyazındaki kuramsal bilgiler ve araştırma sonuçları da göz önüne alınarak, Yol (Path) Analizi ile belirlenmeye çalışılmış ve en çok olabilirlik yöntemi kullanılmıştır. Araştırma kapsamında önerilen araştırma modeli Şekil 1’de verilmiştir.

Araştırmanın amacı doğrultusunda; sözel-duygusal ödülün akademik erteleme (H_{2a}) ve ders çalışma süresi (H_{1a}), etkinlik temelli ödülün akademik erteleme (H_{2b}) ve ders çalışma süresi (H_{1b}), somut ödülün akademik erteleme (H_{2c}) ve ders çalışma süresi (H_{1c}), izin verme ödülün akademik erteleme (H_{2d}) ve ders çalışma süresi (H_{1d}), sözel-duygusal cezanın akademik erteleme (H_{4a}) ve ders çalışma süresi (H_{3a}), fiziksel cezanın akademik erteleme (H_{4b}) ve ders çalışma süresi (H_{3b}), yasaklama cezanın akademik erteleme (H_{4c}) ve ders çalışma süresi (H_{3c}), akademik ertelemenin ders çalışma süresi (H_5) ve akademik başarı (H_6), ders çalışma süresinin akademik başarı (H_7) üzerindeki doğrudan etkisi yol analizi ile incelenmiştir. Ayrıca sözel-duygusal ödülün, etkinlik temelli ödülün, somut ödülün, izin verme ödülün akademik başarı ve sözel-duygusal cezanın, fiziksel cezanın, yasaklama cezanın ve akademik ertelemenin akademik başarı

üzerindeki dolaylı etkisi test edilmiştir. Model test edilmeden önce ölçeklerin birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve aynı zamanda modelde kullanılan ölçeklerin ölçme modelleri doğrulanmış ve ölçeklerin uyum indekslerinin yeterli düzeyde olduğu görülmüştür. Yol analizi sonucunda modele ait uyum indeksleri incelendiğinde; uyum indekslerinden ikisinin ($\chi^2= 37.236$, $sd= 7$ ve $\chi^2/sd= 5.319$ ve $PClose= .046$) istenen düzeyde olmadığı, diğer uyum indekslerinin iyi uyum iyiliği değerlerine (IFI= .98, TLI (NNFI)= .90, CFI= .98, SRMR= .024, RMSEA= .072) sahip olduğu görülmüştür. Yol analizi sonucunda, modele ve analize dair yol diyagramı ve elde edilen tahmini yol katsayıları (β) Şekil 7’de verilmiştir.



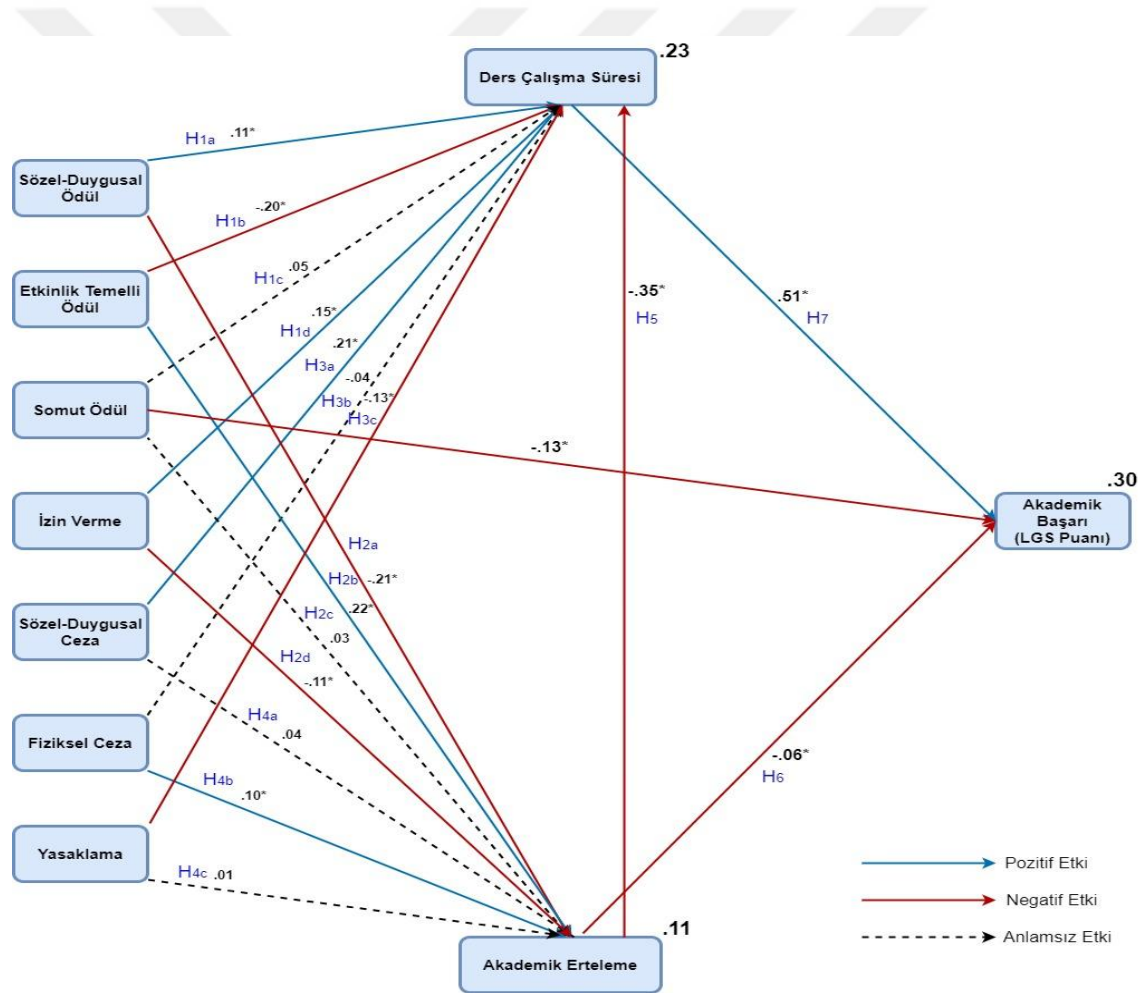
Şekil 7. Araştırma modelinin ilk yapılan yol analizine göre sonuçları ve tahmini yol katsayıları

* $p < .05$

Önerilen modifikasyonlar göz önünde bulundurularak, somut ödül den akademik başarıya doğrudan giden bir yol çizilerek, modelde bir adet modifikasyon yapılmıştır. Bu modifikasyonun dışında modelde herhangi bir modifikasyon gerekli görülmemiştir.

Yapılan modifikasyon sonucunda, modele ait uyum indeksleri, $\chi^2= 17.592$, $sd= 6$ ve $\chi^2/sd= 2.932$, $IFI= .99$, $TLI (NNFI)= .95$, $CFI= .99$, $SRMR= .014$, $RMSEA = .048$ ve $PClose= .490$ olarak hesaplanmıştır. Modele ilişkin uyum indeksleri incelendiğinde, bütün değerlerin mükemmel uyum indekslerine sahip olduğu ve modelin iyi uyum gösterdiği söylenebilir.

Alanyazındaki kuramsal bilgiler ve araştırma sonuçlarına dayalı olarak belirlenen araştırma modeli, analiz sonucunda elde edilen veriler sonucunda sınanmış ve var olan ilişkilerin anlamlılık düzeylerine ve yönlerine bakılmıştır. Hipotezler doğrultusunda analize dair yol diyagramı ve analiz sonucunda elde edilen tahmini yol katsayıları (β) Şekil 8’de verilmiştir.



Şekil 8. Araştırma modelinin hipotezleri, yol analizi sonuçları ve tahmini yol katsayıları
* $p < .05$

Yol analizi sonucunda, modelde yer alan değişkenler arasındaki ilişkilere dair standartlaştırılmış yol katsayıları (β), t değerleri ve hipotez sonuçları Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9.

Araştırma Modelindeki Doğrudan Etkilere Dair Yol Katsayıları, t Değerleri ve Hipotez Testi Sonuçları.

Hipotez	Yol	Yol Katsayısı (β)	t Değeri	Hipotez Sonuçları
H1a	SDO →DCS	.11	2.99	Kabul
H1b	ETO →DCS	-.20	-5.32	Red
H1c	SO →DCS	.05	1.35	Red
H1d	IV →DCS	.15	3.40	Kabul
H2a	SDO →AE	-.21	-5.48	Kabul
H2b	ETO →AE	.22	5.46	Red
H2c	SO →AE	.03	.79	Red
H2d	IV →AE	-.11	-2.35	Kabul
H3a	SDC →DCS	.21	5.77	Kabul
H3b	FC →DCS	-.04	-1.32	Red
H3c	Y →DCS	-.13	-3.42	Red
H4a	SDC →AE	.04	.89	Red
H4b	FC →AE	.10	2.78	Red
H4c	Y →AE	.01	.29	Red
H5	AE →DCS	-.35	-10.91	Kabul
H6	AE →AB	-.06	-1.98	Kabul
H7	DCS →AB	.51	15.91	Kabul
Modifikasyon	SO →AB	-.13	-4.46	

(SDO: Sözel-Duygusal Ödül, ETO: Etkinlik Temelli Ödül, SO: Somut Ödül, IV: İzin Verme, SDC: Sözel-Duygusal Ceza, FC: Fiziksel Ceza, Y: Yasaklama, DCS: Ders Çalışma Süresi, AE: Akademik Erteleme, AB: Akademik Başarı)

Araştırma modelinde tanımlanan yollara ait yol katsayıları ve t değerleri dikkate alınarak kurulan hipotezlerin kabulüne ve reddedilmesine karar verilmiştir. Tablo 9'daki veri ve bilgiler araştırma modelindeki hipotezlerin test edilmesine ilişkin bilgi sağlamaktadır. Tablo 9'daki bulgulara göre, modele ilişkin t değerleri -10.91 ile 15.91 arasında değişmekte ve doğrudan etkilere ilişkin t değerlerinin ± 1.96 'dan büyük ise anlamlı bir etkinin varlığından söz edilebilir. Araştırmacılar standardize edilmiş yol katsayılarının değeri $|.10|$ dan küçük ise zayıf (small effects), $|.10|$ ile $|.50|$ arasında yani $|.30|$ civarındaysa orta (medium effects) ve $|.50|$ den büyük ise güçlü (large effects) bir etkinin olduğunu belirtmiştir (Kline, 2011; Suhr, 2008).

Tablo 9 incelendiğinde, sözel duygusal ödülün ders çalışma süresi üzerindeki pozitif yönlü düşük düzeyde doğrudan etkisinin (H_{1a} ; $\beta = .11$, $p < .05$), izin verme ödülün ders çalışma süresi üzerindeki pozitif yönlü düşük düzeyde doğrudan etkisinin (H_{1d} ; $\beta = .15$, $p < .05$), sözel duygusal ödülün akademik erteleme üzerindeki negatif yönlü düşük düzeyde doğrudan etkisinin (H_{2a} ; $\beta = -.21$, $p < .05$), izin verme ödülün akademik erteleme üzerindeki negatif yönlü düşük düzeyde doğrudan etkisinin (H_{2d} ; $\beta = -.11$, $p < .05$), sözel-duygusal cezanın ders çalışma süresi üzerindeki pozitif yönlü düşük düzeyde doğrudan etkisinin (H_{3a} ; $\beta = .21$, $p < .05$), akademik ertelemenin ders çalışma süresi üzerindeki negatif yönlü orta düzeyde doğrudan etkisinin (H_5 ; $\beta = -.35$, $p < .05$), akademik ertelemenin akademik başarı üzerindeki negatif yönlü düşük düzeyde doğrudan etkisinin (H_6 ; $\beta = -.06$, $p < .05$), ders çalışma süresinin akademik başarı üzerindeki pozitif yönlü yüksek düzeyde doğrudan etkisinin (H_7 ; $\beta = .51$, $p < .05$) istatistiksel açıdan anlamlı olduğu belirlenmiş ve hipotezler kabul edilmiştir. Ayrıca modifikasyon sonucunda somut ödülün akademik başarı üzerinde negatif yönlü düşük düzeyde doğrudan etkisinin ($\beta = -.13$, $p < .05$) istatistiksel açıdan anlamlı olduğu belirlenmiştir.

Somut ödülün ders çalışma süresi üzerindeki doğrudan etkisinin (H_{1c} ; $\beta = .05$, $p > .05$), somut ödülün akademik erteleme üzerindeki doğrudan etkisinin (H_{2c} ; $\beta = .03$, $p > .05$), fiziksel cezanın ders çalışma süresi üzerindeki doğrudan etkisinin (H_{3b} ; $\beta = -.04$, $p > .05$), sözel-duygusal cezanın akademik erteleme üzerindeki doğrudan etkisinin (H_{4a} ; $\beta = .04$, $p > .05$), yasaklama cezanın akademik erteleme üzerindeki doğrudan etkisinin (H_{4c} ; $\beta = .01$, $p > .05$) istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı belirlenmiş ve hipotezler reddedilmiştir. Modelde önerilen modifikasyon yapılarak model test edildikten sonra, somut ödül ile akademik erteleme ve ders çalışma süresi arasındaki yol katsayıları anlamsız çıkmıştır. Buradan hareketle somut ödülün akademik başarıya dolaylı değil, doğrudan negatif yönlü bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Etkinlik temelli ödülün ders çalışma süresi üzerindeki negatif yönlü düşük düzeyde doğrudan etkisi (H_{1b} ; $\beta = -.20$, $p < .05$), etkinlik temelli ödülün akademik erteleme üzerindeki pozitif yönlü düşük düzeyde doğrudan etkisi (H_{2b} ; $\beta = .22$, $p < .05$), yasaklama cezanın ders çalışma süresi üzerindeki negatif yönlü düşük düzeyde doğrudan etkisi (H_{3c} ; $\beta = -.13$, $p < .05$) ve fiziksel cezanın akademik erteleme üzerindeki pozitif yönlü düşük düzeyde doğrudan etkisi (H_{4b} ; $\beta = .10$, $p < .05$) anlamlı olmasına rağmen, değişkenler arasında ters yönlü ilişki olduğundan hipotezler reddedilmiştir.

Araştırma modelindeki değişkenler arası doğrudan etkilerin istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığına ilişkin bulguların yanında, ilgili değişkenler arasındaki dolaylı

ve toplam etkilerin hesaplanması da önemlidir. Böylece değişkenler arasındaki yollar neden-sonuç ilişkisi ile açıklanabilmekte ve dolaylı etkiler yorumlanabilmektedir. Bu nedenle araştırma modelindeki yollara dair dolaylı, toplam etki değerleri ve etki yönleri analizler sonucunda ortaya konulmuş ve Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10.

Analizlere İlişkin Dolaylı ve Toplam Etkiler

Dolaylı Yol	Standart Olmayan Dolaylı Etki	Alt Sınır	Üst Sınır	Standart Dolaylı Etki	Standart Dolaylı Etki p Değeri	Toplam Etki
SDO→AE→DCS	6.458	4.568	8.841	.075***	.001	.185
SDO→AE→AB	1.140	.288	2.316	.013*	.030	.108
SDO→DCS→AB	4.735	2.191	7.234	.056**	.003	.108
ETO→AE→DCS	6.717	-9.248	-4.661	-.078***	.001	-.281
ETO→AE→AB	-1.185	-2.328	-.293	-.014*	.029	-.157
ETO→DCS→AB	-8.790	-11.580	-5.996	-.103**	.001	-.157
SO→AE→DCS	-.963	-2.882	.967	-.012	.407	.040
SO→AE→AB	-.170	-.731	.089	-.002	.249	-.112
SO→DCS→AB	2.166	-.281	4.800	.026	.149	.112
IV→AE→DCS	3.051	1.175	5.526	.039**	.008	.186
IV→AE→AB	.538	.118	1.371	.007*	.024	.102
IV→DCS→AB	5.844	3.005	8.742	.075**	.001	.102
SDC→AE→DCS	-1.272	-3.696	1.004	-.012	.383	.198
SDC→AE→AB	-.225	-.855	.106	-.002	.259	.099
SDC→DCS→AB	10.861	7.800	14.372	.107***	.001	.099
FC→AE→DCS	-9.652	-15.225	-4.833	-.035**	.002	-.079
FC→AE→AB	-1.703	-4.082	-.429	-.006*	.020	-.047
FC→DCS→AB	-6.081	-13.163	.657	-.022	.133	-.047
Y→AE→DCS	-.418	-2.991	1.887	-.004	.745	-.130
Y→AE→AB	-.074	-.689	.287	-.001	.616	-.067
Y→DCS→AB	-6.535	-9.638	-3.391	-.064**	.001	-.067
AE→DCS→AB	-22.170	-26.447	-18.413	-.180***	.001	-.243
SDO→AE→DCS→AB	3.240	2.239	4.470	.075***	.001	.108
ETO→AE→DCS→AB	-3.369	-4.691	-2.289	-.078***	.001	-.157
SO→AE→DCS→AB	-.483	-1.449	.481	-.012	.405	-.112
IV→AE→DCS→AB	1.530	.563	2.792	.039**	.008	.102
SDC→AE→DCS→AB	-.638	-1.838	.515	-.012	.389	.099
FC→AE→DCS→AB	-4.842	-7.729	-2.435	-.035**	.002	-.047
Y→AE→DCS→AB	-.210	-1.523	.944	-.004	.743	-.067

$p < .05^*$, $p < .01^{**}$, $p < .001^{***}$

(SDO: Sözel-Duygusal Ödül, ETO: Etkinlik Temelli Ödül, SO: Somut Ödül, IV: İzin Verme, SDC: Sözel-Duygusal Ceza, FC: Fiziksel Ceza, Y: Yasaklama, AE: Akademik Erteleme, DCS: Ders Çalışma Süresi, AB: Akademik Başarı (Liselere Geçiş Sistemi Sınav Puanı))

Sözel duygusal ödül değişkeni ($d = .075$), etkinlik temelli ödül değişkeni ($d = -.078$), izin verme ödülü değişkeni ($d = .039$) ve fiziksel ceza değişkeni ($d = -.035$) etki büyüklüğü ile ders çalışma süresi değişkenini dolaylı olarak etkilemektedir. Akademik başarıyı etkileyen değişkenlere bakıldığında ise sözel-duygusal ödül değişkeni hem akademik erteleme ($d = .013$), ders çalışma süresi ($d = .056$) hem de her iki değişken üzerinden ($d = .075$) ve toplamda ($d = .108$) etki büyüklüğü ile akademik başarı değişkenini dolaylı olarak etkilemektedir. Etkinlik temelli ödül değişkeni hem akademik erteleme ($d = -.014$), ders çalışma süresi ($d = -.103$) hem de her iki değişken üzerinden ($d = -.078$) ve toplamda ($d = -.157$) etki büyüklüğü ile akademik başarı değişkenini dolaylı olarak etkilemektedir. İzin verme ödül değişkeni hem akademik erteleme ($d = .007$), ders çalışma süresi ($d = .075$) hem de her iki değişken üzerinden ($d = .039$) ve toplamda ($d = .102$) etki büyüklüğü ile akademik başarı değişkenini dolaylı olarak etkilemektedir. Sözel-duygusal ceza değişkeni ders çalışma süresi değişkeni üzerinden ($d = .107$), toplamda ise ($d = .099$) etki büyüklüğü ile akademik başarı değişkenini dolaylı olarak etkilemektedir. Fiziksel ceza değişkeni hem akademik erteleme ($d = -.006$) hem de akademik erteleme ve ders çalışma süresi değişkenleri üzerinden ($d = -.035$) ve toplamda ($d = -.047$) etki büyüklüğü ile akademik başarı değişkenini dolaylı olarak etkilemektedir. Yasaklama ceza değişkeni ders çalışma süresi değişkeni üzerinden ($d = -.064$), toplamda ise ($d = -.067$) etki büyüklüğü ile akademik başarı değişkenini dolaylı olarak etkilemektedir. Akademik erteleme değişkeni ders çalışma süresi değişkeni üzerinden ($d = -.180$), toplamda ise ($d = -.243$) etki büyüklüğü ile akademik başarı değişkenini dolaylı olarak etkilemektedir.

İçsel değişkenlere ait varyansların açıklanma oranlarına bakıldığında ise akademik erteleme değişkeninin %11'inin anne-babaların kullandıkları sözel-duygusal ödül, etkinlik temelli ödül, somut ödül, izin verme ödül, sözel-duygusal ceza, fiziksel ceza ve yasaklama ceza değişkenleri tarafından açıklandığı görülmektedir. Ders çalışma süresi değişkeninin %23'ünün sözel-duygusal ödül, etkinlik temelli ödül, somut ödül, izin verme ödül, sözel-duygusal ceza, fiziksel ceza, yasaklama ceza ve akademik erteleme değişkenleri tarafından açıklandığı görülmektedir. Yine içsel değişkenlerden olan akademik başarı değişkeninin ise %30'unun sözel-duygusal ödül, etkinlik temelli ödül, somut ödül, izin verme ödül, sözel-duygusal ceza, fiziksel ceza, yasaklama ceza, akademik erteleme ve ders çalışma süresi değişkenleri tarafından açıklandığı görülmektedir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmada geliştirilmeye çalışılan özgün modelde yer alan, hipotezlerin analizi ile elde edilen bulguların sonuçları tartışılmaya çalışılmış ve bu sonuçlara dayalı olarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

5.1. Hipotezlere İlişkin Sonuç ve Tartışma

Anne-babaların ödüllendirme ve cezalandırma yöntemleri ile çocuklarının akademik ertelemeleri, ders çalışma süreleri ve akademik başarıları arasındaki ilişkilerin belirlenmesinin amaçlandığı bu araştırmada ortaya çıkan sonuçlar ve tartışmalar, hipotezlere göre aşağıda verilmektedir.

5.1.1. Doğrudan İlişkilere Dair Hipotezlerin Sonuç ve Tartışması

Araştırmanın “Anne-babaların kullandıkları sözel-duygusal ödül ile çocukların ders çalışma süresi arasında (H_{1a}) ve izin verme ödülü ile çocukların ders çalışma süresi arasında (H_{1d}) pozitif yönlü anlamlı ilişki vardır” hipotezi kabul edilmiştir. Ancak “Anne-babaların kullandıkları etkinlik temelli ödül ile çocukların ders çalışma süresi arasında (H_{1b}), somut ödül ile çocukların ders çalışma süresi arasında (H_{1c}) pozitif yönlü anlamlı ilişki vardır.” hipotezleri reddedilmiştir.

H_1 hipotezine ilişkin veriler üzerinden yapılan analiz sonucunda, anne-babaların ödüllendirme yöntemlerinden olan sözel duygusal ödül ve izin verme ödülü, ders

çalışma süresini pozitif yönlü, etkinlik temelli ödüller ise ders çalışma süresini negatif yönlü ve düşük düzeyde doğrudan etkilemektedir. Anne-babaların kullandıkları sözel-duygusal ödüller, izin verme ödülleri ve etkinlik temelli ödüller çocukların ders çalışma sürelerini anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Diğer bir ifadeyle anne-babaların sözel duygusal ödülleri ve izin verme ödülleri kullanma düzeyleri arttıkça çocuklarının ders çalışma süreleri de artmakta; ancak etkinlik temelli ödüller arttıkça çocuklarının ders çalışma süreleri de azalmaktadır. Dolayısıyla sözel duygusal ödüllerin ve izin verme ödülleri, öğrencilerin ders çalışmasını olumlu yönde, etkinlik temelli ödüllerin ise olumsuz yönde etkileyen bir faktör olduğu söylenebilir. H_{1b} hipotezinde etkinlik temelli ödüller ile ders çalışma süresi arasındaki ilişkinin yönünün pozitif olacağı düşünülmüş; ancak analiz sonucunda ilişkinin yönü negatif çıkmıştır. Anne-babaların ödüllendirme yöntemlerinden olan somut ödüllerin, ders çalışma süresine doğrudan etkisi bulunmamaktadır. Ayrıca anne-babaların kullandıkları somut ödüller çocukların ders çalışma sürelerini anlamlı bir şekilde yordamamaktadır. Diğer bir ifadeyle çocuklara verilen somut ödüllerin çocukların ders çalışma sürelerine olumlu veya olumsuz anlamlı bir etkisi bulunmamaktadır.

Ödüller istenlik bir davranışın sıklığının artması için verilmektedir (Erbaş ve Yücesoy-Özkan, 2017; Ertuğrul, 2004). Anne-babalar çocuklarının akademik anlamda başarılı olabilmesi için ders çalışmalarını önemsemekte ve ders çalışma sürelerinin artmasını sağlayabilmek için de ödüllendirmektedir (Yaman ve Güven, 2014). Ödüllerin güdülenmeye pozitif yönde etkisi bulunmaktadır. Niswaty, Rusbiati, Jamaluddin ve Salam'a (2017) göre, anne-babaların kullandıkları ödüllerin güdülenmeyi olumlu yönde etkilediği ifade edilmektedir. Ders çalışmaya güdülenmenin artmasının ise ders çalışma süresini arttırdığı Janssen (2016) tarafından ifade edilmektedir. Dolayısıyla anne-babalar tarafından verilen ödüllerin ders çalışma süresine olumlu anlamda katkı yapabileceği ifade edilmektedir. Bu araştırmadan elde edilen bulgular da bu durumu kısmen desteklemektedir. Yine Scott Jr, Farh ve Podsakoff'un (1988) çalışmasında da bu durumu destekler nitelikte bulgular elde edilmiştir. Somut ödüllerin ise ders çalışma süresine anlamlı bir etkisinin olmadığı araştırmadan elde edilmiştir. Değirmenci'ye (2019) göre, maddi nitelikli somut ödüllerin çocukları kısa süreli olarak istenen işe motive etmesine karşılık, anne-babalar tarafından istenen durum çocuk tarafından her yapıldığında, çocukta sürekli olarak ve artan şekilde somut ödül beklentisi oluşturabilir. Bu durum çocukta, öğrenme ve başarılı olmak için ders çalışma fikrine değil de, ödül

için ders çalışma fikrine neden olabilir (Kohn, 1999). Bu durum nedeniyle, anne-babalar tarafından çocuklara verilen ödüller etkisini kaybedebilir ve zamanla ödül verilmediği için kendi görevlerini dahi yapmayan bireyler haline getirebilir. Yine bu araştırmada, anne-babaların kullandıkları etkinlik temelli ödüllerin ders çalışma süresine olumsuz yönde etki yaptığı bulunmuştur. Anne-babalar tarafından çocuklarına verilen “sinemaya gitme”, “futbol maçı seyretmeye gitme” gibi etkinlik temelli ödüllerin gerçekleştirilmesi için gereken zamanın fazla olması ve çocukların bu ödülleri çok daha fazla tercih etmeleri, ders çalışmak için ayrılan zamanı düşüreceğinden dolayı, çocukların ders çalışma süresini olumsuz yönde etkilediği ifade edilebilir.

Araştırmanın “Anne-babaların kullandıkları sözel-duygusal ödül ile çocukların akademik ertelemeleri arasında (H_{2a}), izin verme ödülü ile çocukların akademik ertelemeleri arasında (H_{2d}) negatif yönlü anlamlı ilişki vardır.” hipotezi kabul edilmiştir. Ancak “Anne-babaların kullandıkları etkinlik temelli ödül ile çocukların akademik ertelemeleri arasında (H_{2b}), somut ödül ile çocukların akademik ertelemeleri arasında (H_{2c}) negatif yönlü anlamlı ilişki vardır.” hipotezleri reddedilmiştir.

H_2 hipotezine ilişkin veriler üzerinden yapılan analiz sonucunda, anne-babaların ödüllendirme yöntemlerinden olan sözel duygusal ödül ve izin verme ödülü, akademik erteleme davranışını negatif yönlü, etkinlik temelli ödüller ise akademik erteleme davranışını pozitif yönlü ve düşük düzeyde doğrudan etkilemektedir. Anne-babaların kullandıkları sözel-duygusal ödüller, izin verme ödülleri ve etkinlik temelli ödüller çocukların akademik ertelemelerini anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Diğer bir ifadeyle anne-babaların çocuklarına kullandıkları sözel duygusal ödüller ve izin verme şeklindeki ödüller arttıkça çocukların akademik ertelemeleri azalmakta; ancak etkinlik temelli ödüller arttıkça çocukların akademik ertelemeleri de artmaktadır. Dolayısıyla sözel duygusal ödüllerin ve izin verme şeklindeki ödüllerin, öğrencilerin akademik ertelemelerini olumlu yönde, etkinlik temelli ödüllerin ise olumsuz yönde etkileyen bir faktör olduğu söylenebilir. H_{2b} hipotezinde etkinlik temelli ödüller ile akademik erteleme davranışı arasındaki ilişkinin yönünün negatif olacağı düşünülmüş; ancak analiz sonucunda ilişkinin yönü pozitif çıkmıştır. Anne-babaların ödüllendirme yöntemlerinden olan somut ödüllerin (H_{2c}), akademik erteleme davranışına doğrudan etkisi bulunmamaktadır. Ayrıca anne-babaların kullandıkları somut ödüller çocukların akademik ertelemelerini anlamlı bir şekilde yordamamaktadır. Diğer bir ifadeyle

çocuklara verilen somut ödüllerin çocukların akademik ertelemelerine olumlu veya olumsuz anlamlı bir etkisi bulunmamaktadır.

Ödüller yetişkinler tarafından motivasyon aracı olarak, istenmeyen durumların sıklığının azaltılmasında ve bir davranışın biçimlendirilmesinde kullanılmaktadır (Cameron ve Pierce, 1994; Deci vd., 1999; Fuadilah, 2019). Bu araştırmada da anne-babalar tarafından kullanılan “aferin”, “bravo”, “güzel yaptın” gibi cesaretlendirici ve motive edici sözel-duygusal ödüllerin akademik erteleme davranışını negatif yönde etkilediği bulunmuştur. Anne-babalar çocuklarına inanıp güvendiklerinde, akademik olarak yeterli olabilmeleri için çabaladıklarında, çocuklarının yeteneklerinin farkında olarak onların zayıf yönlerini güçlendirmek için uğraştıklarında, çocuklarıyla hoş bir iletişim içinde olduklarında, çocuklarının çalışmalarına destek olmak için yardım ettiklerinde, başarıları için destek sağladıklarında, somut olarak ödüllendirmeden diğer ödül türleriyle davranışlarını ödüllendirdiklerinde, çocuklarının akademik erteleme gibi istenmeyen davranışlarının sıklığı azalabilmektedir (Kapıkıran, 2016). Yapılan bu araştırmada da benzer şekilde somut ödüllerin akademik erteleme davranışına anlamlı bir etkisinin bulunmadığı saptanmış, sözel-duygusal ödüller ve izin verme türündeki ödüllerin anne-babalar tarafından çocuklarına kullanılması, akademik erteleme davranışının azalmasında anlamlı ve olumlu yönde etki etmiştir. Valle, Cabanach, Núñez, González-Pienda, Rodríguez ve Piñeiro (2003) yaptıkları çalışmada, çocukların motivasyonu üzerinde en fazla sözel ödüllerin etkili olduğunu belirtmektedir. Anne-babalar tarafından verilen “sinemaya gitme”, “tiyatroya gitme” gibi etkinlik temelli ödüller gerçekleştirilirken çocuklarda “önce bi sinemaya gidelim, sonra okulla ilgili görevlerimi yaparım” anlayışına sebep olabileceğinden dolayı, akademik ertelemenin artmasına pozitif yönde etki edebileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın “Anne-babaların kullandıkları sözel-duygusal ceza ile çocukların ders çalışma süresi arasında (H_{3a}) pozitif yönlü anlamlı ilişki vardır.” hipotezi kabul edilmiştir. Ancak “Anne-babaların kullandıkları; fiziksel ceza ile çocukların ders çalışma süresi arasında (H_{3b}), yasaklama cezası ile çocukların ders çalışma süresi arasında (H_{3c}) pozitif yönlü anlamlı ilişki vardır.” hipotezleri reddedilmiştir.

H_3 hipotezine ilişkin veriler üzerinden yapılan analiz sonucunda, anne-babaların cezalandırma yöntemlerinden olan sözel duygusal ceza, ders çalışma süresini pozitif yönlü ve yasaklama cezası, ders çalışma süresini negatif yönlü ve düşük düzeyde doğrudan etkilemektedir. H_{3b} hipotezinde ilişkinin yönünün pozitif olacağı düşünülmüş;

ancak analiz sonucunda ilişkinin yönü negatif çıkmıştır. Fiziksel cezanın ise, ders çalışma süresine doğrudan etkisi bulunmamaktadır. Anne-babaların kullandıkları sözel-duygusal ceza ve yasaklama cezası çocukların ders çalışma sürelerini anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Diğer bir ifadeyle anne-babaların çocuklarına verdikleri sözel duygusal cezalar arttıkça çocuklarının ders çalışma süreleri de artmakta, yasaklama cezası ise çocuklarının ders çalışma sürelerini arttırmadığı gibi aksine düşürmektedir. Dolayısıyla sözel duygusal cezaların öğrencilerin ders çalışma sürelerini olumlu yönde, yasaklama cezasının ise öğrencilerin ders çalışma sürelerini olumsuz yönde etkileyen bir faktör olduğu söylenebilir. Anne-babaların çocuklarına verdikleri fiziksel cezalar çocuklarının ders çalışma sürelerini arttırmamaktadır.

Alanyazında anne-baba tutumları çocukların davranışlarının gelişiminde önemli bir yere sahiptir (Gözübüyük, 2016). Anne-babaların çocuklarına karşı göstermiş oldukları tutum ve davranışlar, çocuklarının kişilik gelişimlerini ve kendilerine dair algılarını da etkilemektedir (Kaya, 1997; Kırman ve Doğan, 2017; Sümer, Gündoğdu Aktürk ve Helvacı, 2010). Otoriter anne-baba tutumuna sahip bireylerin ceza yöntemlerini daha sık kullanmaları nedeniyle (Baumrind, 1966; Santrock, 2004), alanyazında de belirtildiği üzere çocuklarının ders çalışma sürelerini olumsuz yönde etkiledikleri ifade edilebilir (Ferrari ve Olivette, 1993, 1994; Toprakyan, 2016). Bu bulgular, yapılan araştırmada elde edilen anne-babaların kullandıkları yasaklama türündeki cezaların çocukların ders çalışma sürelerine negatif yönde etkilediği bulgusunu desteklemektedir.

Anne-babaların, çocuklarının davranışlarını biçimlendirirken sergiledikleri tutum ve davranışları, çocuklarının kendi tutum ve davranışlarına da etki etmektedir. Şöyle ki otoriter anne-baba tutumuna sahip anne babalar, dıştan denetimli çocuklar yetişmesine neden olabilir (Chao, 1994). Bu nedenle de çocuklar kendi öz düzenleme becerilerinde sorun yaşadıkları için (Patock Peckham, Cheong, Balhorn ve Nagoshi, 2001) yapacakları işleri başkalarının denetlemesini isterler, çünkü başarısız olmaları durumunda ceza alacaklarını düşünerek sorumluluk almak istemezler (Love ve Thomas, 2014). Bazen de cezadan kaçabilmek için yetişkinlerin istediği biçimde davranabilmektedirler (Lee, Daniels ve Kissinger, 2006). Bu durum, araştırmada elde edilen anne-babaların kullandıkları sözel-duygusal cezaların çocukların ders çalışma sürelerine pozitif yönde etki eder yani sözel-duygusal cezaların ders çalışma süresine olumlu yönde etki etmesini de açıklamaktadır. Ancak araştırmanın örneklemini

oluşturan grubun ortaokul sekizinci sınıf öğrencileri olması, ergenliğe henüz girmiş ya da erinlik döneminde olmaları ve aynı zamanda kişilik gelişimi açısından da en önemli dönemde olmaları nedeniyle, anne-babaların çocuklarının ders çalışma sürelerini arttırabilmek amacıyla sözel-duygusal cezaları kullanma konusunda dikkatli olmaları gerektiği düşünülmektedir. Özellikle arkadaşlarının yanında çocuğa verilen sözel-duygusal cezaların çocuğun onurunu zedeleyici özelliğe sahip olabilmektedir.

Araştırmanın “Anne-babaların kullandıkları sözel-duygusal ceza ile çocukların akademik ertelemeleri arasında (H_{4a}), fiziksel ceza ile çocukların akademik ertelemeleri arasında (H_{4b}) ve yasaklama cezası ile çocukların akademik ertelemeleri arasında (H_{4c}) negatif yönlü anlamlı ilişki vardır.” hipotezleri reddedilmiştir.

H_4 hipotezine ilişkin veriler üzerinden yapılan analiz sonucunda, anne-babaların çocuklarına kullandıkları fiziksel ceza, akademik ertelemeyi pozitif yönlü ve düşük düzeyde doğrudan etkilemektedir. H_{4b} hipotezinde ilişkinin yönünün negatif olacağı düşünülmüş; ancak analiz sonucunda ilişkinin yönü pozitif çıkmıştır. Sözel-duygusal ceza ve yasaklama cezasının akademik erteleme davranışına anlamlı doğrudan etkisi bulunmamaktadır. Anne-babaların kullandıkları fiziksel cezalar çocukların akademik ertelemelerini anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Diğer bir ifadeyle anne-babaların çocuklarına verdikleri fiziksel cezalar arttıkça çocuklarının akademik ertelemeleri de artmaktadır. Dolayısıyla fiziksel cezaların öğrencilerin akademik ertelemelerini olumsuz yönde etkileyen bir faktör olduğu söylenebilir.

Alanyazında Aypay’ın (2015; 2017) çalışmalarında; akademik süreç açısından ceza alan çocuklarda, çocukların ceza almaya dair korku geliştirdikleri, ceza almamak için çeşitli davranışlar geliştirerek almamaya dair daha fazla zaman harcadıkları, akademik işlere daha az odaklanmak durumunda kaldıkları ifade edilmektedir. Benzer şekilde Arif ve Rafi’nin (2007) çalışmalarında da cezaya maruz kalan öğrencilerin akademik anlamda geride kaldıkları ve davranış problemleri geliştirdiklerine dair bulgular elde edilmiştir. Araştırmanın bu bulgusundan farklı olarak, Michałowski ve diğerlerinin (2017) düşük ve yüksek akademik erteleme davranışında bulunan bireylerle yaptıkları çalışmalarında, akademik erteleme davranışında bulunan bireylere ceza verilince akademik erteleme davranışlarında azalma olduğu görülmüş ve yaptıkları hatalı davranışlarını düzeltmek için çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Purnama, Mursidi ve Trisnawati’nin (2019) davranışçı psikolojik danışma yaklaşımının ödül, ceza ve pekiştirme yöntemlerini kullanarak öğrencilerin akademik ertelemelerini azaltmaya

dönük grupla psikolojik danışma yaptıkları deneysel çalışmalarında ise öğrencilerin akademik ertelemelerinde düşüş yaşanmıştır ancak bu üç yöntemi de danışma sırasında ihtiyaca göre kullandıklarından dolayı, akademik ertelemeyi hangi yöntemin azalttığına dair bilgi sunmamışlardır. Araştırmadan elde edilen bulgularla benzer şekilde, Gündüz'ün (2020) çalışmasında da katı disiplin uygulayan ve ceza veren anne-baba davranışı ile akademik erteleme arasında pozitif yönlü düşük düzeyde ilişki bulunmuştur. Başka araştırmalarda da cezalandırma yöntemlerini kullanan otoriter anne-babaların çocuklarının akademik erteleme eğiliminde oldukları ifade edilmektedir (Ferrari ve Olivette, 1993, 1994; Toprakyaran, 2016).

Anne-babaların çocuklarına kullandıkları sözel-duygusal cezalar ve yasaklama türündeki cezalar, çocukların akademik erteleme davranışlarının azalmasına anlamlı bir katkı sunmadığı da bu araştırmadan elde edilmiştir. Anne-babaları tarafından fiziksel ceza alan çocukların akademik erteleme davranışları ise artmaktadır. İlgili alanyazında da ebevenleriyle pozitif ilişkilerden mahrum kalan, cezaya maruz kalan çocukların duygusal, davranışsal ve akademik çeşitli problemler yaşadıkları tespit edilmiştir (Aucoin, Frick ve Bodin, 2006; Ferguson, 2013; Pajarillo-Aquino, 2019). Ceza alan çocukların ceza veren bireylere karşı engellenmişlik, duygusal ve davranışsal örselenme hissederek çeşitli öfke ve kızgınlık duyguları yaşadıkları (Ersay, 2014) bu durumun da saldırganlık davranışını ve uyum problemlerini tetiklediği (Solomon ve Serres, 1999) söylenebilir. Böylelikle çocukların, ceza verenin istediği davranışı ya hiç yapmamasına ya da yapıyormuş gibi davranarak sadece ceza almaktan kurtulmaya çalıştığı ifade edilebilir (Aypay, 2017; Morrow ve Singh, 2014). Akademik erteleme ebeveynlere karşı tıpkı gizli bir başkaldırının göstergesi olarak da ifade edilmektedir (Sommer, 1990). Bu nedenle cezaların, anne babaların çocuklarında istemediği akademik erteleme gibi bir davranışı olumlu yönde değiştirmekten oldukça uzak bir görüntü sergilediği ifade edilebilir.

Araştırmanın “Çocukların akademik ertelemeleri ile ders çalışma süreleri arasında negatif yönlü anlamlı ilişki vardır (H₅).” hipotezi kabul edilmiştir.

H₅ hipotezine ilişkin veriler üzerinden yapılan analiz sonucunda, akademik erteleme ders çalışma süresini negatif yönlü ve orta düzeyde doğrudan etkilemektedir. Akademik erteleme, ders çalışma süresini anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Diğer bir ifadeyle öğrencilerin akademik ertelemeleri arttıkça ders çalışma süreleri düşmektedir.

Dolayısıyla akademik ertelemenin ders çalışma süresini olumsuz yönde etkilediği ifade edilebilir.

Öğrenciler, tembel olmaları, disiplinli olmamaları veya zamanını nasıl düzenleyeceğini bilememeleri nedeniyle (Burka ve Yuen, 1992; Milgram vd., 1995; Rothblum vd., 1986; Solomon ve Rothblum, 1984) akademik erteleme davranışında bulunabilirler. Araştırmada elde edilen bu bulguyla, Steel ve diğerlerinin (2001) yaptıkları çalışma benzerlik göstermektedir. Bu çalışmada, akademik erteleme davranışında bulunan öğrencilerin sınavlara henüz zaman varken ya hiç ya da yeterince çalışmayıp, sınavlara yalnızca bir hafta gibi kısa bir süre kaldığında çalışmaya başladıkları, yani akademik erteleme davranışında buldukları için okulla ilgili görevlerinden olan sınavlara hazırlanma ve ders çalışma sürelerinin düştüğü ifade edilebilir. Yani akademik erteleme davranışının ders çalışma süresinin düşmesine neden olduğu söylenebilir. İlgili alanyazında yine benzer bulgular elde edilmiştir. Akademik erteleme davranışında bulunan öğrencilerin derslerine çok az zaman harcadığı, okulla ilgili işlerini aksattığı, bu gibi işlerini ya hiç yapmadığı ya da teslim tarihine yakın bir zamana bıraktığı ifade edilmektedir (Lay ve Burns, 1991; Lay ve Schouwenburg, 1993). Buradan hareketle akademik ertelemenin çocukların ders çalışma sürelerinin önemli bir yordayıcısı olduğu ifade edilebilir.

Araştırmanın “Çocukların akademik ertelemeleri ile akademik başarıları arasında negatif yönlü anlamlı ilişki vardır (H_6).” hipotezi kabul edilmiştir.

H_6 hipotezine ilişkin veriler üzerinden yapılan analiz sonucunda, akademik erteleme akademik başarıyı negatif yönlü ve düşük düzeyde doğrudan etkilemektedir. Akademik erteleme, akademik başarıyı anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Diğer bir ifadeyle öğrencilerin akademik ertelemeleri arttıkça akademik başarıları düşmektedir. Dolayısıyla akademik ertelemenin akademik başarıyı olumsuz yönde etkilediği ifade edilebilir. Akademik erteleme ile akademik başarı arasındaki ilişkilerin incelendiği bir çok çalışma bulunmaktadır (Kim ve Seo, 2015; Kljajic ve Gaudreau, 2018; Richardson, Abraham ve Bond, 2012; Steel, 2007; van Eerde, 2003). Kljajic ve Gaudreau'nun (2018) akademik erteleme ve akademik başarı arasındaki ilişkileri inceledikleri çalışmalarında, öğrencilerin akademik erteleme düzeyleri arttıkça akademik başarıları da düşmektedir. Zaman sınırlı bir kaynaktır ve zamanın kısıtlı olması öğrenciler için en büyük stres kaynaklarından biridir (Hurst, Baranik ve Daniel, 2013). Ancak zaman, her ne kadar sınırlı miktarda olsa da aynı zamanda akademik başarı için de önemli bir

kaynaktır (Credé ve Kuncel, 2008). Buna rağmen birçok öğrenci istenmeyen olumsuz sonuçlara neden olacağını bilerek okulla ilgili çalışmalarını genel olarak erteleme eğilimindedir (Klingsieck, 2013, Steel, 2007). Bu araştırmadan elde edilen bulgularla benzer şekilde, Balkıs ve Duru'nun (2016) yaptıkları çalışmada da akademik erteleme ve akademik başarı arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Akademik erteleme ile akademik başarı arasında negatif yönlü orta düzeye yakın bir ilişkinin olduğu, akademik ertelemenin akademik başarıyı negatif yönde doğrudan etkilediği belirlenmiştir.

Okoye ve Onokpaunu (2020) yurtdışında yaptıkları başka bir çalışmada, akademik erteleme davranışı ile akademik başarı arasında anlamlı ve negatif bir ilişki olduğu ortaya konulmuştur. Bir çok araştırmada da benzer sonuçlar elde edilmiştir (Akpur, 2017; Goroshit, 2018; Khan, vd., 2019; Kljajic ve Gaudreau, 2018; Wu ve Fan, 2017; Yıldırım, 2017; Yurtseven ve Akpur, 2018). Araştırmanın bu bulgusundan yola çıkarak öğrencilerde akademik erteleme davranışı arttıkça akademik başarının düşeceği ifade edilebilir, başka bir ifadeyle öğrencilerin akademik erteleme davranışları azaldıkça, akademik başarıları da olumlu yönde değişmektedir.

Araştırmanın “Çocukların ders çalışma süreleri ile akademik başarıları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki vardır (H₇).” hipotezi kabul edilmiştir.

H₇ hipotezine ilişkin veriler üzerinden yapılan analiz sonucunda, ders çalışma süresi akademik başarıyı pozitif yönlü ve yüksek düzeyde doğrudan etkilemektedir. Ders çalışma süresi, akademik başarıyı anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Diğer bir ifadeyle öğrencilerin ders çalışma süreleri arttıkça akademik başarıları da artmaktadır. Dolayısıyla ders çalışma süresinin akademik başarıyı olumlu yönde etkilediği ifade edilebilir. Alanyazında ders çalışma süresi ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi doğrudan inceleyen bir çok araştırma bulunmaktadır (Colom, vd., 2007; Grave, 2011; Ogunniyi, 2016; Stinebrickner ve Stinebrickner, 2008). Bu çalışmalar genel anlamda yapılan araştırmanın bulgularıyla pozitif yönlü korelasyona işaret etse de ilişkinin bulunmadığı çalışmalar da yer almaktadır (Plant vd., 2005; Schuman, vd., 1985). Bu araştırmanın bulgusuyla benzer şekilde, Koçak ve Göçer'in (2020) deneysel yöntem kullandıkları çalışmada, öğrencilere ödev verme yoluyla ders çalıştırmanın öğrencilerin akademik başarılarına etkisi incelenmiştir. Deney ve kontrol gruplarına uygulanan son test sonucunda ev ödevleri yoluyla ders çalışan öğrencilerin lehine akademik

başarılarında her iki grup arasında anlamlı fark oluşmuştur, akademik başarıya olumlu yönde etki etmiştir.

Maltese ve diğerlerinin (2012) ev ödevlerine harcanan süre ile matematik ve fen bilimlerine ilişkin akademik başarı arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmada, ev ödevlerine ayrılan vakit ile standartlaştırılmış testlerden elde edilen başarı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu belirtilmiştir. Dolayısıyla ev ödevlerinin öğrencilerin standartlaştırılmış testlerden elde edilen başarı üzerinde olumlu bir etkisinin olduğunu söylemek mümkündür. Brint ve Cantwell (2010) tarafından yapılan çalışmada, akademik olarak ders çalışmaya ayrılan sürenin bir saat arttırılmasının akademik başarıda %10'luk pozitif yönlü bir değişime neden olduğu, ayrıca akademik bilinçte ise %23'lük bir değişimin çalışma süresine ayrılan zaman ile ilişkili olduğu ifade edilmektedir. Ancak Bay ve diğerlerine (2005) göre, öğrenciler çok çalışmalarına rağmen etkili çalışmadıkları yani zamanı, amaçlara ve önceliklere göre programlı olarak kullanamadıkları için başarılı olamayabilmektedir. Sonuç olarak, ders çalışmaya ayrılan sürenin artması ve ders çalışmaya ayrılan sürenin verimli bir şekilde geçirilmesi ile akademik performansın doğru orantılı bir şekilde arttığı söylenebilir.

Araştırmanın hipotezleri arasında olmayan ancak; araştırmada yapılan analizlerde önerilen modifikasyon sonucunda, somut ödül akademik başarıyı negatif yönlü düşük düzeyde doğrudan etkilemektedir. Somut ödül, akademik başarıyı anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Diğer bir ifadeyle anne-babaların çocuklarına kullandıkları somut ödüller arttıkça çocuklarının akademik başarıları düşmektedir. Dolayısıyla somut ödüllerin öğrencilerin akademik başarılarını olumsuz yönde etkileyen bir faktör olduğu söylenebilir. Ebeveynlerin sıklıkla kullandığı ödüllerden bir tanesi olan somut ödüller, çocuğa “ayakkabı alma”, “ekstra harçlık verme”, “oyun konsolu alma”, “bisiklet alma” gibi daha çok maddi nitelikli ödülleri içermektedir (Atli vd., 2020; Besler ve Süzer, 2019). Bu türden ödüllerin kullanımında dikkatli olunmalıdır. Somut ödüller özellikle dışsal özellik taşımaktadırlar. Alanyazında, ödülün dışsal olduğu durumlarda çocuğun veya bireyin öğrenme ve davranış sergileme konusundaki içsel motivasyonunu azalttığını ve zamanla etkisinin kaybolduğu belirtilmektedir (Deci vd., 2001; Ryan ve Deci, 2000). Bu araştırmada da benzer şekilde anne-babalar tarafından kullanılan somut ödüller arttıkça akademik başarının da düştüğü sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun nedeni olarak anne-babalar tarafından somut ödüllerin kontrollü kullanılmaması nedeniyle çocukların içsel motivasyonunun kaybolduğu veya ödüle bağımlılık

geliştirdikleri ifade edilebilir (Deci vd., 2001; Aypay, 2018a). Yine Kapıkıran (2016) da somut ödüllerin çocuklarda istenen davranışı arttırmada kullanılmaması gerektiğini ifade etmektedir. Artan şekilde ödülün verilmemesi durumunda çocuklarda ders çalışma isteğinin oluşmayacağı ve bu nedenle akademik başarılarının da olumsuz yönde etkilenebileceği ifade edilebilir.

5.1.2. Dolaylı İlişkilere Dair Hipotezlerin Sonuç ve Tartışması

Araştırmanın “Anne-babaların kullandıkları sözel-duygusal ödül ile çocuklarının akademik başarıları arasında (H_{8a}), etkinlik temelli ödül ile çocuklarının akademik başarıları arasında (H_{8b}), izin verme ödülü ile çocuklarının akademik başarıları arasında (H_{8c}) ders çalışma süresinin aracılık rolü vardır.” hipotezleri kabul edilmiştir. “Anne-babaların kullandıkları somut ödül ile çocuklarının akademik başarıları arasında (H_{8c}) ders çalışma süresinin aracılık rolü vardır.” hipotezi reddedilmiştir.

H_8 hipotezine ilişkin veriler üzerinden yapılan analiz sonucunda, anne-babaların ödüllendirme yöntemlerinden olan sözel-duygusal ödüller ve izin verme ödüller ders çalışma süresinin aracılığıyla çocukların akademik başarılarını dolaylı olarak pozitif yönde etkilemektedir. Diğer bir ifadeyle, sözel-duygusal ödüller ve izin verme ödülleri ders çalışma süresini pozitif yönde etkilemekte, ardından ise akademik başarıyı pozitif yönde etkilemektedir. Anne-babaların ödüllendirme yöntemlerinden olan etkinlik temelli ödüller ders çalışma süresinin aracılığıyla çocukların akademik başarılarını dolaylı olarak negatif yönde etkilemektedir. Somut ödüllerin ise ders çalışma süresinin aracılığıyla çocukların akademik başarılarına dolaylı etkisi bulunmamaktadır. Başka bir deyişle, etkinlik temelli ödüller ders çalışma süresini negatif yönde etkilemekte, ardından ise akademik başarıyı negatif yönde etkilemektedir. Dolayısıyla sözel-duygusal ödüllerin ve izin verme ödüllerin akademik erteleme üzerinden, öğrencilerin akademik başarılarını dolaylı olarak olumlu yönde etkilediği, etkinlik temelli ödüllerin akademik başarıyı dolaylı olarak olumsuz yönde etkilediği ve somut ödüllerin ise akademik başarıya dolaylı olarak anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Alanyazında öğrencilerin ders çalışma performanslarını ve akademik başarı düzeylerini arttırmaya yönelik stratejilerin çalışıldığı araştırmalar (Callahan, Rademacher ve Hildreth, 1998; Karbach, Gottschling, Spengler, Hegewald ve Spinath, 2013) mevcuttur. Örneğin, Callahan ve diğerleri (1998) tarafından yapılan çalışmada ebeveyn katılımı ve ebeveynlerin çocuklarına, onlarla ilgilendiklerini hissettirmeleri, öğrencilerin ev ödevlerindeki kalitenin artmasına neden olmuştur. Aynı çalışmada uygulandığı ifade edilen 10 haftalık ev ödevi geliştirme ve ders çalışma süresinin verimli kullanılması programı sonunda öğrencilerin akademik başarı düzeylerinde anlamlı düzeyde artış olduğu ifade edilmiştir. Bunun yanı sıra, öğrenme psikolojisi açısından bakıldığında anne-babaların kullandıkları sözel-duygusal ödüller ve izin verme şeklindeki ödülleri, pekiştirme ve premack ilkeleri açısından da davranışın tekrarlanmasını sağlamaktadır (Işık, 2015). Buradan hareketle sözel-duygusal ve izin verme şeklindeki ödüller, öğrencilerin ders çalışma sürelerini arttırmış ve bu öğrencilerde tekrarlanan bir davranışa dönüşmüş olabileceği söylenebilir. Tekrarlanan davranışın artan ders çalışma süresi olmasından ve bunun da beraberinde akademik başarıyı getirdiği düşünülebilir. Buradan da anlaşılacağı üzere ders çalışma süresi akademik başarı için önemli bir faktördür. Ders çalışma süresini olumsuz etkileyecek bir durum veya faktör dolaylı olarak akademik başarıda da bir düşüşe neden olabilecektir. Buradan hareketle etkinlik temelli ödüllendirmelerin akademik başarıyı negatif yönde neden etkilediği anlaşılabilir.

Alanyazında etkinlik temelli öğrenmenin akademik başarı üzerinde olumlu ve anlamlı etkileri olduğunu bulmuşlardır (Batdı, 2015; Khan, Muhammad, Ahmed, Saeed ve Khan, 2012). Ancak, ebeveynler etkinliği bir ödül şekli olarak kullandıkları zaman tam tersi bir sonuç ortaya çıkmıştır. Bir başka deyişle aileler etkinlik süresini ders çalışma süresinden düşmektedir. Bu da dolaylı olarak akademik başarıyı olumsuz yönde etkilemektedir.

Araştırmanın katılımcı grubu içerisinde somut ödül bir dolaylı etkiye sahip değildir. Yani çocuğa eğer ders çalışırsan sana “tablet alacağım” veya “harçlık vereceğim” gibi sözler ders çalışma süresi veya akademik erteleme üzerinden akademik başarıya anlamlı bir etkide bulunmamıştır. Bu durum, yeni yetişen neslin birçok imkana sahip olarak doğmaları nedeniyle bu türden ödüllere kendi davranışlarını değiştirecek kadar önem atfetmedikleri şeklinde açıklanabilir. Ayrıca çocuklar ciddi bir emek sarfetmeden anne-babalar tarafından verilen ödüllere ulaştıklarından verilen ödülleri

anlamsız bulabiliyor, anne-babaların verdikleri somut ödüllerin çocukların ders çalışma sürelerini arttırmadığı gerçeği bu araştırmanın ortaya koyduğu bulguyla örtüşmektedir. Somut ödüller akademik başarıya dolaylı olarak anlamlı bir etki yapmamış, sadece somut ödüllerin akademik başarıya negatif yönde doğrudan etkisi bulunmaktadır.

Araştırmanın “*Anne-babaların kullandıkları sözel-duygusal ödül ile çocuklarının akademik başarıları arasında (H_{9a}), etkinlik temelli ödül ile çocuklarının akademik başarıları arasında (H_{9b}), izin verme ödülü ile çocuklarının akademik başarıları arasında (H_{9d}) akademik erteleme aracılığının rolü vardır.*” hipotezleri kabul edilmiştir. “*Anne-babaların kullandıkları somut ödül ile çocuklarının akademik başarıları arasında (H_{9c}) akademik erteleme aracılığının rolü vardır.*” hipotezi reddedilmiştir.

H_9 hipotezine ilişkin veriler üzerinden yapılan analiz sonucunda; anne-babaların ödüllendirme yöntemlerinden olan sözel-duygusal ödüller ve izin verme ödüller, akademik erteleme aracılığıyla çocukların akademik başarılarını dolaylı olarak pozitif yönde etkilemektedir. Diğer bir ifadeyle, sözel-duygusal ödüller ve izin verme ödüller akademik ertelemeyi negatif yönde etkilemekte, ardından ise akademik başarıyı pozitif yönde etkilemektedir. Anne-babaların ödüllendirme yöntemlerinden olan etkinlik temelli ödüller akademik erteleme aracılığıyla çocukların akademik başarılarını dolaylı olarak negatif yönde etkilemektedir. Somut ödüllerin ise akademik erteleme aracılığıyla çocukların akademik başarılarına dolaylı etkisi bulunmamaktadır. Başka deyişle, etkinlik temelli ödüller akademik ertelemeyi pozitif yönde etkilemekte, ardından ise akademik başarıyı negatif yönde etkilemektedir. Dolayısıyla sözel-duygusal ödüllerin ve izin verme ödüllerin akademik erteleme üzerinden, öğrencilerin akademik başarılarını dolaylı olarak olumlu yönde etkilediği, etkinlik temelli ödüllerin akademik başarıyı dolaylı olarak olumsuz yönde etkilediği ve somut ödüllerin ise akademik başarıya dolaylı olarak anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Alanyazında anne-babaların kullandıkları ödüllerin ders çalışma süresi üzerinden akademik başarıya dolaylı etkilerinin incelendiği bir araştırmaya rastlanmamıştır. Ancak; ödüllerin davranışları yeniden yapılandırma konusunda etkili olduğu bilindiğinden dolayı (Deci, vd., 1999); ödüllerin dışsal motivasyonu sağlayarak (Cameron ve Pierce, 1994) akademik ertelemeyi düşürebileceği (Demir ve Kutlu, 2018; Lee, 2005) bu yolla da akademik başarıyı arttırabileceği (Morris vd., 2017; Vuran, 1997) ifade edilebilir. Bu durum araştırmadan elde edilen anne-babaların kullandıkları sözel-duygusal ödüller ve izin

verme ödülleri, akademik erteleme aracılığıyla çocukların akademik başarılarını dolaylı olarak pozitif yönde etkilemektedir bulgusunu desteklemektedir.

Anne-babaların ödüllendirme yöntemlerinden olan etkinlik temelli ödüller akademik ertelemenin aracılığıyla çocukların akademik başarılarını dolaylı olarak negatif yönde etkilemekte yani öğrencilerin akademik başarıları düşmektedir. Araştırmanın bulgularından farklı olarak, Kanburoğlu ve diğerlerinin (2014) yaptıkları çalışmada, çocukların televizyonla vakit geçirme süresi arttıkça ters orantılı olarak ders başarısının da düştüğü belirlenmiştir. Ayda dört defadan fazla olmayacak şekilde sinemaya gidildiğinde ve bilgisayarla uğraşma zamanı bir saati geçmediğinde ders başarısının arttığı da araştırmada saptanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgu şu şekilde açıklanabilir. Anne-babaların verdikleri etkinlik temelli ödüller çocukların yapacakları akademik işlerini daha sonraya bırakmalarına neden olduğu düşünülebilir. Anne-babalarının ödül olarak verdikleri faaliyetleri gerçekleştirebilmek için çocukların akademik erteleme davranışında buldukları, yapacakları akademik görev ve sorumluluklarını yapmadıkları bu nedenle de dolaylı olarak akademik başarılarının düştüğü ifade edilebilir. Anne-babaların verdikleri somut ödüller, akademik ertelemenin aracılığıyla akademik başarıya dolaylı etkide bulunmamaktadır. Somut ödülün etkili olabilmesi için çocuğa uygun olanların belirlenmesi gerekmektedir. Bir ödülün uygunluğunu belirleyebilmek içinse çocuğun ilgi duyduğu alanlar ebeveynler tarafından takip edilmelidir. Somut ödüllerin etkili olamamasının nedeni ailelerin çocuğun ilgi alanlarına göre değil de belki de kendi beğendikleri veya istedikleri somut ödüllerini çocuklarına sunmalarından kaynaklı olabilir.

Araştırmanın “*Anne-babaların kullandıkları sözel-duygusal ceza ile çocuklarının akademik başarıları arasında (H_{10a}), yasaklama cezası ile çocuklarının akademik başarıları arasında (H_{10c}) ders çalışma süresinin aracılık rolü vardır.*” hipotezleri kabul edilmiştir. “*Anne-babaların kullandıkları fiziksel ceza ile çocuklarının akademik başarıları arasında (H_{10b}) ders çalışma süresinin aracılık rolü vardır.*” hipotezi reddedilmiştir.

H_{10} hipotezine ilişkin veriler üzerinden yapılan analiz sonucunda, anne-babaların cezalandırma yöntemlerinden olan sözel-duygusal ceza, ders çalışma süresinin aracılığıyla çocukların akademik başarılarını dolaylı olarak pozitif yönde, yasaklama cezası ise negatif yönde etkilemektedir. Fiziksel ceza, ders çalışma süresinin aracılığıyla çocukların akademik başarılarını etkilememektedir. Diğer bir ifadeyle, anne-babaların

cezalandırma yöntemlerinden olan sözel-duygusal ceza çocuklarının ders çalışma süresini pozitif yönde etkilemekte, ardından ise akademik başarılarını pozitif yönde etkilemektedir. Yasaklama cezası, çocukların ders çalışma süresini negatif yönde etkilemekte, ardından ise akademik başarılarını negatif yönde etkilemektedir. Dolayısıyla sözel-duygusal cezaların öğrencilerin akademik başarılarını dolaylı olarak olumlu yönde etkilediği, yasaklama şeklindeki cezaların ders çalışma süresi aracılığıyla öğrencilerin akademik başarılarını dolaylı olarak olumsuz yönde etkilediği ve fiziksel cezaların ders çalışma süresi aracılığıyla öğrencilerin akademik başarılarına dolaylı olarak olumlu veya olumsuz yönde anlamlı bir katkısının bulunmadığı söylenebilir.

Alanyazında anne-babaların kullandıkları cezaların ders çalışma süresi üzerinden akademik başarıya dolaylı etkilerinin incelendiği bir araştırmaya rastlanmamıştır. Ancak; anne-babaların tavır ve tutumlarının kullandıkları ödül ve ceza yöntemlerini belirlediği bilinmektedir (Chao, 1994; Halpenny vd., 2010). Otoriter tutuma sahip anne-babalar çocuklarının ders çalışmalarını sağlayabilmek ve ders çalışma alışkanlığı kazandırabilmek adına zaman zaman ceza yöntemlerine başvurmaktadır (Fink ve Nalven, 1972; Vallerand vd., 1992). Ancak bu ceza yöntemlerinin bazı araştırmacılar tarafından ders çalışma sürelerini olumsuz etkilediğini (Alberto ve Troutman, 2013), bazıları ise (Mulvaney ve Mebert 2007; Van Houten ve Doleys, 1983) olumlu yönde etkilediğini ifade etmektedir. Ancak hangi tür cezaların olumlu yönde etkilediği hangi ceza türlerinin de olumsuz yönde etkilediği hakkında araştırmalarda genel olarak bilgi sunulmamaktadır (Alberto ve Troutman, 2013; Cooper vd., 2014; Mulvaney ve Mebert 2007). Yapılan bir araştırmada ceza verilen öğrencilerin akademik anlamda geride kaldıkları ve davranış problemleri geliştirdikleri ifade edilmektedir (Arif ve Rafi, 2007). Yapılan bu araştırmada, anne-babaların verdikleri sözel duygusal cezalar ders çalışma süresine olumlu yönde etki etmektedir ve ders çalışma süresi arttığı için de çocukların akademik başarıları da dolaylı olarak artmaktadır. Çocukluktan yetişkinliğe geçişin ilk adımları olan erinlik ve ergenlik dönemindeki öğrencilere verilen sözel-duygusal cezaların etkileri daha yıpratıcı olabilir (Brenner ve Fox, 1998). Bu nedenle çocukların cezadan kaçınmak adına ders çalışmaları muhtemeldir (Aypay, 2018a). Ders çalışma süresi artan çocukların akademik başarıları da dolaylı olarak artmaktadır (Rosário vd., 2013). Ancak anne-babalar tarafından verilen yasaklama türündeki cezalar çocuklarda ters etki yapmaktadır. Çocukların, “arkadaşlarıyla dışarıda buluşmak”, “bilgisayarda oyun oynamak” şeklindeki isteklerini yapmasına yasak konulduğunda, çocuk da

engellenme karşısında saldırganlaşabilir ya da tam tersi biçimde içine kapanabilir veya pasif bir tepki verme biçimi olarak derslerine çalışmayabilir, bu nedenle de akademik başarısı düşebilir (Cohen ve Brook, 1995). Çocuğa fiziksel ceza verilmesi durumunda da çocukta benzer şeyler gerçekleşip ya hiç çalışmayarak ya da cezadan kaçınmak adına (Aypay, 2018b) çalışıyormuş gibi yaparak aslında ders çalışmayabilir, bu nedenle de dolaylı olarak akademik başarısında anlamlı bir etki görülmeyebilir. Başka bir ifadeyle, çocuklar otorite olan anne-baba ile doğrudan çatışmaya girmeyi göze alamayıp dolaylı yoldan ders çalışmayarak otoriteye karşı çıkabilir veya onları bu yolla cezalandırıyor olabilir.

Araştırmanın “*Anne-babaların kullandıkları fiziksel ceza ile çocuklarının akademik başarıları arasında (H_{11b}) akademik erteleme aracılığı rolü vardır.*” hipotezi kabul edilmiştir. “*Anne-babaların kullandıkları sözel-duygusal ceza ile çocuklarının akademik başarıları arasında (H_{11a}), yasaklama cezası ile çocuklarının akademik başarıları arasında (H_{11c}) akademik erteleme aracılığı rolü vardır.*” hipotezleri reddedilmiştir.

H₁₁ hipotezine ilişkin veriler üzerinden yapılan analiz sonucunda, anne-babaların cezalandırma yöntemlerinden olan fiziksel ceza, akademik erteleme aracılığıyla çocuklarının akademik başarılarını dolaylı olarak negatif yönde etkilemekte, sözel-duygusal ceza ve yasaklama cezası, akademik erteleme aracılığıyla çocuklarının akademik başarılarını dolaylı olarak etkilememektedir. Diğer bir ifadeyle, anne-babaların cezalandırma yöntemlerinden olan fiziksel ceza çocukların akademik ertelemelerini pozitif yönde etkilemekte, ardından ise akademik başarılarını negatif yönde etkilemektedir. Bu nedenle fiziksel cezaların öğrencilerin akademik başarılarını dolaylı olarak olumsuz yönde etkilediği, sözel-duygusal ceza ve yasaklama cezanın ise öğrencilerin akademik başarılarına dolaylı olarak olumlu veya olumsuz anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Alanyazında anne-babaların kullandıkları cezaların akademik erteleme üzerinden akademik başarıya dolaylı etkilerinin incelendiği bir araştırmaya rastlanmamıştır. Ancak; yapılan araştırmalarda akademik süreç açısından ceza alan çocuklarda, çocukların ceza almaya dair korku geliştirdikleri, ceza almamak için daha fazla zaman harcadıkları, akademik işlere daha az odaklanmak durumunda kaldıkları (Aypay, 2015, 2017, 2018a), akademik erteleme davranışında buldukları (Sedláková, 2014) bu nedenle de akademik başarılarının düştüğü ifade edilebilir (Kim ve Seo, 2015;

Orpen, 1998). Çünkü akademik görev ve sorumlulukları erteleme, bazen otorite olan ve başarı beklentisi yüksek kişilere karşı başkaldırı veya isyanın göstergesi olabilir (Burka ve Yuen, 2008).

Akademik erteleme davranışında bulunan bireylerle yapılan bir çalışmada, akademik erteleme davranışında bulunan bireylere ceza verilince akademik erteleme davranışlarında azalma olduğu görülmüş ve bireylerin yaptıkları hatalı davranışlarını düzeltmek için çalıştıkları ifade edilmiştir (Michałowski, vd., 2017). Ancak belirtilen çalışmada hangi tür cezaların akademik ertelemeye olumlu yönde katkı sağladığı ifade edilmemiştir. Sözel-duygusal ceza ve yasaklama türündeki cezaların akademik ertelemeye dolayısıyla da akademik başarıya anlamlı bir etkisinin olmaması ise şu şekilde açıklanabilir. Anne-babalar ödüllendirme ve cezalandırma yöntemlerini kullanırken bu yöntemlerin etkili olabilmesi için, anne-babaların verdikleri ödül ve cezaların nedenlerini açıklamaları gerekmektedir (Aypay, 2018b; Erbaş ve Yücesoy-Özkan, 2017). Nedenleri açıklanmadan verilen sözel-duygusal cezalar ve yasaklama türündeki cezalar ise çocukta engellenmişlik hissi ve suçluluk duygusu uyandıracaktır. Bu nedenle de anne-babalar, çocuklarının akademik ertelemelerini azaltıp akademik başarılarını arttırma şeklinde biçimlendirmeye çalıştıkları çocuklarının davranışlarına, anlamlı ve olumlu yönde bir katkıda bulunamamış olabilirler.

Araştırmanın “*Anne-babaların kullandıkları sözel-duygusal ödül ile çocuklarının akademik başarıları arasında (H_{12a}), etkinlik temelli ödül ile çocuklarının akademik başarıları arasında (H_{12b}), izin verme ödülü ile çocuklarının akademik başarıları arasında (H_{12c}) akademik erteleme ve ders çalışma süresinin seri aracılık rolü vardır.*” hipotezleri kabul edilmiştir. “*Anne-babaların kullandıkları somut ödül ile çocuklarının akademik başarıları arasında (H_{12c}) akademik erteleme ve ders çalışma süresinin seri aracılık rolü vardır.*” hipotezi reddedilmiştir.

H_{12} hipotezine ilişkin veriler üzerinden yapılan analiz sonucunda, anne-babaların ödüllendirme yöntemlerinden olan sözel-duygusal ödül, etkinlik temelli ödül, izin verme ödülü akademik erteleme ve ders çalışma süresinin aracılığıyla çocukların akademik başarılarını dolaylı olarak etkilemektedir. Diğer bir ifadeyle, anne-babaların ödüllendirme yöntemlerinden olan sözel-duygusal ödül ve izin verme ödülü çocukların akademik ertelemelerini negatif yönde etkilemekte, ardından ders çalışma sürelerini pozitif yönde etkilemekte, sonraki aşamada ise akademik başarılarını pozitif yönde etkilemektedir. Etkinlik temelli ödül çocukların akademik ertelemelerini pozitif yönde

etkilemekte, ardından ders çalışma sürelerini negatif yönde etkilemekte, sonraki aşamada ise akademik başarılarını negatif yönde etkilemektedir. Somut ödül, akademik erteleme ve ders çalışma süresinin aracılığıyla çocukların akademik başarılarını dolaylı olarak etkilememektedir. Dolayısıyla sözel-duygusal ödüller ve izin verme ödüllerin öğrencilerin akademik başarılarını dolaylı olarak olumlu yönde etkilediği, etkinlik temelli ödüllerin öğrencilerin akademik başarılarını dolaylı olarak olumsuz yönde etkilediği söylenebilir. Alanyazında anne-babaların kullandıkları ödüllerin akademik erteleme ve ders çalışma süresi üzerinden akademik başarıya dolaylı etkilerinin incelendiği bir araştırmaya rastlanmamıştır. Ancak bu araştırmanın bulgusuyla benzer şekilde, Núñez ve diğerlerinin (2015), ebeveynlerin ev ödevlerine katılımlarıyla ders çalışma süresi ve ödev tamamlama gibi öğrenci davranışları ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmalarında, ifade edilen bu üç değişkenin de birbirleri ile aralarında pozitif yönlü manidar ilişkiler olduğu bulunmuştur. Öğrencinin ders çalışma süresinin ve ödev tamamlamasının ebeveynlerin katılımı ile akademik başarı arasındaki ilişkiye aracılık ettiği belirtilmektedir. Yaman ve Güven (2014) tarafından yapılan çalışmada ödüllerin, öğrenciler üzerinde motivasyon, mutluluk, ders çalışma isteği gibi istendik konularda pozitif yönde bir etkisinin olduğu belirtilmiştir. Ebeveynlerin kullandıkları ödüller, çocukların akademik ertelemelerine negatif yönlü etki etmekte (Humphrey ve Harbin, 2010), akademik erteleme ders çalışma süresine pozitif yönlü etki etmekte (Yaman ve Güven, 2014) ve ders çalışma süresi ise akademik başarılarına pozitif yönlü etki etmektedir (Cosgriff, 2017; Mabaso ve Dlamini, 2018). Bu bulgular araştırmadan elde edilen anne-babaların kullandıkları sözel-duygusal ödül ve izin verme şeklindeki ödüllerin akademik erteleme ve ders çalışma süresinin aracılığıyla akademik başarıyı pozitif yönde etkiler bulgusunu desteklemektedir.

Araştırmanın “*Anne-babaların kullandıkları fiziksel ceza ile çocuklarının akademik başarıları arasında (H_{13b}) akademik erteleme ve ders çalışma süresinin seri aracılık rolü vardır.*” hipotezi kabul edilmiştir. “*Anne-babaların kullandıkları sözel-duygusal ceza ile çocuklarının akademik başarıları arasında (H_{13a}), yasaklama cezası ile çocuklarının akademik başarıları arasında (H_{13c}) akademik erteleme ve ders çalışma süresinin seri aracılık rolü vardır.*” hipotezleri reddedilmiştir.

H_{13} hipotezine ilişkin veriler üzerinden yapılan analiz sonucunda, anne-babaların cezalandırma yöntemlerinden olan fiziksel ceza, akademik erteleme ve ders çalışma süresinin aracılığıyla çocuklarının akademik başarılarını dolaylı olarak negatif yönde

etkilemektedir. Diğer bir ifadeyle, fiziksel ceza çocukların akademik ertelemelerini pozitif yönde etkilemekte, ardından ders çalışma sürelerini negatif yönde etkilemekte, sonraki aşamada ise akademik başarılarını negatif yönde etkilemektedir. Anne-babaların cezalandırma yöntemlerinden olan sözel-duygusal ceza ve yasaklama türü cezalar, akademik erteleme ve ders çalışma süresinin aracılığıyla çocukların akademik başarılarını dolaylı olarak etkilememektedir. Dolayısıyla fiziksel cezanın öğrencilerin akademik başarılarını dolaylı olarak olumsuz yönde etkilediği söylenebilir. Alanyazında anne-babaların kullandıkları cezaların akademik erteleme ve ders çalışma süresi üzerinden akademik başarıya dolaylı etkilerinin incelendiği bir araştırmaya rastlanmamıştır. Ancak; yapılan çalışmalarda genellikle ceza olarak fiziksel ceza ele alınmakta (Gershoff, 2002; Grogan-Kaylor, 2005; Maurer, 1974; Straus, 2000) ve fiziksel cezanın akademik başarıya doğrudan etkilerine odaklanılmaktadır (Baker-Henningham ve Francis, 2018; Cherian, 1994; Gershoff, 2002; Gershoff vd., 2019). Bu nedenle de diğer ceza türleri ile akademik başarı ilişkisi çok az çalışılmıştır (Solomon ve Serres, 1999). Bu çalışmada da ebeveynlerin kullandıkları fiziksel cezalar, çocukların akademik ertelemelerine pozitif yönlü etki etmekte (Michałowski, 2017), akademik erteleme ders çalışma süresine negatif yönlü etki etmekte (Vockel, 1991) ve ders çalışma süresinin de akademik başarıya negatif yönlü etki (Cherian, 1994; Gershoff, 2002) ettiği bulunmuştur. Ancak anne-babaların cezalandırma yöntemlerinden olan sözel-duygusal ceza ve yasaklama türü cezalar, akademik erteleme ve ders çalışma süresinin seri aracılığıyla çocukların akademik başarılarını anlamlı düzeyde etkilemediği bulunmuştur.

Araştırmanın Katkıları

Araştırmada anne-babaların ödüllendirme ve cezalandırma yöntemlerinin çocukların akademik erteleme, ders çalışma süresi ve akademik başarılarıyla ilişkileri ve bu değişkenlere etkilerini ortaya koyması açısından alanyazına katkı sağlamıştır. Ödül ve ceza yöntemleri yüzyıllardır aileler, öğretmenler, liderler, işverenler tarafından kullanılmaktadır. Alanyazında ödüllendirme ve cezalandırma yöntemlerinden fiziksel ceza gibi bazılarının duygusal ve davranışsal problemlere neden olduğu ifade

edilmesine rağmen hala aileler, öğretmenler, liderler, işverenler tarafından kullanılmaya devam etmektedir (Nacinovic, Galetic ve Cavlek, 2009; Gershoff, 2013). Anne-babalar tarafından çocuklarının akademik başarılarını arttırabilmek amacıyla kullanılan fiziksel cezanın ve somut ödüllerin, çocukların akademik başarılarını arttırmak bir yana olumsuz etkisini ortaya koyan bu araştırma alanyazına katkı sağlamıştır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Her araştırmada olduğu gibi bu araştırmada da bazı sınırlılıklar bulunmaktadır. Bu araştırmada 2018/2019 eğitim öğretim yılında, Türkiye’de Malatya İlinde ortaokul sekizinci sınıf öğrencileri ile çalışıldı. Ödül ve cezaların kullanımı ve etkileri kültürel özellikleri de yansıtmaktadır (Ember ve Ember; 2005). Buradan hareketle elde edilen bulguların bu grubun özellikleriyle sınırlı olduğu ifade edilebilir. Bu araştırmada ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin geçmişe dönük olarak, anne-babalarının kullandıkları ödül ve cezaların neler olduğuna dair belirttikleri ve bunların etkileriyle ilgili olarak çalışıldı. Ancak bu araştırma, ödül ve cezaların kullanım sıklığının nasıl olması gerektiği ile ilgili doğrudan bir veri sağlamadığı için boylamsal ve deneysel araştırmaların yapılması gerekmektedir. Örneğin: Sözel duygusal ödül, izin verme ödülü ve sözel duygusal cezanın ders çalışma süresine ve akademik erteleme davranışına olumlu katkısı bulunduğu araştırmadan elde edilen sonuçlarda görülmektedir; ancak bu yöntemlerin ne kadar sıklıkta kullanılması gerektiği ve uzun süreli etkilerinin neler olabileceğine dair bilgi sunmadığından, boylamsal ve deneysel araştırmalarla araştırmanın bulgularının araştırılması alanyazına katkı sağlayabilir. Yine araştırmadan elde edilen bulgularda, çocukların ders çalışma süresi arttıkça akademik başarı notları da yükselmektedir. Bu bulgu ile ters orantılı olarak başka bir çalışmada ders çalışma süresinin çok fazla olması uyku süre ve kalitesinin de azalmasına neden olduğu için akademik başarının düşmesi gibi birçok akademik probleme neden olduğu ifade edilmektedir (Gillen-O’Neel, Huynh ve Fuligni, 2013; Spietinyte, Smigelskas, Adomaitiene ve Steibliene, 2016). Bu nedenle, araştırmanın bu bulgusunda çocukların ne kadar süre çalışmaları gerektiğinin ve elde edilen bu sonucun sadece süreden mi yoksa çocukların etkili ve verimli ders çalışma yöntemlerini bilerek mi çalıştıklarından

kaynaklı olduğunun belirlenebilmesi açısından, önce nitel verilerin elde edildiği sonrasında deneysel yöntemin kullanıldığı karma yöntem bir çalışmayla araştırmanın bu bulgusunun test edilmesi, bu bulgunun neden ve sonuçları hakkında alanyazına katkı sağlayabilir.

5.2. Öneriler

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular göz önünde tutularak anne-babalar, psikolojik danışmanlar ve araştırmacılar için geliştirilen öneriler sunulmuştur.

5.2.1. Anne-Babalar İçin Öneriler

- Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, anne-babaların kullandıkları ödüllendirme türlerinden olan sözel-duygusal ödüllerin öğrencilerin ders çalışma süresini arttırdığı, akademik ertelemeyi azalttığı ve dolaylı olarak da öğrencilerin akademik başarısını olumlu yönde etkilediği bulunmuştur. Anne-babaların çocuklarına; çocuklarının süreç içerisindeki çabalarını da göz önünde tutarak, kendi kişisel memnuniyetlerini samimi bir biçimde ortaya koyan sarılma, takdir etme gibi davranışları göstermesi, “aferin, bravo” biçimindeki sözel-duygusal ödülleri kullanması önerilmektedir.
- Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, anne-babaların kullandıkları somut ödüllerin, öğrencilerin ders çalışma sürelerinin artmasına ve akademik ertelemelerinin azalmasına anlamlı bir katkıda bulunmadığı gibi akademik başarılarını da anlamlı olarak olumsuz yönde etki etmektedir. Yani anne-babaların çocuklarına verdikleri “para”, “eşya”, “oyuncak” gibi somut ödüller öğrencilerin akademik başarılarını arttırmadığı gibi azalttığı görülmektedir. Yine etkinlik temelli ödüller de öğrencilerin ders çalışma sürelerine, akademik başarılarına olumsuz yönde etki etmekte ve akademik ertelemelerini de arttırmaktadır. Bu nedenle, ebeveynlerin çocuklarının akademik başarılarını arttırmak için somut ve etkinlik temelli ödül türlerini çocuklarına kullanmamaları önerilmektedir.

- Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, anne-babaların verdikleri fiziksel cezalar ve yasaklama türündeki cezalar, çocuklarının akademik ertelemelerini arttırdığı gibi ders çalışma sürelerine ve dolayısıyla da akademik başarılarına da olumsuz yönde etki etmektedirler. Ceza türlerinden sadece sözel-duygusal cezaların olumlu yönde katkısı bulunmaktadır. Ancak araştırma grubundaki çocukların ergenlik döneminde oldukları düşünüldüğünde akademik başarılarına olumlu katkıda bulunsa da sözel-duygusal cezalar ergenler için duygusal anlamda örseleyici olabilir. Bu nedenle ebeveynlerin çocuklarına ceza kullanımı konusunda dikkatli olması önerilmektedir.
- Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, öğrencinin ders çalışma süresi arttıkça ve akademik erteleme davranışı azaldıkça akademik başarısı da artmaktadır. Buradan yola çıkarak anne-babaların çocuklarının akademik başarılarını arttırmak amacıyla, çocuklarında akademik erteleme davranışı varsa bu durumla nasıl baş edebilecekleri ve çocuklarının ders çalışma süresini nasıl arttırabilecekleri konusunda Okul Psikolojik Danışmanından ve diğer ilgili alan uzmanlarından yardım almaları önerilmektedir.

5.2.2. Psikolojik Danışmanlar İçin Öneriler

- Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, ödül ve ceza türleri akademik erteleme, ders çalışma süresi ve akademik başarı üzerinde olumlu ve olumsuz olarak farklı yönde etkilere sahiptir. Bazı türdeki ödül ve cezaların öğrencilerin akademik erteleme, ders çalışma süresi ve akademik başarıları üzerinde olumlu, bazılarının öğrencideki akademik erteleme davranışını arttırdığı, öğrencilerin ders çalışma süresini azalttığı, akademik başarılarını düşürdüğü; bazılarının ise akademik başarı, akademik erteleme ve ders çalışma süresi üzerinde anlamlı bir etkisinin bulunmadığı tespit edilmiştir. Buradan hareketle, Okul Psikolojik Danışmanları tarafından velilere, çocuklarının akademik başarısını arttırmak ve velileri ödül-ceza yöntemlerinin kullanımı konusunda bilinçlendirmek amacıyla ödüllendirme ve cezalandırma yöntemlerinin etkili kullanımıyla ilgili seminerler, toplantılar düzenlemeleri önerilebilir. Ayrıca bu çalışmalara katılım gösteremeyen velilere

ödüllendirme ve cezalandırma yöntemlerinin aileler tarafından etkili kullanımıyla ilgili el broşürleri hazırlayarak dağıtmaları önerilmektedir.

- Araştırmada, anne-babaların kullandıkları ödül ve cezaların öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen önemli bir değişken olduğu bulunduğundan, Okul Psikolojik Danışmanları ödül ve cezaların kullanımıyla ilgili olarak, öğretmen ve yöneticilere dolaylı rehberlik hizmet türlerinden biri olan konsültasyon hizmetinde bulunmaları önerilmektedir.
- Araştırmada ders çalışma süresinin akademik başarı üzerinde oldukça etkili bir değişken olduğu bulunmuştur. Bu nedenle akademik başarıyı arttırmayı amaçlayan Okul Psikolojik Danışmanlarına öğrencilere yönelik etkili ve verimli ders çalışmayla ilgili bireysel rehberlik ve grup rehberliği etkinlikleri yapmaları önerilmektedir.
- Araştırma kapsamında akademik erteleme akademik başarıya olumsuz yönde etki eden bir değişken olduğu bulunmuştur. Okul psikolojik Danışmanlarının akademik erteleme davranışını azaltmaya yönelik bireysel ve grupla psikolojik danışma hizmeti vermesi, akademik erteleme ile baş etmeleri için psiko-eğitim grupları oluşturması önerilmektedir.
- Okulların etkililiğinin temel göstergelerinden birisinin öğrencilerin akademik başarıları (Balcı, 2013) olduğu düşünüldüğünde, araştırma sonucunda elde edilen ve akademik başarıyı önemli oranda etkileyen değişkenlerden olan ders çalışma süresinin nasıl arttırılabileceği ve akademik erteleme davranışının nedenleri hakkında, Okul Psikolojik Danışmanları tarafından okul yönetici ve öğretmenlerine, özellikle sene başı ve sene sonu seminer dönemlerinde bilgi verebilirler.

5.2.3. Araştırmacılar için Öneriler

- Bu araştırma ortaokul sekizinci sınıf öğrencileri üzerinde yapılmıştır. İleride yapılacak çalışmalarda farklı sınıf düzeylerindeki öğrenciler üzerinde bu araştırmanın değişkenleri incelenebilir.

- Bu araştırma nicel yöntemler ile gerçekleştirilmiştir. Anne-babaların kullandıkları farklı ödül ve ceza türlerinin çocuklarını nasıl etkilediğinin derinlemesine incelenmesi için nitel araştırmalar yapılabilir.
- Bu araştırmada ilişkisel yöntem kullanılarak sonuçlar elde edilmiştir. Ödüllendirme ve cezalandırma yöntemlerinin kullanımı konusunda deneysel bir yöntem kullanılarak, anne-babaların ödül-ceza yöntemlerini kullanımlarına yönelik bir grup rehberliği programı oluşturulup öğrencilerin akademik ertelemeleri, ders çalışma süreleri ve akademik başarıları üzerindeki etkileri test edilebilir.
- Araştırma kapsamında akademik başarı üzerinde en önemli etkiye sahip değişkenin ders çalışma süresi olduğu bulunmuştur. Bu nedenle öğrencilere etkili ve verimli ders çalışma yöntemlerini anlatan ve öğrencilerin ders çalışmaya motive olmalarını sağlayabilecek bir grup rehberliği programı hazırlanıp uygulanarak, grup rehberliği programının akademik başarı üzerindeki etkisi test edilebilir.
- Araştırma kapsamında incelenen değişkenler değiştirilerek anne-babaların kullandıkları ödüllendirme ve cezalandırma yöntemlerinin başka değişkenlere (benlik saygısı, özgüven, yaşam doyumu, akademik güdülenme gibi) etkisi ya da başka değişkenlerle ilişkisi incelenebilir.
- Bu araştırmada kullanılan yol analizi modeli sadece Türkiye’de Malatya ilinde yaşayan ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinden elde edilen verilerle sınırlıdır. Bu model, farklı şehir, ülke, kültür, etnik gruplarda test edilebilir.
- Bu araştırma, farklı yaşam dönemlerindeki (gelişim evrelerindeki) bireylerle gerçekleştirilerek karşılaştırma çalışmaları yapılabilir.
- Ebeveyn tutumları, aile katılımı gibi değişkenler modele eklenerek model yeniden test edilebilir.
- Ödül ve cezaların kullanımının farklı kültürlerde yaşayan ergenler üzerindeki etkilerinin karşılaştırıldığı çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Aduke, A. F. (2015). Time management and students academic performance in higher institutions, Nigeria: A Case study of Ekiti State. *International Research in Education*, 3(2), 1-12. doi:10.5296/ire.v3i2.7126
- Ahmad, I., Said, H., & Khan, F. (2013). Effect of corporal punishment on students' motivation and classroom learning. *Review of European Studies*, 5(4), 130-134. doi:10.5539/res.v5n4p130
- Ahmadi S, Toulabi S., & Ilanloo H. (2020). The relationship between tendency to substance abuse and resilience and academic procrastination in secondary school students (persian). *Journal of Arak University of Medical Sciences*, 23(1), 108-117. doi: 10.32598/JAMS.23.1.5972.1
- Akdemir, N. T. (2013). *İlköğretim öğrencilerinin facebook tutumları ile akademik erteleme davranışları ve akademik başarıları arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Akhun, İ. (1992). Mesleki ve teknik eğitim fakültelerine öğrenci seçimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(7), 325-334.
- Akinsola, M. K., Tella, A., & Tella, A. (2007). Correlates of academic procrastination and mathematics achievement of university undergraduate students. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 3(4), 363-370. doi.org/10.12973/ejmste/75415
- Akpur, U. (2017). Predictive and explanatory relationship model between procrastination, motivation, anxiety and academic achievement. *Eurasian Journal of Educational Research*, 69, 221-240. <http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2017.69.12>

- Akyüz, G. (2013). Öğrencilerin okul dışı etkinliklere ayırdıkları süreler ve matematik başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Electronic Journal of Social Sciences*, 12(46), 112-130. <https://hdl.handle.net/20.500.12462/4518>
- Alberto, P., A., & Troutman, A. C., (2013). *Applied behavior analyzes for teachers* (9th ed.) Ohio: Pearson.
- Alblwi, A., Stefanidis, A., Phalp, K., & Ali, R. (2019). Procrastination on Social Networks: Types and Triggers. <https://ieeexplore.ieee.org/stamp/stamp.jsp?tp=&arnumber=8876959> adresinden edinilmiştir.
- Alexander, E. S., & Onwuegbuzie, A. J. (2007). Academic procrastination and the role of hope as a coping strategy. *Personality and Individual Differences*, 42(7), 1301-1310. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.10.008>
- Allen, K. E., Hart, B., Buell, J. S., Harris, F. R., & Wolf, M. M. (1964). Effects of social reinforcement on isolate behavior of a nursery school child. *Child Development*, 35, 511-518. Doi: 10.2307/1126714
- Allison, P.D. (1999). *Multiple regression: A primer*. Pine Forge Press.
- Alpoğuz, D., & Şahin, A. (2014). Demokratik veya otoriter olarak algılanan ana-baba tutumlarının ilköğretim öğrencilerinin Türkçe dersi akademik başarılarına etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(3), 53-67. <https://doi.org/10.16916/aded.92531>
- Altinkurt, Y. (2008). Öğrenci devamsızlıklarının nedenleri ve devamsızlığın akademik başarıya olan etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 129-142. <https://dergipark.org.tr/en/pub/dpusbe/issue/4762/65425>
- Amelia, D., & Usman, O. (2020). The influence of self efficacy, peer conformity, parenting style, and academic procrastination on student cheating behavior. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3512423>
- Anasız, B. T., Ekinci, C. E., & Anasız, B. Y. (2018). Okul öncesi eğitime katılımın daha sonraki yıllardaki akademik başarıya etkisi: TEOG sınavları. *İnönü Üniversitesi*

Eğitim Fakültesi Dergisi, 19(2), 154-173.
<https://doi.org/10.17679/inuefd.374051>

Arcan, K. (2006). *Özel okullara giden lise düzeyindeki ergenlerin, akademik başarıları ile algıladıkları anne-baba tutumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Aremu, A. O., Williams, T. M., & Adesina, F. (2011). Influence of academic procrastination and personality types on academic achievement and efficacy of in-school adolescents in Ibadan. *IFE Psychologia: An International Journal*, 19(1), 93-113. <https://hdl.handle.net/10520/EJC38859>

Ariel, R. (2013). Learning what to learn: The effects of task experience on strategy shifts in the allocation of study time. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 39(6), 1697-1711. <https://doi.org/10.1037/a0033091>

Ariely, D., & Wertenbroch, K. (2002). Procrastination, deadlines, and performance: Self-control by precommitment. *Psychological Science*, 13(3), 219-224. <https://doi.org/10.1111/1467-9280.00441>

Arif, M.S., & Rafi, M.S. (2007). Effects of corporal punishment and psychological treatment on students' learning and behavior. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(2),171-180.

Aslanargun, E., & Özakça, B. (2015). Akademik başarıları yüksek olan öğrencilerin başarı düzeylerine ailelerinin katkıda bulunma biçimleri. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(3), 9-22. <https://doi.org/10.18037/ausbd.77527>

Atli, A., Şad, S. N., & Özer, N. (2018, Mayıs). *Anne-babaların ödüllendirme ve cezalandırma nedenleri, yöntemleri ve çocukları üzerindeki etkileri*. II. Uluslararası multidisipliner çalışmaları kongresinde sunulan bildiri. Adana.

Atli, A., Şad, S. N., & Özer, N. (2020). Keşfedici karma desen kullanılarak anne-baba ödüllendirme ve cezalandırma yöntemleri ebeveyn ve çocuk formlarının geliştirilmesi. *Yayın Aşamasında*.

- Aucoin, K.J., Frick, P.J., & Bodin, S.D. (2006). Corporal punishment and child adjustment. *Journal of Applied Developmental Psychology, 27*, 527–541. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2006.08.001>
- Aunola, K., Stattin, H., & Nurmi, J. E. (2000). Parenting styles and adolescents' achievement strategies. *Journal of Adolescence, 23*(2), 205-222. doi:10.1006/jado.2000.0308
- Aypay, A. (2015). Sensitivity to punishment in the academic context: It's relationship with locus of control, gender and grade level. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 11*(4), 1475-1495.
- Aypay, A. (2017). Ergen gözüyle ceza ve etkileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*(1), 249-268.
- Aypay, A. (2018a). Ortaokulda ödül bağımlılığı-ceza hassasiyeti ve ödül bağımlılığı-okul tükenmişliği arasındaki yordayıcı ilişkiler. *Eğitim ve Bilim, 43*(194). <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2018.6909>
- Aypay, A. (2018b). Is Reward a Punishment? From Reward Addiction to Sensitivity to Punishment. *International Journal of Psychology and Educational Studies, 5*(2), 1-11. <http://dx.doi.org/10.17220/ijpes.2018.02.001>
- Aypay, A. (2018c). Ceza hassasiyetinin okula yönelik duygu ve okul tükenmişliği ile ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 24*(2), 221-246.
- Ayrangöl, Z., & Tekdere, M. (2014). Türkiye ve OECD ülkelerinde yapılan eğitim harcamalarının karşılaştırmalı analizi. *LAÜ Sosyal Bilimler Dergisi, 5*(2), 1-30.
- Aysan, F., Tanrıöğen, G. & Tanrıöğen, A. (1996). Perceived causes of academic failure among the students at the faculty of education at Buca. In G. Karagözoğlu (Ed.). *Teacher Training for the Twenty First Century*. İzmir: Buca Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Ayyıldız, H., & Cengiz, E. (2006). Pazarlama modellerinin testinde kullanılabilir yapısal eşitlik modeli (YEM) üzerine kavramsal bir inceleme. *Süleyman Demirel*

Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 11(1), 63-84.
<https://dergipark.org.tr/en/pub/sduiibfd/issue/20838/223311> den edinilmiştir.

- Azar, F. S. (2013). Self-efficacy, achievement motivation, and academic procrastination as predictors of academic performance. *US-China Education Review*, 3(11), 847-857.
- Baer, D. M. (1961). Effect of withdrawal of positive reinforcement on an extinguishing response in young children. *Child Development*, 67-74. Doi: 10.2307/1126174
- Baik, C., Naylor, R., & Arkoudis, S. (2015). *The first year experience in Australian universities: Findings from two decades*. Melbourne: Center for the Study of Higher Education.
- Bailey, J. A., Hill, K. G., Oesterle, S., & Hawkins, J. D. (2009). Parenting practices and problem behavior across three generations: monitoring, harsh discipline, and drug use in the intergenerational transmission of externalizing behavior. *Developmental Psychology*, 45(5), 1214-1226.
<https://doi.org/10.1037/a0016129>
- Baker-Henningham, H., & Francis, T. (2018). Parents' use of harsh punishment and young children's behaviour and achievement: A longitudinal study of Jamaican children with conduct problems. *Global Mental Health*, 32(5), 1-13.
<https://doi.org/10.1017/gmh.2018.21>
- Balcı, A. (2013). *Etkili okul ve okul geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Baldwin, A. (1948). Socialization and the Parent-Child Relationship. *Child Development*, 19(3), 127-136. doi:10.2307/1125710
- Balkıs, M. (2013). Academic procrastination, academic life satisfaction and academic achievement: the mediation role of rational beliefs about studying. *Journal of Cognitive & Behavioral Psychotherapies*, 13(1), 57-74.
- Balkıs, M., & Duru, E. (2010). Akademik erteleme eğilimi, akademik başarı ilişkisinde genel ve performans benlik saygısının rolü. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 159-170.

- Balkıs, M., & Duru, E. (2016). Birey-çevre uyumu, erteleme eğilimi, akademik doyum ve akademik başarı arasındaki ilişkilerin analizi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 119-129. Doi: 10.9779/PUJE747
- Balkıs, M., Duru, E., & Buluş, M. (2013). Analysis of the relation between academic procrastination, academic rational/irrational beliefs, time preferences to study for exams, and academic achievement: a structural model. *European Journal of Psychology of Education*, 28(3), 825-839. Doi: 10.1007/s10212-012-0142-5
- Balkıs, M., Duru, E., Buluş, M., & Duru, S. (2011). Tükenmişliğin öğretmen adayları arasındaki yaygınlığı, demografik değişkenler ve akademik başarı ile ilişkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 151-165.
- Bandura, A., Ross, D., & Ross, S. A. (1961). Transmission of aggression through imitation of aggressive models. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 63, 575-582.
- Baran, G. (1995). Çocuğun okul başarısını etkileyen faktörler. *Yaşadıkça Eğitim*, 38, 13-15.
- Başar, H. (2001). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Batdı, V. (2015). Etkinlik temelli öğrenme yaklaşımının akademik başarıya etkisi (Meta-analitik ve tematik bir çalışma). *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 39-55.
- Baumgartner, H., & Homburg, C. (1996). Applications of structural equation modeling in marketing and consumer research: A review. *International Journal of Research in Marketing*, 13(2), 139-161. [https://doi.org/10.1016/0167-8116\(95\)00038-0](https://doi.org/10.1016/0167-8116(95)00038-0)
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, 37(4), 887-907.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monographs*, 4(2), 1-103.

- Bay, E., Tuğluk, M. N., & Gençdoğan, B. (2005). Üniversite öğrencilerinin ders çalışma becerilerinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(14), 94-105.
- Bayram, N. (2013). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş amos uygulamaları*. (2. Baskı). Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Benner, A. D. (2011). The transition to high school: Current knowledge, future directions. *Educational psychology review*, 23(3), 299.
- 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* (Doktora tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Berberoğlu, G. (2011). *Eğitim izleme raporu 2010*. İstanbul: ERG.
- Besler, F., & Süzer, T. (2019). Davranış artırma ve yeni davranışlar öğretme. (Ed. Tekin-İftar) *Uygulamalı davranış analizi içinde* (ss. 211-266). Vize akademik: Ankara.
- Beswick, G., Rothblum, E. D., & Mann, L. (1988). Psychological antecedents of student procrastination. *Australian Psychologist*, 23(2), 207-217.
- Bijou, S.W. (1957). Methodology for an experimental analysis of child behavior. *Psychological Reports*, 3(3), 243-250.
- Binder, J. (2014). *Locus of control and academic achievement motivation as predictors of student success in reading developmental education* (Doctoral dissertation). Retrieved from Dissertations and Theses database (UMI No. 3626409).
- Birkan, B. (1996). Uygun olmayan davranışların azaltılmasında ceza tek seçenek midir?. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 105-109.
- Blank, S.C., & Schmiesing, B.H. (1988). Modeling of agricultural markets and prices using causality and path analysis. *North Central Journal of Agricultural Economics*, 10(1), 35-48.

- Blau, P. M., & Duncan, O. D. (1967). *The American occupational structure*. New York: John Wiley and Sons.
- Blunt, A., & Pschyl, T. A. (2000). Task aversiveness and procrastination: A multidimensional approach to task aversiveness across stages of personal projects. *Personality and Individual Differences*, 28(1), 153-167. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(99\)00091-4](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(99)00091-4)
- Brenner, V., & Fox, R. A. (1998). Parental discipline and behavior problems in young children. *The Journal of Genetic Psychology*, 159(2), 251-256. <https://doi.org/10.1080/00221329809596149>
- Bridges, K. R., & Roig, M. (1997). Academic procrastination and irrational thinking: A re-examination with context controlled. *Personality and Individual Differences*, 22(6), 941-944. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(96\)00273-5](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(96)00273-5)
- Brint, S., & Cantwell, A. M. (2010). Undergraduate time use and academic outcomes: Results from the University of California Undergraduate experience survey 2006. *Teachers College Record*, 112(9), 2441-2470.
- Brownlow, S., & Reasinger, R. D. (2000). Putting off until tomorrow what is better done today: Academic procrastination as a function of motivation toward college work. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15(5), 15-34.
- Burger, J. M. (2006). *Kişilik: Psikoloji biliminin insan doğasına dair söyledikleri*. (İ. D. Erguvan Sarioğlu, Çev.). İstanbul: Kaknüs.
- Burka, J. B., & Yuen, L. M. (1983). *Procrastination: Why you do it, what to do about it now*. Cambridge: Da Capo Press.
- Burka, J. B., & Yuen, L. M. (1992). *Procrastination habit*. Buenos Aires, Argentina: Vergara.
- Burka, J. B., & Yuen, L. M. (2008). *Procrastination: Why you do it, what to do about it now*. Da Capo Press.
- Buz, S. ve Ülküer, N. S. (1988). 5-6 yaş arasındaki çocukların ana-babalarının ödüllendirme ve cezalandırma yöntemleri. *Eğitim ve Bilim*, 12(69) 56-62.

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Byrne, B.M. (2010). Structural equation modeling with AMOS: basic concepts, applications, and programming (multivariate applications series). *New York: Taylor & Francis Group*, 396, 7384.
- Callahan, K., Rademacher, J. A., & Hildreth, B. L. (1998). The effect of parent participation in strategies to improve the homework performance of students who are at risk. *Remedial and Special Education*, 19(3), 131-141.
- Calp, Ş., & Bacanlı, H. (2016). Algılanan akademik yeterlik ve özerklik desteğinin özerk akademik motivasyon ve akademik başarıyla ilişkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 300-317. Doi: 10.21764/efd.47706
- Cameron, J., & Pierce, W. D. (1994). Reinforcement, reward, and intrinsic motivation: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 64(3), 363-423.
- Candemir, F. A. (2000). *Anne-baba tutumlarının çocuktaki benlik kavramı üzerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Carden, R., Bryant, C., & Moss, R. (2004). Locus of control, test anxiety, academic procrastination, and achievement among college students. *Psychological Reports*, 95(2), 581-582. <https://doi.org/10.2466/pr0.95.2.581-582>
- Caselles, C. E., & Milner, J. S. (2000). Evaluations of child transgressions, disciplinary choices, and expected child compliance in a no-cry and a crying infant condition in physically abusive and comparison mothers. *Child Abuse & Neglect*, 24(4), 477-491. [https://doi.org/10.1016/S0145-2134\(00\)00115-0](https://doi.org/10.1016/S0145-2134(00)00115-0)
- Castro, M., Expósito-Casas, E., López-Martínez, E., Lizasoain, L., Navarro-Asencio, E., & Gaviria, J. L. (2015). Parental involvement on student academic achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 14, 33-46.
- Chao, R. K. (1994). Beyond parental control and authoritarian parenting style: Understanding Chinese parenting through the cultural notion of training. *Child development*, 65(4), 1111-1119.

- Cherian, V. I. (1994). Corporal punishment and academic achievement of Xhosa children from polygynous and monogamous families. *The Journal of Social Psychology, 134*(3), 387-389. Doi: 10.1080/00224545.1994.9711744
- Chow, H. P. H. (2011). Procrastination among undergraduate students: Effects of emotional intelligence, school life, self-evaluation, and self- efficacy. *Alberta Journal of Educational Research, 57*(2), 234-240.
- Cohen, J. (1988) *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. New Jersey: L. Erlbaum Associates.
- Cohen, J. H., & Amidon, E. J. (2004). Reward and punishment histories: A way of predicting teaching style?. *The Journal of Educational Research, 97*(5), 269-280. <https://doi.org/10.3200/JOER.97.5.269-280>
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). Observation. *Research methods in education, 6*, 396-412.
- Cohen, P., & Brook, J. S. (1995). The reciprocal influence of punishment and child behavior disorder. In J. McCord (Ed.), *Coercion and punishment in long-term perspectives* (pp. 154–164). Cambridge University Press
- Coleman, J. S. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington: U.S. Government Printing Office.
- Colom, R., Escorial, S., Shih, P. C., & Privado, J. (2007). Fluid intelligence, memory span, and temperament difficulties predict academic performance of young adolescents. *Personality and Individual Differences, 42*(8), 1503-1514. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.10.023>
- Cooper, H., Robinson, J. C., & Patall, E. A. (2006). Does homework improve academic achievement? A synthesis of research, 1987-2003. *Review of Educational Research, 76*(1), 1-62. <https://doi.org/10.3102/00346543076001001>
- Cooper, J. O., Heron, T. E., & Heward, W. L. (2014). *Applied behavior analysis* (2nd edition). Upper Saddle River: Pearson.

- Cosgriff, M. (2017). The rewards of professional change: Two primary school teachers' experiences of transforming outdoor education. *Teachers and Curriculum*, 17(1), 23-29. <https://doi.org/10.15663/tandc.v17i1.172>
- Cömert, D., & Güleç, H. (2004). Okulöncesi eğitim kurumlarında aile katılımının önemi: Öğretmen-aile-çocuk ve kurum. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1). 131-145
- Credé, M., & Kuncel, N. R. (2008). Study habits, skills, and attitudes: The third pillar supporting collegiate academic performance. *Perspectives on Psychological Science*, 3, 425–453. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6924.2008.00089.x>.
- Creswell, J.W. (2008). *Educational research Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research (3rd ed.)*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Çakıcı, D. Ç. (2003). *Lise ve üniversite öğrencilerinde genel ve akademik erteleme davranışının incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çanakçı, O., & Özdemir, A. Ş. (2015). Matematik başarısı ve anne-baba eğitim düzeyi. *İstanbul Aydın Üniversitesi Dergisi*, 7(25), 19-36.
- Çapulcuoğlu, U., & 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.
- Çelik, H. E., & Yılmaz, V. (2016). *LISREL 9.1 ile yapısal eşitlik modellemesi: Temel kavramlar-uygulamalar-programlama* (3. Baskı) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çetin, B. (2013). Çocuklar için öz-yeterlik ölçeğinin ilköğretim 4. ve 5. Sınıf öğrencilerinin akademik başarısını yordaması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(3), 1117-1132.
- Çetin, N., Ceyhan, E., & 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., & Erzen, E. (2020). Academic procrastination, school attachment, and life satisfaction: a mediation model. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 38, 225-242.
- Çiftçi, M., & Bal, N. P. (2015). Ortaokul öğrencilerinin anne-baba katılım düzeyi ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Journal of Human Sciences*, 12(1), 363-384.
- Çokluk, U., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik*. (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Dağ, İ. (2005). Psikolojik test ve ölçeklerde geçerlik ve güvenilirlik. *Psikiyatri Psikoloji Psikofarmakoloji (3P) Dergisi*, 13(4), 17-23.
- Dam, H. (2008). Öğrencinin okul başarısında aile faktörü. *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 7(14), 75-99.
- Dandy, J., & Nettelbeck, T. (2002). The relationship between IQ, homework, aspirations and academic achievement for Chinese, Vietnamese and Anglo-Celtic Australian school children. *Educational Psychology*, 22(3), 267-275. <https://doi.org/10.1080/01443410220138502>
- Davis-Kean, P. E. (2005). The influence of parent education and family income on child achievement: the indirect role of parental expectations and the home environment. *Journal of Family Psychology*, 19(2), 294.
- Deater-Deckard, K., Dodge, K. A., & Sorbring, E. (2005). *Cultural Differences in the Effects of Physical Punishment*. In (Eds. M. Rutter & M. Tienda) *The Jacobs Foundation series on adolescence. Ethnicity and causal mechanisms* (pp. 204–226). Cambridge University Press.
- Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125(6), 627.
- Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (2001). Extrinsic rewards and intrinsic motivation in education: Reconsidered once again. *Review of Educational Research*, 71(1), 1-27.

- Deci, E., & Ryan, R. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. In R. Dienstbier (Ed.), *Nebraska symposium on motivation* (pp. 237-288). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Değirmenci, D. H. (2019). Hoşa gitmeyen uyaran verme. (Ed. Tekin-İftar) *Uygulamalı davranış analizi içinde* (ss. 565-604). Vize akademik: Ankara.
- DeLongis, A., Coyne, J. C., Dakof, G., Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1982). Relationship of daily hassles, uplifts, and major life events to health status. *Health Psychology, 1*(2), 119-136.
- Delucchi, J. J., Rohwer Jr, W. D., & Thomas, J. W. (1987). Study time allocation as a function of grade level and course characteristics. *Contemporary Educational Psychology, 12*(4), 365-380.
- Demir Güdül, M. (2015). *Üniversite öğrencilerinin akademik motivasyon profillerinin psikolojik ihtiyaç doyumu, akademik erteleme ve yaşam doyumu ile ilişkisi* (Doktora tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Demir, Y., & Kutlu, M. (2018). Relationships among Internet addiction, academic motivation, academic procrastination and school attachment in adolescents. *International Online Journal of Educational Sciences, 10*(5), 315-332. <https://doi.org/10.15345/iojes.2018.05.020>
- Deniz, K. Z., & Kelecioğlu, H. (2005). İlköğretim başarı ölçüleri ile ortaöğretim kurumları öğrenci seçme ve yerleştirme sınavı arasındaki ilişkiler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 38*(2), 127-143. Doi: 10.1501/Egifak_0000000119
- Diaconu-Gherasim, L. R., & Măirean, C. (2016). Perception of parenting styles and academic achievement: The mediating role of goal orientations. *Learning and Individual Differences, 49*, 378-385. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.06.026>
- Dickson, D., Saunders, C., & Stringer, M. (2017). *Rewarding people: the skill of responding positively* (Vol. 13). Taylor & Francis.

- Dietz, T. L. (2000). Disciplining children: characteristics associated with the use of corporal punishment. *Child Abuse & Neglect*, 24(12), 1529-1542.
- Drews, E. M., & Teahan, J. E. (1957). Parental attitudes and academic achievement. *Journal of Clinical Psychology*, 13(4), 328-332.
- Dubois Comtois, K., Moss, E., Cyr, C., & Pascuzzo, K. (2013). Behavior problems in middle childhood: The predictive role of maternal distress, child attachment and mother-child interactions. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 41, 1311-1324.
- Duncan, O. D., Featherman, D. F., & Duncan, B. (1982). *Socioeconomic background and achievement*. New York: Seminar Press.
- Dunlosky, J., & Connor, L. T. (1997). Age differences in the allocation of study time account for age differences in memory performance. *Memory & Cognition*, 25(5), 691-700.
- Eby, C. M., & Greer, R. D. (2017). Effects of social reinforcement on the emission of tacts by preschoolers. *Behavioral Development Bulletin*, 22(1), 23.
- Eisenberger, R., Pierce, W. D., & Cameron, J. (1999). Effects of reward on intrinsic motivation-negative, neutral, and positive: Comment on Deci, Koestner, and Ryan. *Psychological Bulletin*, 125(6), 677-691.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34(3), 169-189. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3403_3
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (1999). Test anxiety and the hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(4), 628-664. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.76.4.628>
- Ellis, A., & Knaus, W. J. (1979). *Overcoming procrastination: or, how to think and act rationally in spite of life's inevitable hassles*. New York: Signet Books.

- Ember, C. R., & Ember, M. (2005). Explaining corporal punishment of children: A cross-cultural study. *American Anthropologist*, 107(4), 609-619. <https://doi.org/10.1525/aa.2005.107.4.609>
- Erbaş, D., & Yücesoy-Özkan, Ş. (2017). *Uygulamalı davranış analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Erdoğan, Ç., & Demirkasımoğlu, N. (2010). Ailelerin eğitim sürecine katılımına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(3), 399-43.
- Erdoğan, M. Y. (2007). Ana-baba tutumları ve öğretmen davranışları ile öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişkiler. *SAÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 33-46.
- Eren, O. (2011). *İlköğretim 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları ile fen ve teknoloji dersi akademik başarıları arasındaki ilişki* (Doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erikson, E. H. (1994). *Identity: Youth and crisis* (No. 7). WW Norton & Company.
- Ersay, E. (2014). Parental Socialization of Emotion: How Mothers Respond to Their Children's Emotions in Turkey. *International Journal of Emotional Education*, 6(1), 33-46.
- Ertuğrul, H. (2004). *Öğretmenin Başarı Kılavuzu*. 18. Baskı, İstanbul: Nesil Yayıncılık.
- Eshel, N., & Roiser, J. P. (2010). Reward and punishment processing in depression. *Biological Psychiatry*, 68(2), 118-124.
- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1-22. <https://doi.org/10.1023/A:1009048817385>
- Faul, F., Erdfelder, E., Lang, A.G., & Buchner, A. (2007). G*Power 3: A flexible statistical power analysis program for the social, behavioral, and biomedical sciences. *Behavior Research Methods*, 39, 175-191. <https://doi.org/10.3758/BF03193146>

- Ferguson, C. J. (2013). Spanking, corporal punishment and negative long-term outcomes: A meta-analytic review of longitudinal studies. *Clinical Psychology Review, 33*(1), 196-208. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2012.11.002>
- Fernie, B. A., & Spada, M. M. (2008). Metacognitions about procrastination: A preliminary investigation. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy, 36*(3), 359-364. Doi: 10.1017/S135246580800413X
- 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. (2000). Procrastination and attention: Factor analysis of attention deficit, boredomness, intelligence, self-esteem, and task delay frequencies. *Journal of Social Behavior and Personality, 15*(5), 185-196.
- Ferrari, J. R. (2011). *AARP still procrastinating?: The no-regrets guide to getting it done*. John Wiley & Sons.
- Ferrari, J. R., & Díaz-Morales, J. F. (2007). Perceptions of self-concept and self-presentation by procrastinators: Further evidence. *The Spanish Journal of Psychology, 10*(1), 91-96.
- Ferrari, J. R., & Emmons, R. A. (1994). Procrastination as revenge: Do people report using delays as a strategy for vengeance?. *Personality and Individual Differences, 17*(4), 539-544.
- Ferrari, J. R., & Olivette, M. J. (1993). Perception of parental control and the development of indecision among late adolescent females. *Adolescence, 28*(112), 963.
- Ferrari, J. R., & Olivette, M. J. (1994). Parental authority and the development of female dysfunctional procrastination. *Journal of Research in Personality, 28*, 87-100.
- Ferrari, J. R., Jonhson, J. L., & McCown, W. G. (1995). *Procrastination and task avoidance: Theory, research and treatment*. New York: Plenum.

- Ferrari, J. R., Keane, S. M., Wolfe, R. N., & Beck, B. L. (1998). The antecedents and consequences of academic excuse-making: Examining individual differences in procrastination. *Research in Higher Education, 39*(2), 199-215.
- Ferrari, J. R., O'Callaghan, J., & Newbegin, I. (2005). Prevalence of procrastination in the United States, United Kingdom, and Australia: Arousal and avoidance delays among adults. *North American Journal of Psychology, 7*(1), 1-6.
- Ferrari, J. R., Parker, J. T., & Ware, C. B. (1992). Academic Procrastination: Personality Correlates with Myers–Briggs Types, Self-Efficacy, and Academic Locus of Control. *Journal of Social Behavior and Personality, 7*(3), 495-502.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. (3rd Edition). California: SAGE Publications.
- Fink, S., & Nalven, F. B. (1972). Increasing homework motivation. *Education, 92*(3), 31-34.
- Fisher, W. W., Piazza, C. C., & Roane, H. S. (2013). *Handbook of applied behavior analysis*. New York: Guilford Press.
- Flett, G.L., Hewitt, P., & Martin, T. (1995). Dimensions of perfectionism and procrastination. In J.R. Ferrari, J. Johnson, & W. McCown, (Eds.), *Procrastination and task avoidance: Theory, research and practice*, (pp. 113-136). New York: Plenum Press.
- Flora, S. R. (2004). *Power of reinforcement*. New York: State University of New York Press.
- Fraenkel, J.R., Wallen, N.E., & Hyun, H.H. (2012). *How to design and evaluate research in education (8th ed.)*. New York, NY: McGraw–Hill.
- Franziska, D., Manfred, H., & Stefan, F. (2007). Individual values, learning routines and academic procrastination. *British Journal of Educational Psychology, 77*(4), 893-906.
- Froger, C., Sacher, M., Gaudouen, M. S., Isingrini, M., & Tacconnat, L. (2011). Metamemory judgments and study time allocation in young and older adults:

Dissociative effects of a generation task. *Canadian Journal of Experimental Psychology/Revue canadienne de psychologie expérimentale*, 65(4), 269.

Fuadilah, T. Z. (2019). *The effect of reward and punishment on students' learning motivation for the eighth grade of smpn 1 mlarak in academic year 2018/2019* (Doctoral dissertation). State Institute of Islamic Studies Ponorogo, Indonesia.

Fuligni, A. J. (1997). The academic achievement of adolescents from immigrant families: The role of family background, attitudes, and behavior. *Child Development*, 68(2), 351-363.

Gall, M. D., Gall, J. P., Jacobsen, D. R., & Bullock, T. L. (1990). *Tools for learning: A guide to teaching study skills*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.

Garson, G.D. (2015). *Missing values analysis and data imputation*. Asheboro, NC: Statistical Associates Publishers. (http://www.statisticalassociates.com/missingvaluesanalysis_p.pdf)

Gaskin, J., & Lim, J. (2016). "Model fit measures", AMOS plugin. Gaskination's StatWiki.

Gay, L.R., Mills, G.E., & Airasian, P.W. (2009). *Educational research: Competencies for analysis and applications*. New Jersey: Merrill/Pearson.

Genç-Tosun, D. (2019). Davranış öncesi uyarlamalar. (Ed. Tekin-İftar) *Uygulamalı davranış analizi içinde* (ss. 267-328). Vize akademik: Ankara.

George, D., & Mallery, P. (2010). *SPSS for Windows step by step. A simple study guide and reference* (10. ed.). GEN, Boston, MA: Pearson Education, Inc.

Gershoff, E. T. (2002). Corporal punishment by parents and associated child behaviors and experiences: A meta-analytic and theoretical review. *Psychological Bulletin*, 128(4), 539.

Gershoff, E. T. (2013). Spanking and child development: We know enough now to stop hitting our children. *Child Development Perspectives*, 7(3), 133-137.

- Gershoff, E., Sattler, K. M., & Holden, G. W. (2019). School corporal punishment and its associations with achievement and adjustment. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 63, 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2019.05.004>
- Gillen-O'Neel, C., Huynh, V. W., & Fuligni, A. J. (2013). To study or to sleep? The academic costs of extra studying at the expense of sleep. *Child Development*, 84(1), 133-142. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01834.x>
- Glasser, W. (1999). *Başarısızlığın olmadığı okul*. (Çev.: K. Teksöz). İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Gold, J. (2010). *The relationship between self-efficacy and achievement in at-risk high school students* (Unpublished doctoral dissertation). Walden University College of Education, Minnesota.
- Goroshit, M. (2018). Academic procrastination and academic performance: An initial basis for intervention. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 46(2), 131-142. <https://doi.org/10.1080/10852352.2016.1198157>
- Gottfried, M. A. (2009). Excused versus unexcused: How student absences in elementary school affect academic achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 31(4), 392-415. <https://doi.org/10.3102/0162373709342467>
- Gök, D. (2010). *Anne tutumlarının öğrencilerin başarıları ve yetenekleri üzerindeki etkisinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Göral, Ş. (2020). *Boş zaman eğitiminin akademik erteleme davranışına etkisi* (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gözübüyük, N. (2016). *Okul öncesi dönem çocuklarında davranış sorunlarının anne-baba tutumu ve öz-kontrol ile ilişkisinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

- Grave, B. S. (2011). The effect of student time allocation on academic achievement. *Education Economics*, 19(3), 291-310.
<https://doi.org/10.1080/09645292.2011.585794>
- Gravetter, F., & Wallnau, L. (2012). *Statistics for behavioral sciences*. Belmont, CA: Wadsworth Cengage Learning.
- Grogan-Kaylor, A. (2005). Corporal punishment and the growth trajectory of children's antisocial behavior. *Child Maltreatment*, 10(3), 283-292.
<https://doi.org/10.1177/1077559505277803>
- Grund, A., Schmid, S., & Fries, S. (2015). Studying against your will: Motivational interference in action. *Contemporary Educational Psychology*, 41, 209-217.
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2015.03.003>
- Gunnoe, M. L. (2013). Associations between parenting style, physical discipline, and adjustment in adolescents' reports. *Psychological Reports*, 112(3), 933-975.
<https://doi.org/10.2466/15.10.49.PR0.112.3.933-975>
- Gussman, K., & Harder, D. (1990). Offspring personality and perceptions of parental use of reward and punishment. *Psychological Reports*, 67(3), 923-930.
- Gültekin, F. (2013). Ceza korkusundan ödül bağımlılığına: Eğitimde ödül-ceza dengesi. Bursa: Aile Akademisi Derneği.
http://www.aileakademisi.org/sites/default/files/egitimde_odul-ceza_dengesi.pdf
 13 Nisan 2020 tarihinde erişilmiştir.
- Gündoğdu, H. (2007). *İlköğretim okullarındaki sınıf öğretmenlerinin sınıf disiplinini sağlamada kullandıkları yöntemlerin öğrenciler üzerindeki etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gündüz, D. F. (2020). The relationship between academic procrastination behaviors of secondary school students, learning styles and parenting behaviors. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 7(1), 253-266.

- Gündüz, M.A., & Akarçay, Ö. (2019). Yapısal eşitlik modellemesi, amos ve lisrel uygulama örnekleri. Ş. Aslan (Editör). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: Nicel, nitel ve karma tasarımlar için bir rehber içinde* (s. 185-202). İstanbul: Eğitim Yayınevi.
- Hagbin, M., McCaffrey, A., & Pychyl, T. A. (2012). The complexity of the relation between fear of failure and procrastination. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 30(4), 249-263.
- Hair, J.F., Black, W.C., Babin, B.J., & Anderson, R.E. (2010). *Multivariate data analysis: International version*. New Jersey, Pearson Upper Saddle River.
- Halpenny, A. M., Nixon, E., & Watson, D. (2010). Summary report on parents' and children's perspectives on parenting styles and discipline in Ireland. *Reports*. 13. Erişim adresi: <https://arrow.tudublin.ie/aaschsslrep/13>
- Hampden-Thompson, G. (2004). *Social policy, family structure and children's educational achievement: A comparative study* (Doctoral dissertation). Pennsylvania State University, US.
- Harris, N. N., & Sutton, R. I. (1983). Task procrastination in organizations: A framework for research. *Human Relations*, 36(11), 987-995.
- Hay, I., Ashman, A. F., & Van Kraayenoord, C. E. (1998). Educational characteristics of students with high or low self-concept. *Psychology in the Schools*, 35(4), 391-400.
- Haycock, L. A. (1993). *The cognitive mediation of procrastination. An investigation of the relationship between procrastination and self-efficiency beliefs* (Doctoral dissertations). University of Minnesota at Twin Cities.
- Haycock, L. A., McCarthy, P., & Skay, C. L. (1998). Procrastination in college students: The role of self-efficacy and anxiety. *Journal of counseling & development*, 76(3), 317-324. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1998.tb02548.x>

- Hennessey, B. A., & Amabile, T. M. (1998). Reality, intrinsic motivation, and creativity. *American Psychologist*, *53*(6), 674-675. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.53.6.674>
- Hennessey, B. A., & Zbikowski, S. M. (1993). Immunizing children against the negative effects of reward: A further examination of intrinsic motivation training techniques. *Creativity Research Journal*, *6*(3), 297-307.
- Hoe, S.L. (2008). Issues and procedures in adopting structural equation modeling technique. *Journal of Applied Quantitative Methods*, *3*(1), 76-83.
- Honick, T., & Broadbent, J. (2016). The influence of academic self-efficacy on academic performance: A systematic review. *Educational Research Review*, *17*, 63-84.
- Howard, J. M., Nicholson, B. C., & Chesnut, S. R. (2019). Relationships between positive parenting, overparenting, grit, and academic success. *Journal of College Student Development*, *60*(2), 189-202.
- Höcker, A., Engberding, M., Beißner, J., & Rist, F. (2008). Evaluation of a cognitive-behavioural intervention for procrastination. *Verhaltenstherapie*, *18*(4), 223-229. <https://lexjansen.com/wuss/2008/pos/pos04.pdf> (Erişim Tarihi: 16 Mayıs 2020).
- Hu, L.T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, *6*(1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Hu, L.T., & Bentler, P.M. (1998). Fit indices in covariance structure modeling: Sensitivity to under parameterized model misspecification. *Psychological Methods*, *3*, 424-453.
- Humphrey, P., & Harbin, J. (2010). An exploratory study of the effect of rewards and deadlines on academic procrastination in web-based classes. *Academy of Educational Leadership Journal*, *14*(4), 91.

- Hurst, C. S., Baranik, L. E., & Daniel, F. (2013). College student stressors: A review of the qualitative research. *Stress and Health, 29*, 275-285. <https://doi.org/10.1002/smi.2465>
- Işık, Ş. (2015). Edimsel (Operant) koşullanma). Ş. Işık (Ed.), Eğitim Psikolojisi (ss. 404-428) içinde. Ankara: PegemA
- Jackson, D.L., Voth, J., & Frey, M.P. (2013). A note on sample size and solution propriety for confirmatory factor analytic models. *Structural Equation Modeling, 20*, 86-97.
- Jacobs, S., & Dodd, D. (2003). Student burnout as a function of personality, social support, and workload. *Journal of College Students Development, 44*(3), 291-303.
- Janssen, S. (2016, March). Online homework, motivation, academic effort, and performance: A Longitudinal Study. SoTL Commons Conference . 80.
- Joubert, C. P. (2015). *The relationship between procrastination and academic achievement of high school learners in North West province, South Africa* (Mastery thesis). University of South Africa.
- Jöreskog, K.G., & Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. Chicago, Scientific Software International, USA.
- Kağan, M. (2010). *Akılcı duygusal davranışsal yaklaşıma dayalı akademik erteleme davranışını önleme programının etkililiğinin değerlendirilmesi* (Doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kanburoğlu, M. K., Çizmeci, M. N., Akelma, A. Z., Kurşunel, A., Korkmaz, B., Bulut, B., Yıldırım, S., Orun, E., & Tatlı, M. M. (2014). Ergenlerde yüksek akademik başarı için optimal ekran ve çalışma süreleri. *Türkiye Çocuk Hastalıkları Dergisi, 8*(3), 129-136.
- Kapıkıran, Ş. (2016). Ebeveyn akademik başarı baskısı ve desteği ölçeğinin psikometrik değerlendirmeleri ve yapısal geçerlik: Ortaokul ve lise öğrencileri. *Ege Eğitim Dergisi, 17*(1), 62-83.

- Kapıkıran, Ş., & Kıran, H. (1999). Ev ödevinin öğrencinin akademik başarısına etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(5), 54-60.
- Karakaya, İ. (2002). *Ortaöğretim kurumları öğrenci seçme ve yerleştirme sınavının yordama geçerliğine ilişkin bir çalışma* (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karatay, H. (2010). İlköğretim öğrencilerinin okuduğunu kavrama ile ilgili bilişsel farkındalıkları. *Journal of Türklük Bilimi Arastirmalari*, 15(27).
- Karbach, J., Gottschling, J., Spengler, M., Hegewald, K., & Spinath, F. M. (2013). Parental involvement and general cognitive ability as predictors of domain-specific academic achievement in early adolescence. *Learning and Instruction*, 23, 43-51. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2012.09.004>
- Karip, E. (1996). Utility of regression based research in school improvement. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2(2), 233-244.
- Kasatura, İ. (1991). *Okul başarısından hayat başarısına: Başarıyı yaratan ya da engelleyen etkenler*. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Kaya, A., Bozaslan, H., & Genç, G. (2012). Üniversite öğrencilerinin anne-baba tutumlarının problem çözme becerilerine, sosyal kaygı düzeylerine ve akademik başarılarına etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 208-225.
- Kaya, K., & Tuna, M. (2010). Popüler kültürün ilköğretim çağındaki çocukların aile içi ilişkileri üzerindeki etkisi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2010(21), 237-256.
- Kaya, M. (1997). Ailede anne-baba tutumlarının çocuğun kişilik ve benlik gelişimindeki rolü. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 9(9), 193-204.
- Kaya, M., & Savrun, B. M. (2015). Ortaöğretime geçiş sistemi ortak sınavlarına girecek ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin bağlanma stilleri ile sınav kaygı düzeyleri arasındaki ilişki. *Yeni Symposium*, 53(3), 32-42

- Keleşoğlu, Ş. (2011). *Öğrenme stilleri, akademik özyeterlik, seviye belirleme sınavı puanları ve öğrenci özellikleri değişkenlerinin lise 1. sınıf akademik başarısını yordama gücü üzerine bir araştırma* (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kelly, J., & Pohl, B. (2018). Using structured positive and negative reinforcement to change student behavior in educational settings in order to achieve student academic success. *Multidisciplinary Journal for Education, Social and Technological Sciences*, 5(1), 17-29. <https://doi.org/10.4995/muse.2018.6370>
- Khan, M., Muhammad, N., Ahmed, M., Saeed, F., & Khan, S. A. (2012). Impact of activity-based teaching on students' academic achievements in physics at secondary level. *Academic Research International*, 3(1), 146-156.
- Khan, S. S., Shah, S. A., & Elahi, H. (2019). Effect of rumination and worry, test anxiety, and academic procrastination on academic achievement of pakistani university students. *Global Regional Review*, 4(1), 420-426.
- Kırbaç, M. (2019). *Öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışı ile öğrencilerin okul bağlılığı, okul direnci ve akademik başarısı arasındaki ilişkilerin analizi* (Yayımlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Kırman, A., & Doğan, Ö. (2017). Anne-baba çocuk ilişkileri: bir meta-sentez çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 4(1), 28-49.
- Kim, K. R., & Seo, E. H. (2015). The relationship between procrastination and academic performance: A meta-analysis. *Personality and Individual Differences*, 82, 26-33. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.02.038>.
- Kim, K.H. (2009). The relation among fit indexes, power, and sample size in structural equation modeling. *Structural Equation Modeling*, 12(3), 368-390.
- Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. Abingdon: Routledge.
- Kline, R.B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. (3rd Edition ed.). New York: The Guilford Press.

- Klingsieck, K. B. (2013). Procrastination: When good things don't come to those who wait. *European Psychologist*, 18, 24-34. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000138>
- Kljajic, K., & Gaudreau, P. (2018). Does it matter if students procrastinate more in some courses than in others? A multilevel perspective on procrastination and academic achievement. *Learning and Instruction*, 58, 193-200.
- Knutson, B., Adams, C. M., Fong, G. W., & Hommer, D. (2001). Anticipation of increasing monetary reward selectively recruits nucleus accumbens. *Journal of Neuroscience*, 21, 1-5.
- Koçak, D., & Göçer, Ö. (2020). Ortaokul öğrencilerinin ev ödevlerine ilişkin görüşlerinin ve ev ödevlerinin İngilizce dersi başarısına etkisinin belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 300-315.
- Kohls, G., Peltzer, J., Herpertz-Dahlmann, B., & Konrad, K. (2009). Differential effects of social and non-social reward on response inhibition in children and adolescents. *Developmental Science*, 12(4), 614-625.
- Kohn, A. (1999). Punished by Rewards: The Trouble with Gold Stars. In *Incentive Plans, A's, Praise, and Other Bribes*. Boston: Houghton Mifflin Harcourt.
- Kohn, A. (2006). *Unconditional parenting: Moving from rewards and punishments to love and reason*. Simon and Schuster.
- Kolubüyük, M. (2020). *8. sınıf öğrencilerinin gerçek yaşam problemlerini çözme becerileri ile akademik başarıları arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Kotaman, H. (2017). Impact of rewarding and parenting styles on young children's cheating behavior. *European Journal of Developmental Psychology*, 14(2), 127-140. <https://doi.org/10.1080/17405629.2016.1173537>
- Köknel, Ö. (1997). *İnsanı anlamak* (6.Basım). İstanbul: Altın Kitaplar Matbaası.

- Külahoğlu, Ş. Ö. (2001). Öğrenci davranışını etkileyen sosyal ve psikolojik faktörler. L. Küçükahmet, *Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar* içinde. Ankara: Nobel Yayınları.
- Lay, C. H., & Burns, P. (1991). Intentions and behavior in studying for an examination: The role of trait procrastination and its interaction with optimism. *Journal of Social Behavior and Personality*, 6(3), 605-617.
- Lay, C. H., & Schouwenburg, H. C. (1993). Trait procrastination, time management, and academic behavior. *Journal of social Behavior and personality*, 8(4), 647-662.
- Leclair, S.W. (1981). Path analysis: an informal introduction. *The Personnel and Guidance Journal*, 59(1), 643-646.
- Lee, E. (2005). The relationship of motivation and flow experience to academic procrastination in university students. *The Journal of Genetic Psychology*, 166(1), 5-14. <https://doi.org/10.3200/GNTP.166.1.5-15>
- Lee, S. M., Daniels, M. H., & Kissinger, D. B. (2006). Parental influences on adolescent adjustment: Parenting styles versus parenting practices. *The Family Journal*, 14(3), 253-259. <https://doi.org/10.1177/1066480706287654>
- Lekich, N. (2006). *The relationship between academic motivation, self esteem and academic procrastination in college students* (Master thesis). Truman State University. Kirksville, Missouri.
- Love, K. M., & Thomas, D. M. (2014). Parenting styles and adjustment outcomes among college students. *Journal of College Student Development*, 55(2), 139-150. Doi: 10.1353/csd.2014.0013
- Lunenburg, F. C., & Ornstein, A. C. (2013). *Eğitim yönetimi* (G. Arastaman, Çev. Ed.) Ankara: Nobel (Orijinal Eser: *Educationonal administration*, 6th ed., by Fred C. Lunenburg & Allan C. Ornstein, 2012, Belmont, CA: Wadsworth/Cengage Learning). M.C. Graw-Hill).

- Mabaso, C. M., & Dlamini, B. I. (2018). Total rewards and its effects on organisational commitment in higher education institutions. *SA Journal of Human Resource Management, 16*(1), 1-8. Doi: 10.4102/sajhrm.v16i0.913
- Mah, J. W., & Johnston, C. (2012). Cultural variations in mothers' acceptance of and Intent to use Behavioral Child Management techniques. *Journal of Child and Family Studies, 21*(3), 486-497. Doi: 10.1007/s10826-011-9502-z
- Maltese, A. V., Tai, R. H., & Fan, X. (2012). When is homework worth the time? Evaluating the association between homework and achievement in high school science and math. *The High School Journal, 52*-72.
- Marsh, H. W., & Craven, R. G. (2006). Reciprocal effects of self-concept and performance from a multidimensional perspective. *Perspectives on Psychological Science, 1*(2), 133-163. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2006.00010.x>
- Marsh, H. W., Hau, K. T., Balla, J. R., & Grayson, D. (1998). Is more ever too much? The number of indicators per factor in confirmatory factor analysis. *Multivariate Behavioral Research, 33*(2), 181-220. https://doi.org/10.1207/s15327906mbr3302_1
- Marsh, H. W., Trautwein, U., Lüdtke, O., Köller, O., & Baumert, J. (2005). Academic selfconcept, interest, grades, and standardized test scores: Reciprocal effects models of causal ordering. *Child Development, 76*(2), 397- 416.
- Masud, H., Thurasamy, R., & Ahmad, M. S. (2015). Parenting styles and academic achievement of young adolescents: A systematic literature review. *Quality & Quantity, 49*(6), 2411-2433. Doi: 10.1007/s11135-014-0120-x
- Maurer, A. (1974). Corporal punishment. *American Psychologist, 29*(8), 614.
- McCarthy, M., Pretty, G., & Catano, V. (1990). Psychological sense of community and student burnou. *Journal of College Student Development, 31*, 211-216.

- McCown, W., Petzel, T., & Rupert, P. (1987). An experimental study of some hypothesized behaviors and personality variables of college student procrastinators. *Personality and Individual Differences*, 8, 781-786.
- McGrath, E. P., & Repetti, R. L. (2000). Mothers' and fathers' attitudes toward their children's academic performance and children's perceptions of their academic competence. *Journal of Youth and Adolescence*, 29(6), 713-723.
- McLoughlin, J.A., & Lewis, R. B. (2002). *Özel gereksinimli öğrencilerin ölçümlenmesi*. Ankara: Gündüz Yayınevi.
- MEB, (2019). *Sınavla öğrenci alacak ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezî sınav başvuru ve uygulama kılavuzu*. Erişim adresi: http://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_04/03134315_Kilavuz2019.pdf 29 Nisan 2019 tarihinde erişilmiştir.
- Metcalf, J., & Kornell, N. (2005). A region of proximal learning model of study time allocation. *Journal of Memory and Language*, 52(4), 463-477. <https://doi.org/10.1016/j.jml.2004.12.001>
- Meydan, C.H., & Şeşen, H. (2011). *Yapısal eşitlik modellemesi AMOS uygulamaları*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Michałowski, J. M., Koziejowski, W., Drożdziel, D., Harciarek, M., & Wypych, M. (2017). Error processing deficits in academic procrastinators anticipating monetary punishment in a go/no-go study. *Personality and Individual Differences*, 117, 198-204. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.06.010>
- Milgram, N. A. (1991). Procrastination. In R. Dulbecco (Ed.), *Encyclopedia of human biology*, 6, (149-155). New York: Academic Press.
- Milgram, N. A., Marshevsky, S., & Sadeh, C. (1995). Correlates of academic procrastination: Discomfort, task aversiveness, and task capability. *The Journal of Psychology*, 129(2), 145-155. <https://doi.org/10.1080/00223980.1995.9914954>

- Milgram, N. N., Mey-Tal, G., & Levison, Y. (1998). Procrastination, generalized or specific, in college students and their parents. *Personality and Individual Differences, 25*(2), 297-316. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(98\)00044-0](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(98)00044-0)
- Mitchell, R.J. (1992). Testing evolutionary and ecological hypotheses using path analysis and structural equation modeling. *Functional Ecology, 6*(2), 123-129.
- Mokuau, N., & Manos, M. J. (1989). A behavioral model for training parents. *Social Casework, 70*(8), 479-487.
- Mombourquette, C. P. (2007). *A study of the relationship between the type of parent involvement and high school student engagement, academic achievement, attendance, and attitude toward school* (Doctoral dissertation). The University of Montana Missoula, Missoula.
- Moon, S. M., & Illingworth, A. J. (2005). Exploring the dynamic nature of procrastination: A latent growth curve analysis of academic procrastination. *Personality and Individual Differences, 38*(2), 297-309.
- Morford, Z. H. (2008). *Procrastination and goal-setting behaviors in the college population: An exploratory study* (Masters thesis). Georgia Institute of Technology, Atlanta.
- Morris, P. A., Aber, J. L., Wolf, S., & Berg, J. (2017). Impacts of family rewards on adolescents' mental health and problem behavior: Understanding the full range of effects of a conditional cash transfer program. *Prevention Science, 18*(3), 326-336. Doi: 10.1007/s11121-017-0748-6
- Morrow, V., & Singh, R. (2014). *Corporal punishment in schools in Andhra Pradesh, India children's and parents' views*. UK: Young Lives, Oxford Department of International Development (ODID).
- Motie, H., Heidari, M., & Sadeghi, M. A. (2012). Predicting academic procrastination during self-regulated learning in Iranian first grade high school students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 69*(24), 2299-2308.

- Mulvaney, M. K., & Mebert, C. J. (2007). Parental corporal punishment predicts behavior problems in early childhood. *Journal of Family Psychology, 21*(3), 389.
- Muszynski, S. Y., & Akamatsu, T. J. (1991). Delay in completion of doctoral dissertations in clinical psychology. *Professional Psychology: Research and Practice, 22*(2), 119-123. <https://doi.org/10.1037/0735-7028.22.2.119>
- Nacinovic, I., Galetic, L., & Cavlek, N. (2009). Corporate culture and innovation: Implications for reward systems. *World Academy of Science, Engineering and Technology, 53*, 397-402.
- Nartgün, Ş., & Çakır, M. (2014). Lise öğrencilerinin akademik başarılarının akademik güdülenme ve akademik erteleme eğilimleri açısından incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 3*(3), 379-391.
- Nicholas-Omoregbe, O. S. (2010). The effect of parental education attainment on school outcomes. *IFE Psychologia: An International Journal, 18*(1), 176-182.
- Niswaty, R., Rusbiati, S., Jamaluddin, J., & Salam, R. (2017, July). *The influence of teacher's reinforcement for students motivation*. In International Conference on Education, Science, Art and Technology (pp. 148-152).
- Noddings, N. (2016). *Eğitim felsefesi* (R. Çevik, Çev.). Ankara: Nobel.
- Núñez, J. C., Suárez, N., Rosário, P., Vallejo, G., Valle, A., & Epstein, J. L. (2015). Relationships between perceived parental involvement in homework, student homework behaviors, and academic achievement: differences among elementary, junior high, and high school students. *Metacognition and Learning, 10*(3), 375-406.
- O'Malley Borg, M., Plumlee, J. P., & Stranahan, H. A. (2007). Plenty of children left behind: High-stakes testing and graduation rates in Duval County, Florida. *Educational Policy, 21*(5), 695-716. <https://doi.org/10.1177/0895904806289206>

- Ogunniyi, S. O. (2016). Time allocation as correlate of undergraduates' academic achievement in cataloguing and classification in library schools in Southern Nigeria. *Open Access Library Journal*, 3(1), 1-10. Doi: 10.4236/oalib.1101915
- Okoye, K. R. E., & Onokpaunu, M. O. (2018). Relationship between self-esteem, academic procrastination and test anxiety with academic achievement of post graduate diploma in education (PGDE) students in Delta State University, Abraka. *ISJASSR*, 3(1), 37-47.
- Oral, I., & McGivney, E. J. (2014). *Türkiyede eğitim sisteminde eşitlik ve akademik başarı araştırma raporu ve analizi*. İstanbul: ERG.
- Organisation for Economic Co-Operation and Development [OECD]. (2011). *Against the odds: Disadvantaged students who succeed in school*. OECD Publishing.
- Organisation for Economic Co-Operation and Development [OECD]. (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers. Education and Training Policy, Paris: OECD Publishing*. http://www.nefmi.gov.hu/letolt/nemzet/oeed_publication_teachers_matter_english_061116.pdf, 11.04.2020.
- Ormrod, J. E. (2013). *Öğrenme psikolojisi*. M. Baloğlu ve N. Dilek (Edt.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Orpen, C. (1998). The causes and consequences of academic procrastination: A research note. *Westminster Studies in Education*, 21(1), 73-75.
- Özcan, M. (2014). Okulda öğrenmeyi başarmak için. *Hürriyet*. <http://ww.hurriyet.com.tr/egitim/okulda-ogrenmeyi-basarmak-icin-26522809>, 11.03.2020.
- Özdemir, N. ve Kavak, Y. (2017). *Akademik başarı kısılacındaki okul yöneticileri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özer, Y., & Aml, D. (2011). Öğrencilerin fen ve matematik başarılarını etkileyen faktörlerin yapısal eşitlik modeli ile incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 313-324.

- Özgüven, İ. E. (2002). *Bireyi Tanıma Teknikleri*. Ankara: Problem Yayınları.
- Özgüven, İ. E. (2007). *Psikolojik Testler*. Ankara: PDREM Yayınları.
- Pajarillo-Aquino, I. (2019). The effects of rewards and punishments on the academic performance of students of the college of teacher education. *International Journal of Advanced Research in Management and Social Sciences*, 8(6), 245-253.
- Palupi, R. E. A. (2016, August). The combination of reward and punishment in increasing students' listening ability. In *international seminar on education* (pp. 714-719).
- Patock-Peckham, J. A., Cheong, J., Balhorn, M. E., & Nagoshi, C. T. (2001). A social learning perspective: a model of parenting styles, self-regulation, perceived drinking control, and alcohol use and problems. *Alcoholism: Clinical and Experimental Research*, 25(9), 1284-1292.
- Patrikakou, E. N. (1997). A model of parental attitudes and the academic achievement of adolescents. *Journal of Research & Development in Education*, 31(1), 7-26.
- Pinquart, M. (2016). Associations of parenting styles and dimensions with academic achievement in children and adolescents: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 28(3), 475-493. Doi: 10.1007/s10648-015-9338-y
- Plant, E. A., Ericsson, K. A., Hill, L., & Asberg, K. (2005). Why study time does not predict grade point average across college students: Implications of deliberate practice for academic performance. *Contemporary Educational Psychology*, 30(1), 96-116.
- Poropat, A. E. (2009). A meta-analysis of the five-factor model of personality and academic performance. *Psychological Bulletin*, 135(2), 322.
- Porumbu, D., & Necşoi, D. V. (2013). Relationship between parental involvement/attitude and children's school achievements. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 76, 706-710.

- Postman, L. (1962). Rewards and punishments in human learning. In (Ed. Postman L.) *Psychology in the making* (ss. 331-401). New York: Knopf.
- Prajapati, B., Dunne, M., & Armstrong, R. (2010). Sample size estimation and statistical power analyses, *Optometry Today*, 16(7), p. 10-18.
- Purnama, A. S., Mursidi, A., & Trisnawati, K. A. (2019). Behavioral Counseling Effectiveness Behavior Contract Technique to Decrease Behavior Academic Procrastination of Students. *International Journal for Educational and Vocational Studies*, 1(7), 760-764. <https://doi.org/10.29103/ijevs.v1i7.1771>
- Rakes, G.C., & Dunn, K.E. (2010). The impact of online graduate students' motivation and self-regulation on academic procrastination. *Journal of Interactive Online Learning*, 9(1), 78-93. Doi: 10.1.1.611.2177&rep
- Raykov, T., & Marcoulides, G.A. (2006). *A first course in structural equation modeling*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Razon, N. (1987). Öğrenme olgusu ve okul başarısını etkileyen faktörler. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(63), 1-6.
- Reynolds, G. S. (1975). *A primer of operant conditioning*. Glenview, IL: Scott, Foresman.
- Richardson, M., Abraham, C., & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 138, 353-387. <https://doi.org/10.1037/a0026838>.
- Roberto, A. J., Carlyle, K. E., & Goodall, C. E. (2007). Communication and corporal punishment: The relationship between self-report parent verbal and physical aggression. *Communication Research Reports*, 24(2), 103-111. <https://doi.org/10.1080/08824090701304741>
- Rosario, P., Costa, M., Núñez, J.C., González-Pienda, J., Solano, P., & Valle, A. (2009). Academic procrastination: associations with personal, school, and family variables. *The Spanish Journal of Psychology*, 12(1), 118-127.

- Rosário, P., Núñez, J. C., Valle, A., González-Pienda, J., & Lourenço, A. (2013). Grade level, study time, and grade retention and their effects on motivation, self-regulated learning strategies, and mathematics achievement: a structural equation model. *European Journal of Psychology of Education*, 28(4), 1311-1331. Doi: 10.1007/s10212-012-0167-9
- Rothblum, E. D., Solomon, L. J., & Murakami, J. (1986). Affective, cognitive, and behavioral differences between high and low procrastinators. *Journal Of Counseling Psychology*, 33(4), 387-394.
- Ryan, R. M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality*, 63(3), 397-427.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Saddler, C. D., & Buley, J. (1999). Predictors of academic procrastination in college students. *Psychological Reports*, 84(2), 686-688.
- Sampsize. (2019, 5 Mart). *Online Örneklem Hacmi Belirlenmesi*. Erişim adresi: <http://sampsize.sourceforge.net/iface/>
- Santrock, J. W. (2004). *Life-span development*, (9th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Saputra, H. R., Alizamar, A., & Afdal, A. (2020). Relationship of Confidence with Academic Procrastination of Middle School Students and Its Implications in Guidance and Counseling. *Jurnal Neo Konseling*, 2(1), 1-10. Doi: 10.24036/00256kons2020
- Sarıer, Y. (2016). Türkiye’de öğrencilerin akademik başarısını etkileyen faktörler: Bir meta-analiz çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 609- 627.
- Savi, F. (2008). *12-15 yaş arası ilköğretim öğrencilerinin davranış sorunları ile aile işlevleri ve anne-baba kişilik özellikleri arasındaki ilişki* (Doktora tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- Sayın, A., & Gelbal, S. (2016). Yapısal eşitlik modellemesinde parametrelerin klasik test kuramı ve madde tepki kuramına göre sınırlandırılmasının uyum indekslerine etkisi. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 2(2), 57-71.
- Schouwenburg, H. C. (1992). Procrastinators and fear failure: An exploration of reasons for procrastination. *European Journal of Personality*, 6(3), 225-236.
- Schouwenburg, H. C. (1995). Procrastination and personality: An empirical study among university students. *Personality ve Individual Differences*, 18, 127-133.
- 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. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.1.12>
- Schumacker, R.E., & Lomax, R.G. (2010). *A beginner's guide to structural equation modeling (3rd ed.)*. New York: Routledge/Taylor & Francis Group.
- Schuman, H., Walsh, E., Olson, C., & Etheridge, B. (1985). Effort and reward: The assumption that college grades are affected by quantity of study. *Social Forces*, 63, 945-966.
- Scott Jr, W. E., Farh, J. L., & Podsakoff, P. M. (1988). The effects of “intrinsic” and “extrinsic” reinforcement contingencies on task behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 41(3), 405-425.
- Sears, R. R., Maccoby, E. E., & Levin, H. (1957). *Patterns of child rearing*. Evanston, IL: Row, Peterson.
- Sedláková, J., Mylek, V., Capkova, K., Procházka, J., Vaculík, M., & Jezek, S. (2014). *Parental control of child as a predictor of academic procrastination*. In Proceedings of the 11th International Conference on Efficiency and Responsibility in Education (pp. 694-702).
- Senecal, C., Koestner, R., & Vallerand, R. J. (1995). Self-regulation and academic procrastination. *Journal of Social Psychology*, 135(1), 607-619.

- Seo, E. H. (2008). Self-efficacy as a mediator in the relationship between self-oriented perfectionism and academic procrastination. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 36(6), 753-764.
- Sheldon, S. B. (2003). Linking school-family-community partnerships in urban elementary school to student achievement on state tests. *The Urban Review*, 35(2), 149-165. Doi: 10.1023/A:1023713829693
- Shih, S. S. (2017). Factors related to Taiwanese adolescents' academic procrastination, time management, and perfectionism, *The Journal of Educational Research*, 110(4), 415-424. <https://doi.org/10.1080/00220671.2015.1108278>
- Shih, S. S. (2019). An examination of academic coping and procrastination from the self-determination theory perspective. *Journal of Education and Human Development*, 8(1), 57-68. Doi: 10.15640/jehd.v8n1a8
- Silah, M. (2003). Üniversite öğrencilerinin akademik başarılarını etkileyen çeşitli nedenler arasından süreksiz durumluk kaygısının yeri ve önemi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 10, 102-115.
- Simons, D. A., & Wurtele, S. K. (2010). Relationships between parents' use of corporal punishment and their children's endorsement of spanking and hitting other children. *Child Abuse & Neglect*, 34(9), 639-646. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2010.01.012>
- Simons, R. L., Wu, C. I., Lin, K. H., Gordon, L., & Conger, R. D. (2000). A cross-cultural examination of the link between corporal punishment and adolescent antisocial behavior. *Criminology*, 38(1), 47-80. Doi: 10.1111/j.1745-9125.2000.tb00883.x
- Singh, R., Sidana, U. R., & Saluja, S. K. (1978). Integration theory applied to judgments of personal happiness by children. *The Journal of Social Psychology*, 105(1), 27-31. <https://doi.org/10.1080/00224545.1978.9924086>
- Skinner, B. F. (1961). Teaching machines. *Scientific American*, 205(5), 90-106.

- Skinner, B. F. (1989). The origins of cognitive thought. *American Psychologist*, *44*(1), 13-18. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.1.13>
- Solomon, C. R., & Serres, F. (1999). Effects of parental verbal aggression on children's self-esteem and school marks. *Child Abuse & Neglect*, *23*(4), 339-351. [https://doi.org/10.1016/S0145-2134\(99\)00006-X](https://doi.org/10.1016/S0145-2134(99)00006-X)
- 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>
- Sommer, W. G. (1990). Procrastination and cramming: How adept students ace the system. *Journal of American College Health*, *39*(1), 5-10. <https://doi.org/10.1080/07448481.1990.9936207>
- Spada, M. M., Hiou, K., & Nikcevic, A. V. (2006). Metacognitions, emotions, and procrastination. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, *20*(3), 319-326.
- Spera, C. (2005). A review of the relationship among parenting practices, parenting styles, and adolescent school achievement. *Educational Psychology Review*, *17*(2), 125-146. doi: 10.1007/s10648-005-3950-1
- Spera, C., Wentzel, K. R., & Matto, H. C. (2009). Parental aspirations for their children's educational attainment: Relations to ethnicity, parental education, children's academic performance, and parental perceptions of school climate. *Journal of Youth and Adolescence*, *38*(8), 1140-1152. Doi: 10.1007/s10964-008-9314-7
- Spietinyte, A., Smigelskas, K., Adomaitiene, V., & Steibliene, V. (2016). Studying habits, subjectively rated sleep quality and academic achievement among medical students. *Biological Psychiatry and Psychopharmacology*, *18*(2), 69-75.
- Steel, A., Silson, E. H., Stagg, C. J., & Baker, C. I. (2016). The impact of reward and punishment on skill learning depends on task demands. *Scientific reports*, *6*, 36056.

- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65–94. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.133.1.65>.
- Steel, P., Brothen, T., & Wambach, C. (2001). Procrastination and personality, performance, and mood. *Personality and individual differences*, 30(1), 95-106. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(00\)00013-1](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(00)00013-1)
- Stevens, J.P. (2009). *Applied multivariate statistics for the social sciences*. New York: Routledge.
- Stevenson, H. W. (1965). Social reinforcement of children's behavior. In *Advances in child development and behavior* (pp. 97-126).
- Stinebrickner, R., & Stinebrickner, T. R. (2008). The causal effect of studying on academic performance. *The B.E. Journal of Economic Analysis & Policy*, 8(1), 1–55. <https://doi.org/10.2202/1935-1682.1868>
- Stöber, J., & Joormann, J. (2001). Worry, procrastination, and perfectionism: Differentiating amount of worry, pathological worry, anxiety, and depression. *Cognitive Therapy and Research*, 25(1), 49-60.
- Straus, M. A. (2000). Corporal punishment and primary prevention of physical abuse. *Child Abuse & Neglect*, 24(9), 1109-1114. [https://doi.org/10.1016/S0145-2134\(00\)00180-0](https://doi.org/10.1016/S0145-2134(00)00180-0)
- Straus, M. A., & Stewart, J. H. (1999). Corporal punishment by American parents: National data on prevalence, chronicity, severity, and duration, in relation to child and family characteristics. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 2(2), 55-70.
- Straus, M. A., Hamby, S. L., Finkelhor, D., Moore, D. W., & Runyan, D. (1998). Identification of child maltreatment with the Parent-Child Conflict Tactics Scales: Development and psychometric data for a national sample of American parents. *Child Abuse & Neglect*, 22(4), 249-270. [https://doi.org/10.1016/S0145-2134\(97\)00174-9](https://doi.org/10.1016/S0145-2134(97)00174-9)

- Sudler, E. L. (2014). *Academic procrastination as mediated by executive functioning, perfectionism, and frustration intolerance in college students* (Doctoral dissertation). St. John's University, New York.
- Suhr, D. (2008). Step Your Way Through Path Analysis, Western Users of SAS Software Conference Proceedings.
- Sui-Chu, E. H., & Willms, J. D. (1996). Effects of parental involvement on eight grade achievement. *Sociology of Education*, 69(2), 126-141. Doi: 10.2307/2112802
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.
- Sümer, N., Gündoğdu Aktürk, E., & Helvacı, E. (2010). Anne-baba tutum ve davranışlarının psikolojik etkileri: Türkiye'de yapılan çalışmalara toplu bakış. *Türk Psikoloji Yazıları*, 13(25), 42-59.
- Şen, R., & Yılmaz, V. (2013). Model belirlemesi, örneklem hacmi ve tahmin yönteminin yapısal eşitlik modelleri uyum ölçütlerine etkisi. *Dumlupınar University Journal of Social Science/Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (38) 239-252.
- Şişman, M., Acat, M. B., Aypay, A., & Karadağ, E. (2011). *Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması TIMSS 2007 Ulusal Matematik ve Fen Raporu 8. Sınıflar*. Ankara: EARGD.
- Tabachnick, B.G., & Fidell, L.S. (2013). *Using multivariate statistics: International edition*. Boston, MA: Pearson.
- Theunissen, M. H., Vogels, A. G., & Reijneveld, S. A. (2015). Punishment and reward in parental discipline for children aged 5 to 6 years: prevalence and groups at risk. *Academic pediatrics*, 15(1), 96-102. <https://doi.org/10.1016/j.acap.2014.06.024>
- Tice, D. M., & Baumeister, R. F. (1997). Longitudinal study of procrastination, performance, stress, and health: The costs and benefits of

dawdling. *Psychological Science*, 8(6), 454-458. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.1997.tb00460.x>

Toprakyan, S. (2016). *Lise son sınıf öğrencilerinin anne baba tutumları ile akademik erteleme davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Doktora Tezi). Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Torenbeek, M., Jansen, E., & Suhre, C. (2013). Predicting undergraduates' academic achievement: the role of the curriculum, time investment and self-regulated learning. *Studies in Higher Education*, 38(9), 1393-1406. <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.640996>

Trochim, W.M., & Donnelly, J.P. (2006). *Research methods knowledge base*. 3rd. Mason, OH: Atomic Dog Publishing.

Ukpong, D. E., & George, I. N. (2013). Length of Study-Time Behaviour and Academic Achievement of Social Studies Education Students in the University of Uyo. *International Education Studies*, 6(3), 172-178. doi:10.5539/ies.v6n3p172

Ullman, J. B. (2013). Structural equation modeling. In B. G. Tabachnick & L. S. Fidell (eds). *Using multivariate statistics* (pp. 681-785). Boston, CA: Pearson.

Ulukaya, S., & Bilge, F. (2014). Üniversite öğrencilerinde akademik ertelemenin yordayıcıları olarak aile bağlamında benlik ve ana-baba tutumları. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 5(41), 89-102. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/tpdrd/issue/21461/229952>

United Nations, Committee on the Rights of the Child (CRC). (2007, March 2). *CRC General Comment No. 8 (2006): The Right of the Child to Protection from Corporal Punishment and Other Cruel or Degrading forms of Punishment* (U.N. CRC/C/GC/8).

Ural, A., & Çınar, F. N. (2014). Anne ve babanın eğitim düzeyinin öğrencinin matematik başarısına etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 3(4), 41-56.

- Valle, A., Cabanach, R. G., Núñez, J. C., González-Pienda, J., Rodríguez, S., & Piñeiro, I. (2003). Multiple goals, motivation and academic learning. *British Journal of Educational Psychology*, 73(1), 71-87. <https://doi.org/10.1348/000709903762869923>
- Vallerand, R., Pelliter, L.G., Blais, M., Brer, N., Senecal, C. & Vallieres, E.F. (1992). The academic motivation scale: a measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational Psychological Measurement*, 52, 1003-1017. <https://doi.org/10.1177/0013164492052004025>
- Van Eerde, W. (2003). A meta-analytically derived nomological network of procrastination. *Personality and individual differences*, 35(6), 1401-1418. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(02\)00358-6](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00358-6)
- Van Houten, R., & Doleys, D. M. (1983). Are social reprimands effective. In (Eds. Axelord, S., & Apsche, J.) *The effects of punishment on human behavior*, (pp. 45-70). New York: Academic Publishers.
- Vockell, E. L. (1991). Corporal punishment: The pros and cons. *The Clearing House*, 64(4), 278-283. <https://doi.org/10.1080/00098655.1991.9955870>
- Vuran, S. (1997). *Zihin engelli çocuk annelerine ödüllendirme ve eleştirmemenin kazandırılmasında bilgilendirme, dönüt verme, dönüt verme ve ödüllendirmenin etkililiği* (Doktora tezi). Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Wang, M., Qian, M., Wang, W., & Chen, R. (2011). Effects of group counseling based on self-efficacy for self-regulated learning in students with academic procrastination. *Chinese Mental Health Journal*, 25(12), 921-926.
- Wäschle, K., Allgaier, A., Lachner, A., Fink, S., & Nückles, M. (2014). Procrastination and self-efficacy: Tracing vicious and virtuous circles in self-regulated learning. *Learning and instruction*, 29, 103-114. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.09.005>
- Weiss, L. H., & Schwarz, J. C. (1996). The relationship between parenting types and older adolescents' personality, academic achievement, adjustment, and substance

- use. *Child Development*, 67(5), 2101-2114. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1996.tb01846.x>
- Wesley, J. C. (1994). Effects of ability, high school achievement, and procrastinatory behavior on college performance. *Educational and Psychological Measurement*, 54(2), 404-408. <https://doi.org/10.1177/0013164494054002014>
- Wolf, A. D. (2017). *An examination of how personality traits and implicit theories of intelligence affect metacognitive control over study-time allocation* (Doctoral dissertation). Columbia University.
- Wolters, C. A. (2003). Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 179-187. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.179>
- Woolfe, R., & Dryden, W. (1996). *Handbook of counselling psychology*. London: Sage.
- 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. <https://doi.org/10.1080/01443410.2016.1202901>
- Yaman, E., & Güven, N. (2014). Öğrencilerin motivasyon düzeyine etki eden önemli bir kavram: Ödül ve ceza. *International Journal of Human Sciences*, 11(1), 1163-1177. <https://j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/view/2782> den edinilmiştir.
- Yavuzer, H. (1998). *Çocuk psikolojisi* (15. basım). İstanbul: Remzi.
- Yavuzer, H. (2014). *Ana-Baba ve Çocuk*. İstanbul: Remzi.
- Yeşilyaprak, B. (2002). *Eğitimde rehberlik hizmetleri*. Ankara: Nobel.
- Yıldırım, A., Doğanay, A., & Türkoğlu, A. (2000). *Ders çalışma ve öğrenme yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, H. H., Yıldırım, S., & Ceylan, E. (2017). *Türkiye Perspektifinden TIMSS 2015 Sonuçları*. Ankara: TEDMEM.

- Yıldırım, İ. (2000). Akademik başarının yordayıcısı olarak yalnızlık, sınav kaygısı ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 167-176.
- Yıldırım, İ. (2020). *Aile içi şiddetin ortaöğretim öğrencilerinin akademik başarıları ile ilişkisi: diyarbakır bağlar örneği*, (Doktora tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Yıldırım, S. (2017). *Liselerde öğrenci ve öğretmenlerin güvenli okul iklimi alguları ile öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişki* (Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldız, B. (2017). *Güvenli bağlanma stili kazandırma yönelimli psikoeğitim programının belirsizliğe tahammülsüzlük ve akademik erteleme üzerindeki etkisi* (Doktora tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Yurtseven, N., & Akpur, U. (2018). Perfectionism, anxiety and procrastination as predictors of efl academic achievement: a mixed methods study. *Novitas-ROYAL Research on Youth and Language*, 12(2), 96-115.
- Zakeri, H., Esfahani, B. N., & Razmjoe, M. (2013). Parenting styles and academic procrastination. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 84, 57-60. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.06.509>
- Zhang, Y., Dong, S., Fang, W., Chai, X., Mei, J., & Fan, X. (2018). Self-efficacy for self-regulation and fear of failure as mediators between self-esteem and academic procrastination among undergraduates in health professions. *Advances in Health Sciences Education*, 23(4), 817-830. <https://doi.org/10.1007/s10459-018-9832-3>
- Zöhrap, D. U. (2004). *Lise öğrencilerinde algılanan ana baba tutumları ve aile yapısının ergen kişilik özelliklerine etkisi* (Yükseklisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

EKLER

6.1. Veri Toplama Formu

Değerli öğrenci,

Bu çalışma bilimsel bir araştırmada kullanılacaktır, **not verme amaçlı değildir**. Aşağıdaki ifadeleri içtenlikle dolduracağınızı umuyorum. İfadeleri dikkatle okuduktan sonra size uygun olduğunu düşündüğünüz seçeneği işaretleyiniz ve lütfen boş bırakmayınız. Her soru ve madde için sadece bir tane seçenek işaretleyiniz. İlginiz için teşekkür ederim.

Arş. Gör. Cemal KARADAŞ
İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi

1.Cinsiyetiniz:	2.Annenizin eğitim durumu:	3.Babanızın eğitim durumu:	4.Okuduğunuz ortaokul türü:	5. Yaşınız:
① Kız ② Erkek	① Okur yazar değil ② İlkokul mezunu ③ Ortaokul mezunu ④ Lise mezunu ⑤ Üniversite ve üzeri mezunu	① Okur yazar değil ② İlkokul mezunu ③ Ortaokul mezunu ④ Lise mezunu ⑤ Üniversite ve üzeri mezunu	① Genel Ortaokul ② İmam-Hatip Ortaokulu	① 12 ② 13 ③ 14 ④ 15 ⑤ 16
6. Günde ortalama ders çalışma süreniz kaç dakikadır (Örneğin: 70 dk., 45 dk. gibi):.....				

6.2. Anne-Babaların Ödüllendirme ve Cezalandırma Yöntemleri Envanteri (Çocuk Formu)

Aşağıda son 2 ay içerisinde anne-babanızın istediği, olumlu olarak gördüğü, desteklediği bir davranışı yaptığınızda size nasıl tepki verdikleri ile ilgili cümleler verilmiştir. Bunların her birini okuyunuz ve genel olarak bu tepkileri ne kadar sıklıkla kullandıklarını verilen cümlenin sağındaki boşluklardan uygun olanın içine (X) işareti koyunuz. Burada doğru ya da yanlış cevap yoktur.		Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Çoğunlukla	Her Zaman
1	Beni öper.	①	②	③	④	⑤
2	Pikniğe götürür.	①	②	③	④	⑤
3	Bana sarılır.	①	②	③	④	⑤
4	Kırtasiye ürünleri alır.	①	②	③	④	⑤
5	Beni sevdiğini söyler.	①	②	③	④	⑤
6	Kıyafet-ayakkabı alır.	①	②	③	④	⑤
7	Benimle gurur duyduğunu söyler.	①	②	③	④	⑤
8	Para verir.	①	②	③	④	⑤
9	"Aferin! bravo!" gibi övgü ifadeleri kullanır.	①	②	③	④	⑤
10	Harçlığımı arttırır.	①	②	③	④	⑤
11	Başkalarının önünde beni takdir eder.	①	②	③	④	⑤
12	Bilgisayar, tablet, akıllı telefona vb. kullanmama izin verir.	①	②	③	④	⑤
13	Dışarda yemek yemeye götürür.	①	②	③	④	⑤
14	Müzik dinlememe izin verir.	①	②	③	④	⑤
15	İstedğim sosyal-kültürel etkinliklere götürür.	①	②	③	④	⑤
16	Televizyon izlememe izin verir.	①	②	③	④	⑤
17	İstedğim sportif etkinliklere götürür.	①	②	③	④	⑤
18	Arkadaşlarımla dışarda zaman geçirmeme izin verir.	①	②	③	④	⑤
19	Alış-veriş merkezine götürür.	①	②	③	④	⑤
Aşağıda son 2 ay içerisinde anne-babanızın istememediği, onaylamadığı, doğru bulmadığı bir davranışı yaptığımızda size nasıl tepki verdikleri ile ilgili cümleler verilmiştir. Bunların her birini okuyunuz ve genel olarak bu tepkileri ne kadar sıklıkla kullandıklarını verilen cümlenin sağındaki boşluklardan uygun olanın içine (X) işareti koyunuz. Burada doğru ya da yanlış cevap yoktur.		Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Çoğunlukla	Her Zaman
20	Bedenimi tutarak şiddetli bir şekilde sarsar.	①	②	③	④	⑤
21	Televizyon izlememi yasaklar.	①	②	③	④	⑤
22	Herhangi bir nesne (sopa, terlik, vb) ile vurur.	①	②	③	④	⑤
23	Arkadaşlarımla dışarı çıkmamı yasaklar.	①	②	③	④	⑤
24	Vücudumu canımı acıtacak şekilde sıkar.	①	②	③	④	⑤
25	Bisiklet sürmemi yasaklar.	①	②	③	④	⑤
26	Tokat atar.	①	②	③	④	⑤
27	Bana kızar.	①	②	③	④	⑤
28	Saçımı çeker.	①	②	③	④	⑤
29	Bana bağırır.	①	②	③	④	⑤
2k	Bu soru için dördü işaretleyiniz.	①	②	③	④	⑤
30	Bilgisayar, tablet, akıllı telefon vb. kullanmamı yasaklar.	①	②	③	④	⑤
31	Benimle küser.	①	②	③	④	⑤
32	İnternete girmemi yasaklar.	①	②	③	④	⑤
33	Hakaret eder.	①	②	③	④	⑤

6.3. Akademik Erteleme Ölçeği

Aşağıda ders çalışma alışkanlıklarınızla ilgili cümleler verilmiştir. Lütfen aşağıdaki ifadelerin sizi ne ölçüde yansıttığını belirtiniz.		Beni hiç yansıtmıyor	Beni çok az yansıtmıyor	Beni biraz yansıtmıyor	Beni çoğunlukla yansıtmıyor	Beni tamamen yansıtmıyor
1	Derslerimi düzenli olarak çalışırım.					
2	Ödevlerimi/projelerimi genellikle son belirlenen tarihte yetiştiririm.					
3	Daha keyifli şeyler yapmak için ders çalışmayı bırakırım.					
4	Sınavlardan önce konuları tekrar etmeye zamanın kalır.					
5	Ne zaman dersin başına otursam aklıma yapmam gereken başka işler gelir.					
6	Önemli olsalar bile sınavlara çalışmayı gereksiz yere son güne bırakırım.					
7	Derslere hazırlanarak gelirim.					
8	Sıkıcı derslere çalışmayı son ana bırakırım.					
9	Herhangi bir dersle ilgili verilen okumaları derse okumuş olarak gelirim.					
10	Ders çalışırken bir şey yapmak, birisiyle konuşmak, çay ya da kahve içmek vb.için sık sık ara veririm.					
11	Ödevlerimi/projelerimi zamanında teslim ederim.					
12	Tarihi önceden bildirilmiş olsa bile sınav günü yaklaştığında önceliği olmayan başka işlerle uğraştığım olur.					
13	Kendime bir ders çalışma programı hazırlamış olsam ona uyarım.					
14	Önemli derslere çalışmayı bile son güne bırakırım.					
15	Çalışmayı sona bıraktığım için başarısız olduğum derslerim olur.					
16	Ödevlerimi/projelerimi zamanında yetiştiremem.					
17	Bir sınavdan önce sınavla ilgili konuları her yönüyle çalışmış olurum.					
18	Ödevlerimi/projelerimi yapmayı önemsiz gerekçelerle son güne bırakırım.					
19	Ben derslerimi çalışmayı son ana bırakan ancak bir dahaki sefere çalışmaya zamanında başlayacağım diyen bir öğrenciyim.					

6.4. Akademik Erteleme Ölçeği Kullanım İzin Bildirimi

Geliştirmiş Olduğunuz Ölçekle   

İlgili.  Gelen Kutusu x

Cemal KARADAŞ 9 Nisan Per 20:24 (9 gün önce) 

Merhaba Deniz Hocam, Doktora tez çalışmamda kullanmak üzere "Lis...

Deniz Çakıcı 16 Nisan Per 12:39 (2 gün önce)   

Alıcı: ben ▾

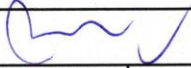
Çalışmanızda geliştirmiş olduğum Akademik Erteleme Ölçeği ni kullanabilirsiniz. Ölçeğe ve kullanım bilgisine YÖK Tez Merkezi nden ulaşabilirsiniz. İyi çalışmalar sağlıklı günler dilerim.

Deniz Çiğdem Çakıcı

iPhone'umdan gönderildi



6.5. İnönü Üniversitesi Etik Kurulundan Alınan Etik Kurul İzin Belgesi

T.C. İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU (Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma Etik Kurulu)			
Oturum Tarihi	Oturum Sayısı	Karar Sayısı	
11.04.2019	6	2019/6-5	
<p>Karar No: 2019/6-5: Kurulumuz 11.04.2019 tarihinde İdari ve Mali İşler Daire Başkanlığı toplantı odasında toplandı. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Doç. Dr. Abdullah ATLI'nin, sorumlu araştırmacı olduğu; İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Arş. Grv. Cemal KARADAŞ'ın, “Ebeveynlerin Kullandıkları Ödül/Ceza Yöntemleri İle Akademik Başarı Arasındaki İlişkide Akademik Motivasyon Ve Akademik Ertelemenin Aracılık Rolü ” başlıklı çalışması Üniversitemiz Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi açısından uygun olup-olmadığı hususundaki başvurusuna ilişkin raportör raporu görüşüldü. Çalışma Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi açısından değerlendirildiğinde; çalışmanın <u>etik açıdan uygun olduğuna</u>; oy birliği ile karar verilmiştir.</p>			
<p>Prof. Dr. Hüseyin Suphi ERDEM  Etik Kurul Başkanı</p>			
Prof. Dr. Mustafa ARSLAN Etik Kurul Başkan Yardımcısı	KATILDI	Prof. Dr. Nesrin SİS Etik Kurul Üyesi	KATILDI
Prof. Dr. Süleyman ÇALDAK Etik Kurul Üyesi	KATILDI	Prof. Dr. Mehmet ÜSTÜNER Etik Kurul Üyesi	KATILDI
Prof. Dr. Mehmet GÜNGÖR Etik Kurul Üyesi	KATILDI	Prof. Dr. Lütfiye ÖZDEMİR Etik Kurul Üyesi	KATILDI

6.6. Milli Eğitim Müdürlüğünden Alınan Araştırma İzin Belgesi



T.C.
MALATYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 61316475-44-E.9366898
Konu : Anket Uygulama İzin Onayı
(Cemal KARADAŞ)

13.05.2019

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : İnönü Ün. Rektörlüğünün 26/04/2019 tarih ve 50235129-300-E.8225 sayılı yazısı.

İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Bilim Dalı doktora öğrencisi Cemal KARADAŞ'ın, Doç. Dr. Abdullah ATLI sorumluluğunda yürütmekte olduğu "Ebeveynlerin Kullandıkları Ödül/Ceza Yöntemleri ile Akademik Başarı Arasındaki İlişkide Akademik Motivasyon ve Akademik Ertelemenin Aracılık Rolü" konulu tez çalışmasını, ilimiz Battalgazi ve Yeşilyurt ilçelerinde bulunan ve ilgi yazılarında belirtilen ortaokullarda anket uygulamayı talep etmekte olup, Anket-Tez Araştırma ve Değerlendirme Komisyonumuz, 08/05/2019 tarihinde yapılan toplantıda; ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek şekilde, denetimleri ilgili okul müdürlüğü tarafından gerçekleştirilmek üzere, derslerin aksatılmaması kaydıyla gönüllülük esasına göre anket/tez uygulamasını uygun görmüş olup, Müdürlüğümüzce de uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Erhan PELİTOĞLU
İl Millî Eğitim Müdür Yardımcısı

OLUR
13.05.2019



Ali TATLI
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Adres: Şht. Hamit Fendoğlu Cad. 44300 Merkez/MALATYA
Elektronik Ađ: nulatya.meb.gov.tr
e-posta: ortaogretim44@meb.gov.tr

Bilgi için: Ortaöğretim Şubesi / Dahili : 4506-07-08
Tel: 0 (422) 280 44 00
Faks: 0 (422) 280 45 49

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden e6e9-1685-3249-8fb5-fdaa kodu ile teyit edilebilir.

6.7. İnönü Üniversitesi Rektörlüğünden Alınan Araştırma İzin Belgesi

<p>Evrak Tarih ve Sayısı: 16/05/2019-E.37405</p>	 T.C. İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı		
	 <small>* B E N F O S R K V *</small>		
<p>Sayı : 50235129-302.08.01 Konu : Uygulama İzni (Cemal KARADAŞ)</p>			
<p>EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE</p>			
<p>İlgi : 24/04/2019 tarihli ve 31579 sayılı yazınız,</p> <p>Enstitünüz Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Bilim Dalı doktora öğrencisi Cemal KARADAŞ' ın, Doç. Dr. Abdullah ATLI danışmanlığında yürütmekte olduğu "Ebeveynlerin Kullandıkları Ödül/Ceza Yöntemleri ile Akademik Başarı Arasındaki İlişkide Akademik Motivasyon ve Akademik Ertelemenin Aracılık Rolü" konulu tezinin gereği olarak Malatya il merkezinde bulunan belirttiğiniz Ortaokullarda uygulama yapma talebinin uygun bulunduğuna dair Malatya Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü' nün 13.05.2019 tarih ve E.9389828 sayılı yazısı ekte gönderilmiştir.</p> <p>Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.</p>			
<p>e-İmzalıdır Prof.Dr. Nusret AKPOLAT Rektör Yardımcısı</p>			
<p>Ek: İlgili Yazı</p>			
<hr/> <table border="0" style="width: 100%;"> <tr> <td style="width: 60%;"> İnönü Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı, Öğrenci Merkezi Telefon No: 04223773090 Faks No: 04223410053 E-Posta: ogrenci@inonu.edu.tr İnternet Adresi: https://www.inonu.edu.tr/cms/ogrenci </td> <td style="width: 40%; text-align: right;"> Bilgi İçin: Nuray KOMİ Unvan: Memur Telefon No: 4223773051 </td> </tr> </table>		İnönü Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı, Öğrenci Merkezi Telefon No: 04223773090 Faks No: 04223410053 E-Posta: ogrenci@inonu.edu.tr İnternet Adresi: https://www.inonu.edu.tr/cms/ogrenci	Bilgi İçin: Nuray KOMİ Unvan: Memur Telefon No: 4223773051
İnönü Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı, Öğrenci Merkezi Telefon No: 04223773090 Faks No: 04223410053 E-Posta: ogrenci@inonu.edu.tr İnternet Adresi: https://www.inonu.edu.tr/cms/ogrenci	Bilgi İçin: Nuray KOMİ Unvan: Memur Telefon No: 4223773051		
<p>Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.</p>			

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler :

Adı ve Soyadı : Cemal KARADAŞ

E-Posta Adresi : cekaradas@gmail.com

İş Deneyimi :

Unvan	Görev Yeri	Yıl
Psikolojik Danışman	Özel Güvenim Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi	2007-2008
Öğretmen	Muş/Malazgirt Alparslan Kız Yatılı İlköğretim Bölge Okulu	2018-2010
Öğretmen	Malatya/Merkez Alpaslan İlköğretim Okulu	2010-2012
Psikolojik Danışman	Özel Rüyam Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi	2012-2012
Arş. Gör.	Artvin Çoruh Üniversitesi	2013-2013
Arş. Gör.	İnönü Üniversitesi	2013-2020

Öğrenim Durumu :

Derece	Bölüm/Program	Üniversite	Mezuniyet Yılı
Önlisans	Adalet	Atatürk Üniversitesi	2019
Lisans	Kamu Yönetimi	Anadolu Üniversitesi	2017
Lisans	Eğitim Bilimleri/ Rehberlik ve Psikolojik Danışma	İnönü Üniversitesi	2007
Yüksek Lisans	Eğitim Bilimleri/ Rehberlik ve Psikolojik Danışma	İnönü Üniversitesi	2014
Doktora	Eğitim Bilimleri/ Rehberlik ve Psikolojik Danışma	İnönü Üniversitesi	2020