



## Akademik Erteleme Davranışının Bazı Kişisel ve Psikolojik Değişkenlere Göre Açıklanması \*

### Explanation of Academic Procrastination by Some Personal and Psychological Variables

Çiğdem BERBER ÇELİK\*\*, Hatice ODACI\*\*\*

**ÖZ:** Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarını akılcı olmayan inançlar, öz-yeterlik inancı, kendilik algısı ve olumsuz değerlendirilme korkusunun ne düzeyde açıkladığını incelemek araştırmanın temel amacıdır. Ayrıca çalışmada, akademik erteleme davranışının cinsiyete, öğrenim görülen fakülteye, sınıf düzeyine ve akademik başarıya göre farklılaşıp farklılaşmadığı da belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma grubunu, Karadeniz Teknik Üniversitesi'nin farklı fakültelerinde öğrenim gören 582 kız ve 429 erkek olmak üzere toplam 1011 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma verilerinin toplanmasında, Akademik Erteleme Ölçeği, Akılcı Olmayan İnanç Ölçeği, Genel Öz-Yeterlik Ölçeği, Sosyal Karşılaştırma Ölçeği, Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde SPSS 15.00 programı kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, akademik erteleme davranışının cinsiyete, sınıf düzeyine ve akademik başarıya göre farklılık gösterdiği, öğrenim görülen fakülteye göre anlamlı bir farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır. Ayrıca, akademik erteleme ile akılcı olmayan inançlar ve olumsuz değerlendirilme korkusu arasında pozitif yönde, öz-yeterlik inancı ve kendilik algısı arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Akılcı olmayan inançlar, öz-yeterlik inancı, kendilik algısı ve olumsuz değerlendirilme korkusunun akademik erteleme davranışını yordadığı da bir diğer araştırma bulgusu olarak ortaya çıkmıştır. Sonuçlar ilgili alan yazın ışığında tartışılmış ve araştırma bulgularına dayalı olarak öneriler getirilmiştir.

**Anahtar sözcükler:** Akademik Erteleme, Akılcı Olmayan İnançlar, Öz-Yeterlik, Kendilik Algısı, Olumsuz Değerlendirilme Korkusu

**ABSTRACT:** The main purpose of this study was to explore how irrational beliefs, self-efficacy belief, self-perception and the fear of negative evaluation account for university students' academic procrastination behaviors. It was also intended to determine whether academic procrastination behavior differs depending on gender, school attended, class level and academic success. The study group consisted of 1011 university students (582 females, 429 males) studying at various schools of the Karadeniz Technical University, Turkey. The academic procrastination scale, irrational belief scale, general self-efficacy scale, social comparison scale, fear of negative evaluation scale and a personal information form were used for data collection. Data analysis was performed on SPSS 15.00 software. The study findings show that academic procrastination behavior differs depending on gender, class level and academic success, but not on the faculty attended. In addition, a positive relation was determined between academic procrastination and irrational beliefs and the fear of negative evaluation, and a negative relation between self-efficacy belief and self-perception. Irrational beliefs, self-efficacy belief, self-perception and fear of negative evaluation were identified as predictors of academic procrastination. The results are discussed in the light of the literature and suggestions are proposed based on the findings.

**Keywords:** Academic Procrastination, Irrational Beliefs, Self-Efficacy, Self-Perception, Fear of Negative Evaluation

## 1. GİRİŞ

Akademik erteleme, öğrenciler arasında yaygın olarak görülen ve öğrencilerin akademik performanslarını olumsuz etkileyen bir sorundur (Onwuegbuzie, 2004). Akademik yaşamda erteleme davranışı; öğrencilerin derslere çalışmayı geciktirme, ödevleri hazırlamayı son ana

\* Bu çalışma, danışmanlığını Prof. Dr. Hatice ODACI'nın yaptığı "Akademik Ertelemenin Bazı Psiko-Sosyal Değişkenlere Göre Açıklanması ve Gerçeklik Terapisine Dayalı Akademik Erteleme ile Başa Çıkma Eğitim Programının Etkililiğinin Sınanması" başlıklı doktora tezinin bir bölümüdür.

\*\*Yrd. Doç. Dr., Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rize-Türkiye, cigdem.berbercelik@erdogan.edu.tr

\*\*\* Prof. Dr., Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Trabzon-Türkiye, hatodaci@hotmail.com

bırakma, önemli projelerin teslim tarihlerini kaçırma ve akademik yaşamla ilgili idari görevlerin geciktirilmesi (kütüphane kitaplarının geri verilmesi, sınava kayıt olma gibi) şeklinde görülmektedir (Rothblum, Solomon ve Murakami, 1986; Scher ve Ferrari, 2000). Ferrari, O'Callaghan ve Newbegin' in (2005) yaptıkları bir araştırmada, üniversite öğrencilerinin %70'inin akademik hayatta erteleme davranışı gösterdikleri; Türkiye' de yapılan benzer bir çalışmada ise öğrencilerin %54'ünün erteleme yaptıkları tespit edilmiştir (Uzun Özer, 2009). Solomon ve Rothblum (1984) ise üniversite öğrencileri ile gerçekleştirmiş oldukları çalışmalarında, öğrencilerin %46'sının ödev/proje yazmada, %30'unun haftalık ödevlerini okumada, %28'inin sınavlara hazırlanmada, %23'ünün derslere düzenli olarak devam etmede ve %11'in de idari işleri (harç yatırma, kütüphaneye kitapları verme gibi) tamamlamada erteleme davranışı gösterdiklerini belirtmektedirler.

Ertelme davranışının üniversite öğrencileri arasında yaygın olarak görülmesine paralel olarak akademik başarısızlığa yol açması sorunun ciddiyetini göstermektedir. Araştırmalar, akademik erteleme akademik performansı olumsuz etkilediğini (Akinsola, Tella ve Tella, 2007; Balkıs ve Duru, 2010; Beck, Koons ve Milgrim, 2000; Elvers, Polzella ve Graetz, 2003; Moon ve İllingworth, 2005; Orpen, 1998; Tice ve Baumeister, 1997; Wang ve Englander, 2010) ve akademik erteleme davranışı gösteren öğrencilerin daha düşük akademik başarıya sahip olduğunu (Owens ve Newbegin, 2000; Seo, 2011; Tuckman, Abry ve Smith, 2002; Wesley, 1994) göstermektedir. Akademik erteleme eğilimli öğrencilerin; ödevleri tamamlama, derslere çalışma ve sınavlara hazırlanma gibi akademik görevleri yerine getirmeyi son ana bırakmaları (Jackson, Weiss, Lundquist ve Hooper, 2001) nedeniyle akademik anlamda başarısız olma ihtimalleri söz konusudur.

Üniversite öğrencileri arasında yaygınlık gösteren erteleme sorunun cinsiyete göre farklılık gösterdiği de bilinmektedir. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre akademik erteleme eğilimlerinin daha fazla olduğu (Washington, 2004; Paludi ve Frankell-Hauser, 1986) ya da erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha fazla akademik erteleme davranışında bulduklarını (Balkıs ve Duru, 2009; Kandemir, 2010; Prohaska, Morrill, Atilas ve Perez, 2000; Uzun Özer, 2005; Zakeri, Esfahani ve Razmjoe, 2013) gösteren çalışmalar mevcuttur. Bu durum daha çok kültürel süreçler ele alınarak değerlendirilmektedir. Burka ve Yuen'e (1983) göre erkek egemen toplumlarda başarı daha çok erkeklerden beklendiği için kadınlar bu anlamda daha geri plandadırlar. Başarılı olmanın toplumdan dışlanma riskini beraberinde getirdiğini düşünen ve başarılı olmaktan kaçınan kadınlar, kendilerini başarıya götüreceği işlerini ertelemektedirler. Jackson (2002) ise erkeklerin sınavlara hazırlanma, ödev yapma gibi akademik işleri kadınsı işler olarak algıladıklarını ve dolayısıyla akademik işlerini ertelediklerini ifade etmektedir. Türk kültürü açısından durumu ele aldığımızda, çocukların erken yaşlardan itibaren farklı tarzlarda ve farklı (kadınsı ve erkeksi) cinsiyet rollerine göre yetiştirilmeleri davranışlarının da birbirinden farklı olmasında etkilidir (Cüceloğlu, 2007).

Öğrencilerin üniversitede yerleşmiş oldukları fakülteler ve bölümlerin de akademik erteleme davranışının ortaya çıkmasında katkısının olduğu düşünülmektedir. Öğrenim görülen bölümlerin eğitsel alanının (sözel, sayısal, eşit ağırlık) farklı olması ve buna yönelik ödevler, uygulamalar, sınavlar veya projelerin azlığı yada çokluğu akademik erteleme davranışının görülmesinde etkili olabilir. Söz konusu değişkenlerin ele alındığı çalışmalar çok sınırlı olsa da yapılan bir çalışmada sayısal puan türüyle öğrenci alan bölümlerde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin sözel ve eşit ağırlık puan türüne göre öğrenci alan bölümlerde öğrenim görenlerden daha yüksek düzeyde erteleme eğilimi gösterdikleri tespit edilmiştir (Balkıs, 2007). Bunun yanı sıra, sınıf düzeyi yükseldikçe erteleme arttığı yönünde yapılan çalışmalar mevcuttur (Balkıs, 2007; Rosario, Costa, Nunez ve Gonzales-Pienda, 2009; Yeşil ve Şahan, 2012). Ferrari ve Scher (2000), öğrenme becerileri konusunda ustalaşmış olmanın, öğrencileri, akademik işleri daha fazla erteleme davranışı göstermeye yönelttiğini belirtmektedirler.

Yapılan araştırmalarla akademik erteleme davranışının ortaya çıkmasında birçok değişkenin etkili olduğu ortaya konmuştur. Başarısızlık korkusu ve görevden kaçma (Solomon ve Rothblum, 1984), motivasyon eksikliği (Franziska, Manfred ve Stefan, 2007), bireyin zamanı yönetmedeki yetersizliği (Burns, Dittman, Nguyen ve Mitchelson, 2001), depresyon, irrasyonel inançlar ve kaygı gibi olumsuz ruhsal rahatsızlıklar (Bridges ve Roig, 1997; Solomon ve Rothblum, 1984; Steel, 2007; Watson, 2001), başarı yönelimini oryante etmede yetersizlik (Howell ve Watson, 2007; Pfister, 2002), düşük benlik saygısı (Senécal, Koestner ve Vallerand, 1995) ve kendilik algısı (Ferrari, Driscoll ve Diaz-Morales, 2007) gibi değişkenler ertelemeye neden olan faktörler arasında sayılabilir. Bu araştırmada ise, akademik erteleme davranışı akılcı olmayan inançlar, öz-yeterlik inancı, kendilik algısı ve olumsuz değerlendirilme korkusu gibi kişisel ve psikolojik değişkenler bağlamında açıklanmaya çalışılmıştır.

Bazı araştırmacılara göre, erteleme mantıksız korkular ve kendine yönelik eleştirilerle ilişkili bir durumdur. Ertelemeci kişiler çoğu zaman bir işi bitirme becerilerinden kuşku duyarlar ve işe başlamayı bu nedenle geciktirirler (Ellis ve Knaus, 1977). Knaus' a (1998) göre ise belirli bir zaman içinde yapılması gereken işin yerini kişinin asılsız korkuları yani akılcı olmayan inançları aldığı için, işe başlama geciktirilir. Ertelemeciler, standartları çok yüksek olduğu için başarısızlığın kaçınılmaz olduğunu düşünürler ve işe başlamayı başarılı bir biçimde tamamlayamayacakları zamana kadar ertelerler. Bu durumda erteleme, kaçınılan görevden dolayı uğranılan başarısızlığa bir bahane olarak kullanılmaktadır. Ertelemeci kişi, işi iyi yapamadığı için yeteneksizliği yerine zamanın sınırlı olmasını hatta tembelliğini suçlayarak, bir anlamda benliğini korumaya alır.

Erteleme konusunda yapılan araştırmalar erteleme davranışının akılcı olmayan inançlar ile ilgili olduğunu ortaya koymaktadır. Solomon ve Rothblum (1984), üniversite öğrencileri ile gerçekleştirmiş oldukları çalışmada akademik erteleme ile akılcı olmayan inançlar arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulmuşlardır. Öğrenciler ödev yazma, sınavlara hazırlanma, okuma ödevlerini yapma gibi akademik görevlerini yeterli düzeyde yapamayacaklarını algıladıkları için, akademik işlerini yapmaktan kaçınmaktadırlar. Öğrencilerin yeterli düzeyde yetenekleri olmadığına ilişkin algıları, görevden kaçınmalarına, başka bir ifadeyle akademik görevlerini ertelemelerine neden olabilmektedir (Ferrari ve diğerleri, 1995). Haghbin, McCaffrey ve Pychyl' in (2012) erteleme ile ilgili gerçekleştirdikleri bir çalışmada da başarısızlık korkusu, önemli bir görevi erteleme nedenleri arasında en sık rastlanan etken olarak ortaya çıkmıştır. Yani başarısızlık korkusuna yönelik akılcı olmayan inançların öğrencilerin erteleme davranışı sergilemelerine neden olduğu söylenebilir. Beswick, Rothblum ve Mann (1988) yaptıkları çalışmada akademik erteleme ile irrasyonel düşünceler arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir. Erteleme ile ilgili bilişlerin incelendiği bir çalışmada ise ertelemenin negatif otomatik düşünceler, mükemmeliyetçilik ile ilgili düşünceler ve başarısızlık korkusu ile ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır (Flett, Stainton, Hewitt, Sherry ve Lay, 2012).

Öz-yeterlik inancının akademik alanda performansın güçlü bir yordayıcısı olduğu bilinmektedir (Pajares, 1996; Steel, 2007). İnsanlar başarabileceklerini düşündükleri görevlere yaklaşma eğilimi gösterirlerken, algılanan yeterliliklerini aşan görevlerden kaçınma ya da bu görevlerde başarısız olma eğilimi gösterirler (Bandura, 1986). Bu nedenle, öz-yeterlik teorisiyle uyumlu bir şekilde belirli bir görevin ertelenmesi bireyin elindeki görevi başarılı bir şekilde tamamlama becerisinden yoksun olduğuna ilişkin bilişsel bir öz-yeterliğe dayanan kaçınılmalı bir davranış tepkisi olarak görülmektedir. Yapılan araştırmalar incelendiğinde, akademik erteleme davranışının sergilenmesinde önemli etkenlerden birinin öz-yeterlik inancı olduğu söylenebilir (Ferrari, Parker ve Ware, 1992; Klassen, Krawchuk ve Rajani, 2007; Seo, 2008; Steel, 2007; Tan ve diğ., 2008; Wang, Qian, Wang ve Chen, 2011; Wolters, 2003). Öğrencilerin kendi öğrenme yaşantılarını ve performans dayalı davranışlarını düzenlemek için kullandıkları öz-yeterlik inançlarının akademik motivasyon, ilgi ve akademik başarıyı arttırdığı, kendi yeterlikleri ile ilgili farkındalıkları yüksek olan öğrencilerin kendilerine daha uygun şartları belirleyebildikleri

bilinmektedir (Bandura, Barbaranelli, Caprara ve Pastorelli, 1996). Chu ve Choi' nin (2005) yaptıkları bir araştırmada ise, yüksek öz-yeterlik inancına sahip olan öğrencilerin düşük öz-yeterlik inancına sahip olanlara göre bir görevi başlatma ve zorluklar karşısında göreve devam etmede daha başarılı oldukları ortaya çıkmıştır.

Ertelemeci kişilerin kendilik kavramlarını ve benlik sunumlarını negatif yönde etkiledikleri bilinmektedir (Ferrari ve diğ., 2007). Bir göreve başlama ya da tamamlamayı geciktirmede, ertelemeciler başarısızlıktan ve kendi performans ya da yeteneklerinin değerlendirilmesinden kaçınabilmektedirler (Ferrari, Jonhson ve McCown, 1995). Kendilerini olumsuz algıladıkları ve benlik saygılarını (Ferrari, 1991) korumak için erteleme davranışında bulunmaktadırlar. Olumsuz kendilik algısı olan ve düşük kendine güveni olan kişi görevi tamamlamak için daha az çaba harcayabilir, daha çabuk görevleri bırakabilir, kendi problemlerini gizlemek yönünde bir benlik oluşturabilir (Ferrari, 1994). Akademik ertelemeciler; kendi benliklerini tehdit eden görevlerden kaçınmayla meşguldürler (Ferrari ve diğ., 1995; Schowenburg, 1995). Burka ve Yuen (1983) ertelemeci kişilerle yaptıkları danışma deneyimleri sonucunda; birçok kişinin ertelemesinin nedeninin tembellik, disiplinsizlik, zamanın nasıl kullanılacağını bilmeme gibi kendisinde mevcut kişilik kusurlarına atfettiğini ortaya koymuştur. Bu çalışmaların sonucunda, kişinin kendine yönelik suçlamalarını kabul etmemekte ve ertelemeyi sadece kötü bir alışkanlık olarak değil, kişinin içsel çatışmalarını ortaya koyma ve hassas olan benlik değerini korumasının bir yolu olarak gördüğü de tespit edilmiştir.

Kendisinde anksiyete yaratan durumlarla karşılaşmak bireyde yoğun kaygı ve korkulara neden olabilmektedir. Bunun farkında olan birey yaşadığı anksiyeteden ve buna bağlı olarak ortaya çıkan belirtilerden kurtulmak amacıyla kaçınma davranışları göstermektedir. Özgüven ve Sungur' a (1998) göre sosyal fobik hastalar çeşitli anksiyete semptomlarını yaşamamak için anksiyete yaşadıkları ortamlardan ve durumlardan sıklıkla kaçınırlar. Bu kaçınma davranışları anksiyetenin fiziksel belirtilerini hızlı biçimde ortadan kaldırmakta, hatta önlemede oldukça etkindir. Ancak bunun sonucunda, bireyin yaşamı kısıtlanmakta, sosyal yönden tamamen izole bir duruma gelebilmekte, kişisel ilişkilerinde, eğitim ve iş yaşamında önemli sorunlar yaşayabilmektedir. Akademik hayatta sınıf ortamı da genel olarak öğrencilerin sürekli değerlendirilmeye tabi tutulduğu ve bu değerlendirilmelerin bireyin gerek içinde bulunan sosyal örüntüdeki yeri ve gerekse gelecekte mesleğine ilişkin olasılıkları etkileyeceği bir ortamdır. Kendi yeterliklerinden şüphe duyan öğrenciler sınıf ortamında kendi yeteneklerini ön plana çıkarmayan, bilişsel olarak daha az riskli görevler seçerek veya performans gerektiren görevlerden kaçınarak, bu görevleri yerine getirmeyerek olumsuz değerlendirilmeye maruz kalmamaya çalışırlar. Yani olumsuz değerlendirilmek yerine görevlerden kaçınarak erteleme davranışını seçerler (Fee ve Tangney, 2000).

Üniversite yaşamı sınavlar, ödevler, projeler, sunumlar vb. akademik görevlerin yanında sosyal yaşamın da aktif ve yoğun olarak yaşandığı bir dönemdir. Ayrıca üniversite yaşamı kimlik kazanımı, mesleki roller, kariyer planlama ve yakın ilişkiler gibi yetişkinliğe ilişkin pek çok yaşam rolünü geliştirici bir ortamda sunmaktadır (Erikson, 1980; Shaffer, 2008). Üniversite öğrencilerinin akademik hayata uyum sağlayamayıp akademik görevler yerine kendilerine daha fazla zevk veren sosyal etkinliklere yönelmesi ve akademik görevleri son ana kadar ertelemeleri karşılaşılan bir durumdur. Akademik görevlerin ertelenmesi düşük bir performans yanında yetişkinlikle ilgili söz edilen önemli roller üzerinde de olumsuz etkilere yol açabilir. Bu yüzden bu araştırmanın akademik erteleme davranışının daha fazla görüldüğü üniversite öğrencileri üzerinde yapılmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca üniversite psikolojik danışma merkezlerine başvuran öğrencilerin daha çok akademik sorunlar yaşayan öğrenciler olduğu bilinmektedir (Erkan, Özbay, Cihangir-Çankaya ve Terzi, 2008). Bu bağlamda, üniversitelerde öğrencilere sunulacak önleyici ve gelişimsel müdahaleler olarak psikolojik danışma hizmetlerinde akademik problemlere ve başarısızlığa yol açan erteleme davranışının nedenlerinin araştırılması öğrencilerin eğitimlerini başarılı bir şekilde tamamlamaları ve mesleklerine daha

donanımlı başlangıçları açısından önemlidir. Bu araştırmada; akılcı olmayan inançlar, öz-yeterlik inancı, kendilik algısı ve olumsuz değerlendirilme korkusunun akademik erteleme davranışını açıklayıp açıklamadığı ele alınarak erteleme davranışının doğasına katkı sağlanmaya çalışılmıştır. Ele alınan değişkenler erteleme davranışının bilişsel boyutuna vurgu yapan ve daha çok kişinin düşüncelerinin ön plana çıktığı değişkenlerdir. Literatür incelendiğinde, erteleme davranışının sadece bilişsel boyutunun ele alındığı çalışmalar sınırlıdır. Çalışmaların sınırlı sayıda olması erteleme davranışını kültürel anlamda değerlendirmek için olanak sağlamamaktadır. Bu çalışma ile akademik erteleme davranışı birçok değişkenle açıklanmaya çalışılarak erteleme davranışının bilişsel boyutu vurgulanmış ve literatürdeki boşluk doldurulmaya çalışılmıştır. Buradan yola çıkarak, araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır: (1) Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışı cinsiyete, öğrenim görülen fakülteye, sınıf düzeyine ve akademik başarıya göre farklılaşmakta mıdır? (2) Üniversite öğrencilerinin akılcı olmayan inançları, öz-yeterlik inançları, kendilik algısı ve olumsuz değerlendirme korkusu akademik erteleme davranışını yordamakta mıdır?

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılarak Karadeniz Teknik Üniversitesi'nin 10 farklı fakültesine devam eden öğrencilerden oluşturulmuştur. Tablo 1' de yer alan fakültelerden randomize olarak seçilen bölümlerden ve şubelerden öğrencilere ulaşılmıştır. Araştırma grubu 582 kız, 429 erkek toplam 1011 üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Öğrencilerin yaşları 17 ile 26 arasında değişmekte olup yaş ortalaması 20.57' dir (Ss: 1.80). Araştırma grubu ile ilgili tanımlayıcı bilgiler Tablo 1'de yer almaktadır.

**Tablo 1: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Çeşitli Değişkenlere Göre Dağılımı**

Değişkenler	Kategoriler	N	%	Ort.	Ss
1. Cinsiyet	1.Kız	582	57.6		
	2.Erkek	429	42.4		
	Toplam	1011	100		
2. Fakülte	1.Eğitim Fakültesi	127	12.6		
	2.Tıp Fakültesi	98	9.7		
	3.Diş Hekimliği Fakültesi	106	10.5		
	4.Eczacılık Fakültesi	99	9.8		
	5.İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi	105	10.4		
	6.İletişim Fakültesi	76	7.5		
	7.Mimarlık Fakültesi	95	9.4		
	8.Mühendislik Fakültesi	103	10.2		
	9.Fen Fakültesi	100	9.9		
	10.Orman Fakültesi	102	10.1		
	Toplam	1011	100		
3.Sınıf Düzeyi	1.sınıf	497	49.2		
	2.sınıf	286	28.3		
	3.sınıf	128	12.7		
	4.sınıf	100	9.9		
	Toplam	1011	100		
5.Genel Ortalaması	Not			2.57	.57
6.Yaş				20.57	1.80

### 2.2. Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan altı ayrı veri toplama aracı ile ilgili bilgiler aşağıda yer almaktadır.

**2.2.1. Kişisel bilgi formu (KBF):** Araştırmacı tarafından hazırlanan KBF’ de cinsiyet, yaş, genel akademik not ortalaması, öğrenim görülen fakülte ve sınıf düzeyi gibi bilgi toplamaya dönük sorulara yer verilmiştir. Araştırmada öğrencilerden genel akademik not ortalamalarına ilişkin daha sağlıklı veriler toplamak ve veri kaybı oluşumunu önlemek adına notlar kategorik hale dönüştürülmüştür.

**2.2.2. Akademik erteleme ölçeği (AEÖ):** Çakıcı (2003) tarafından geliştirilen AEÖ öğrencilerin ders çalışma, sınavlara hazırlanma, proje hazırlama gibi öğrenim yaşantılarındaki erteleme eğilimlerini ölçmektedir. Ölçek 12 olumsuz, 7 olumlu olmak üzere toplam 19 ifadeden oluşmaktadır. Bu ölçek, 5’li likert tipinde derecelendirilmekte olup akademik erteleme içeren bir ifadeye “beni hiç yansıtmıyor” diyenler 1, “beni tamamen yansıtıyor” diyenler 5 puan alacak biçimde tek yönlü puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 95, en düşük puan 19’dur. Ölçekten alınan yüksek puan, öğrencilerin akademik ertelemeci olduklarını göstermektedir. Ölçeğin Cronbach alpha güvenirlik katsayısı .92 olarak bulunmuştur. Spearman Brown iki yarım test güvenirliği, 10 maddelik birinci yarım test için .87 , 9 maddelik ikinci yarım test için .86 olmak üzere toplam .85 olarak hesaplanmıştır. AEÖ’ nin 65 lise öğrencisine on yedi gün ara ile uygulanmasından hesaplanan test-tekrar korelasyon katsayısı .89 olarak bulunmuştur (Çakıcı, 2003). Bu çalışma için ölçeğin Cronbach alpha güvenirlik katsayısı .86 olarak hesaplanmıştır.

**2.2.3. Akılcı olmayan inanç ölçeği (AOİÖ):** Türküm (2003) tarafından geliştirilen AOİÖ, bireylerin akılcı olmayan inanç örüntülerini belirlemek amacıyla kullanılmaktadır. Ölçek “onaylanma, kişilerarası ilişkiler, ben” olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır ve maddeler çarpıtma içeren olumlu ifadelerdir. 15 maddeden oluşan ölçeğin cevaplama sistemi; “tamamen uygun”, “oldukça uygun”, “kararsızım”, biraz uygun” ve “hiç uygun değil” olarak beşli Likert tipindedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 15, en yüksek puan 75’ dir. Ölçekten alınan yüksek puan akılcı olmayan inanç düzeyinin yüksek olduğuna işaret etmektedir. Bu araştırmada alt ölçekler dikkate alınmayıp toplam puan üzerinden işlem yapılmıştır. Ölçek bütünü için bulunan iç tutarlılık katsayısı .75’ dir. On hafta arayla testin tekrarı yöntemiyle bulunan korelasyon katsayısı .81’ dir (Türküm, 2003). Bu çalışma için ölçeğin Cronbach alpha güvenirlik katsayısı .73 olarak hesaplanmıştır.

**2.2.4. Genel öz-yeterlik ölçeği (GÖYÖ):** Sherer ve arkadaşları (1982) tarafından geliştirilen ölçeğin Türkçe’ ye uyarlaması Yıldırım ve İlhan (2010) tarafından yapılmıştır. Ölçek, “Sizi ne kadar tanımlıyor?” sorusuna beş dereceli olarak “hiç” ve “çok iyi” yanıtları arasında değişen yanıtların verilebildiği Likert tipinde hazırlanmıştır, 17 maddeden oluşmaktadır. Her sorunun puanı 1-5 arasında değişmekte olup ölçek toplam puanı 17-85 arasında değişebilmektedir; puanın artması öz-yeterlilik inancının arttığını göstermektedir. GÖYÖ’ nin iç tutarlılık katsayısı .80, iki yarım güvenirlik analizine göre, Guttman Split-half katsayısı .77, üç hafta arayla yapılan test tekrar test güvenirlik katsayısı .69’ dur. Ölçüt geçerliliği için ölçeğin Beck Umutsuzluk Ölçeği ile korelasyonu -.49, Coopersmith Benlik Saygısı Envanteri ile korelasyonu .49, Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği ile korelasyonu .57 ve Kontrol Odağı Ölçeği ile korelasyonu -.30 olarak bulunmuştur. Bu çalışma için ölçeğin Cronbach alpha güvenirlik katsayısı .85 olarak bulunmuştur.

**2.2.5. Sosyal karşılaştırma ölçeği (SKÖ):** Ölçek, kişinin başkaları ile kıyaslandığında kendini çeşitli boyutlarda nasıl gördüğüne ilişkin algılarını belirlemeye yönelik bir kendini değerlendirme ölçeğidir. Gilbert, Allan ve Trent (1991) tarafından geliştirilen ölçek iki kutuplu 5 özellikten oluşmaktadır. Türkçe formu Şahin ve Şahin (1992) tarafından gerçekleştirilmiş ve başarılı-başarısız özelliği eklenerek 6 maddelik bir form elde edilmiştir. Geliştirilen bu ölçek bir çalışmada kullanılmış ve depresif belirtileri yüksek ve düşük olan grupları başarılı bir şekilde ayırt edebildiği görülmüştür. Daha sonra boyut sayısı artırılarak şu anda kullanılan 18 maddelik form elde edilmiştir. 6’lı Likert tarzında puanlanan bir ölçektir. Yüksek puanlar olumlu benlik

şemasına, düşük puanlar ise olumsuz benlik şemasına işaret etmektedir. Ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .89 olarak bulunmuştur. Ölçüt bağıntılı geçerlik için Sosyal Karşılaştırma Ölçeğinin Beck Depresyon Envanteri ile korelasyonu -.19, Kısa Semptom Envanterinin alt ölçekleri ile korelasyonları.14 ile -.34 arasında bulunmuştur (Savaşır ve Şahin, 1997). Bu çalışma için ölçeğin Cronbach alpha güvenilirlik katsayısı .89 olarak hesaplanmıştır.

**2.2.6. Olumsuz değerlendirilme korkusu ölçeği kısa formu (ODKÖ):** Leary (1983) tarafından bireyin başkaları tarafından olumsuz ya da düşmanca değerlendirilmeye karşı toleransını ölçmeye yönelik olarak geliştirilmiş öz-bildirim tarzı bir ölçektir. ODKÖ, korku ve endişe ifadelerini içeren 12 maddeden oluşmaktadır ve maddeler (1) Hiç Uygun Değil, (2) Uygun Değil, (3) Biraz Uygun, (4) Uygun, (5) Tamamen Uygun'' biçiminde 5'li Likert tipi bir derecelendirmeye sahiptir. Ölçeğin 8 maddesi olumsuz değerlendirilmeyle ilgili korku ve endişe ifadelerinden oluşmaktadır. Geriye kalan 4 madde ise olumsuz değerlendirilmeyle ilgili korku ve endişelerin olmadığı şekilde ifadelerden oluşmakta ve tersten puanlanmaktadır. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlama çalışması Çetin, Doğan ve Sapmaz (2010) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .84, test yarılama yoluyla elde edilen güvenilirlik katsayısı ise .83, test-tekrar test güvenilirlik katsayısı ise .82 olarak bulunmuştur. Ölçüt bağıntılı geçerliliği için ODKÖ'nin Sosyal Görünüş Kaygısı Ölçeği ile korelasyonu .60 olarak saptanmıştır. Bu çalışma için ölçeğin Cronbach alpha güvenilirlik katsayısı .87 olarak bulunmuştur.

### 2.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Veriler, 2012-2013 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde final sınavları öncesindeki 15 günlük süre içinde toplanmıştır. Akademik görevlerin yoğun olduğu sınav öncesi dönemde akademik erteleme daha iyi anlaşılacağı varsayımından yola çıkılarak verilerin toplanması için sınav öncesi dönem tercih edilmiştir. AEÖ, AOİÖ, SKÖ, GÖYÖ, ODKÖ ve KBF araştırmacı tarafından Karadeniz Teknik Üniversitesi'nin çeşitli fakültelerine (Eğitim, Tıp, Dış Hekimliği, Eczacılık, İktisadi ve İdari Bilimler, İletişim, Mimarlık, Mühendislik, Fen ve Orman Fakülteleri) uygulanmıştır. Veri toplama araçları öğrencilere sınıf ortamında gruplar halinde uygulanmıştır. Ölçeklerin doldurulması ile ilgili gerekli açıklamalar yapılmış ve ölçeklerin uygulanması yaklaşık olarak 30 dakika sürmüştür.

1100 adet ölçme aracı öğrencilere uygulandıktan sonra ölçekler araştırmacı tarafından kontrol edilmiştir. Boş ve eksik doldurulan ölçekler değerlendirilme dışı bırakılmıştır. Toplamda 1011 ölçme aracı bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Verilerin analizinde, SPSS 15.00 paket programı kullanılmış olup bağımsız grup t testi, tek yönlü varyans analizi, pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı ve çoklu doğrusal regresyon analizi tekniklerinden yararlanılmıştır.

## 3. BULGULAR

Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla bağımsız grup t testi yapılmıştır. Analiz sonucunda, akademik erteleme puan ortalamalarının kızların puan ortalamalarından daha yüksek olduğu saptanmıştır ( $t = -4.99, p < .05$ ). Elde edilen bulgular Tablo 2' de sunulmuştur.

**Tablo 2: Akademik Erteleme Cinsiyete Dayalı Farklılıkları**

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	t	p
Kız	582	54.71	10.67	-4.62	.001
Erkek	429	57.89	10.98		

p<.05

Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının öğrenim görülen fakülteye göre farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları, akademik ertelemenin öğrenim görülen fakülteye göre farklılık oluşturmadığını göstermiştir ( $F_{(9,1001)} = 1.99, p > .05, \eta^2 = .01$ ). Bulgular Tablo 3' te gösterilmiştir.

**Tablo 3: Öğrenim Görülen Fakülteye Göre Akademik Erteleme Puanlarına Yönelik Varyans Analizi Sonuçları**

	Kaynak	KT	Sd	KO	F	p	$\eta^2$
Öğrenim görülen fakülte	Gruplar arası	2117.98	9	235.33	1.89	.063	.01
	Grup içi	118113.58	1001	117.99			
	Toplam	120231.56	1010				

p<.05

Akademik ertelemenin sınıf düzeyine göre farklılık oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonucunda, öğrencilerin akademik erteleme puanlarının buldukları sınıf düzeyine göre farklılık oluşturduğu ortaya çıkmıştır ( $F_{(3,1007)} = 2.92, p < .05, \eta^2 = .01$ ). Bu farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını tespit etmek için yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre, 3. sınıfa devam eden öğrencilerin akademik erteleme puanları 2. sınıfa devam eden öğrencilerin puanlarından anlamlı derecede yüksek olduğu tespit edilmiştir. Sonuçlar Tablo 4' te verilmiştir.

**Tablo 4: Sınıf Düzeyine Göre Akademik Erteleme Puanlarına Yönelik Varyans Analizi Sonuçları**

	Kaynak	KT	Sd	KO	F	p	$\eta^2$
Sınıf düzeyi	Gruplar arası	1035.58	3	345.19	2.92	.033	.01
	Grup içi	119195.98	1007	118.37			
	Toplam	120231.56	1010				

p<.05

Akademik erteleme davranışının akademik başarıya göre farklılığını belirlemek için yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonucunda; gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır ( $F_{(2,1008)} = 9.11, p < .05, \eta^2 = .02$ ). Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla Scheffe testi yapılmıştır. Sonuçlar, 4'lük sistemde akademik ortalaması 1.01-2.00 arasında olan öğrencilerin akademik erteleme puanları akademik ortalaması 2.01-3.00 ve 3.01-4.00 arasında olanlardan; akademik ortalaması 2.01-3.00 arasında olan öğrencilerin akademik erteleme puanları akademik ortalaması 3.01-4.00 arasında olanlardan daha yüksek olduğunu göstermiştir. Elde edilen bulgular Tablo 5' de sunulmuştur.

**Tablo 5: Akademik Başarıya Göre Akademik Erteleme Puanlarına Yönelik Varyans Analizi Sonuçları**

	Kaynak	KT	Sd	KO	F	p	$\eta^2$
Akademik başarı	Gruplar arası	2133.85	2	1066.93	9.11	.001	.02
	Grup içi	118097.70	1008	117.16			
	Toplam	120231.56	1010				

p<.05

Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışları ile akılcı olmayan inançlar, öz-yeterlik inancı, kendilik algısı ve olumsuz değerlendirme korkusu arasındaki ilişkiyi incelemek için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı tekniği kullanılmıştır. Sonuçlar, akademik erteleme ile akılcı olmayan inançlar arasında pozitif yönde anlamlı ( $r = .15, p < .01$ ), öz-yeterlik ile negatif yönde anlamlı ( $r = -.44, p < .01$ ), kendilik algısı ile negatif yönde anlamlı



( $r = -.22, p < .01$ ) ve olumsuz değerlendirilme korkusu ile pozitif yönde anlamlı ( $r = .09, p < .01$ ) bir ilişki olduğunu göstermiştir. Analiz sonuçları Tablo 6' da gösterilmiştir.

**Tablo 6: Değişkenler Arasındaki İlişkiyi Gösteren Korelasyon Matrisi**

	1	2	3	4	5
1.Akademik erteleme	1				
2.Akılcı olmayan inançlar	.15**	1			
3. Öz-yeterlik inancı	-.44**	-.10**	1		
4.Kendilik algısı	-.22**	-.11**	.43**	1	
5.Olumsuz değerlendirilme korkusu	.09**	-.23**	-.37**	-.21**	1
Ort.	56.06	34.22	60.69	79.62	30.95
Ss	10.91	7.31	9.57	13.82	7.99

\* $p < .05$  \*\* $p < .001$

Üniversite öğrencilerinin akılcı olmayan inançları, öz-yeterlik inançları, kendilik algısı ve olumsuz değerlendirilme korkusunun akademik ertelemeyi ne derece yordadığını test etmek amacıyla Çoklu Doğrusal Regresyon analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda, akılcı olmayan inançlar, öz-yeterlik inancı, kendilik algısı ve olumsuz değerlendirilme korkusunun akademik erteleme toplam varyansının %20'sini açıkladığı görülmüştür ( $F_{(5,1005)} = 64.46, p < .05$ ). Akılcı olmayan inançlar ( $\beta = .08, p < .05$ ), öz-yeterlik inancı ( $\beta = -.43, p < .05$ ) ve olumsuz değerlendirilme korkusunun ( $\beta = -.06, p < .05$ ), modele özgün katkısı anlamlı iken kendilik algısının modele katkısı anlamlı değildir. Elde edilen bulgular Tablo 7' de sunulmuştur.

**Tablo 7: Akademik Ertelemeyi Yordayan Değişkenler**

Değişkenler	B	$\beta$	t	p	R	R <sup>2</sup>	$\Delta R^2$	F
Sabit	86.70		21.94	.001	.45	.20	.20	64.46
Akılcı olmayan inançlar	.13	.08	2.81	.005				
Öz-yeterlik	-.49	-.43	-13.01	.001				
Kendilik algısı	-.03	-.04	-1.29	.199				
Olumsuz değerlendirilme korkusu	-.08	-.06	-1.87	.050				

$p < .05$

#### 4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme eğilimlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılığını ortaya koymak amacıyla yapılan analiz sonucunda, erkeklerin lehine anlamlı bir farklılaşma olduğu tespit edilmiştir. Yani erkeklerin kızlara göre daha fazla akademik erteleme davranışı sergiledikleri ortaya çıkmıştır. Literatür incelendiğinde, çalışmayı destekleyen araştırma bulgularının olduğu görülmektedir (Balkıs ve Duru, 2009; Çakıcı, 2003; Flett, Blankstein, Hewitt ve Koledin, 1992; Kandemir, 2010; Prohaska ve diğ., 2000; Senecal ve diğ., 1995; Uzun Özer, 2005; Zakeri, Esfahani ve Razmjooe, 2013). Geleneksel Türk kültüründe kız ve erkekler erken yaşlardan itibaren farklı tarzlarda ve farklı cinsiyet rollerine göre yetiştirilmektedirler. Erkekler daha serbest, baskıcı olmayan, yaptıkları hataları tolere edilebilen ve fazla sorumluluk beklenmeyen bir tarzda yetiştirildikleri için erteleme eğilimi göstermeleri muhtemeldir. Buna karşılık olarak, kızlar daha koruyucu ve baskı altında, özgürlüğü bir dereceye kadar kısıtlanmış, annelik rolüne ve hizmet etmeye dönük olarak yetiştirilirler (Cüceloğlu, 2007). Bir işi en iyi şekilde ve zamanında bitirme sorumluluğunu erken yaşlardan itibaren öğrenen kızların erteleme eğilimlerinin düşük olması da beklenen bir sonuçtur. Bunun yanı sıra, Jackson' nın (2002; 2003) düşüncesine göre okul yaşamında ödev yapma, sınavlara hazırlanma gibi akademik görevlerin erkek öğrenciler tarafından daha çok kadınsı işler olarak algılanması ve erkek öğrencilerin kadınsı olarak etiketlenmemek adına akademik görevlerden kaçınmaları ve sürekli bu görevleri erteledikleri düşünülebilir.

Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme eğilimlerinin öğrenim görülen fakülteye göre farklılığını ortaya çıkarmak amacıyla yapılan analiz sonucunda, gruplar arasında anlamlı farklılığa rastlanmamıştır. Literatür taraması yapıldığında, akademik erteleme eğilimini öğrenim görülen fakülteye göre ele alan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Yapılan çalışmalar genellikle öğrenim görülen bölümü eğitsel alan bazında (sözel, eşit ağırlık, sayısal gibi) ele alan çalışmalardır. Balkıs' ın (2007) yaptığı çalışmada sayısal puan türüyle öğrenci alan bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarının sözel ve eşit ağırlık puan türüne göre öğrenci alan bölümlerde öğrenim görenlerden daha yüksek düzeyde erteleme eğilimi gösterdikleri tespit edilirken Aydoğan (2008) ve Sarıoğlu' nun (2011) gerçekleştirmiş oldukları çalışmalarda ise akademik erteleme davranışının öğrenim görülen alana göre farklılık göstermediği bulunmuştur. Yapılan araştırmada, çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin öğrenim gördükleri fakültelerin büyük çoğunluğunun sayısal puan türüne göre öğrenci alan fakülteler olması ve sözel puan türüne göre öğrenci alan fakültelerin az sayıda olması, gruplar arasında farklılaşma olmamasının nedeni olabilir.

Araştırmanın diğer bir bulgusunda, üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışının sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği, üçüncü sınıf üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışını ikinci sınıf üniversite öğrencilerine göre daha yoğun olarak sergiledikleri tespit edilmiştir. Ortaya çıkan bu bulguyu destekleyen benzer çalışmaların yapıldığı görülmektedir (Balkıs, 2007; Rosario, Costa, Nunez ve Gonzales-Pienda, 2009; Yeşil ve Şahan, 2012). McCown ve Roberts' ın (1994) yaptıkları araştırma sonucunda, 1. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin % 19' unun, 2. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin % 22' sinin, 3. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin % 27' sinin ve 4. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin % 31' inin akademik erteleme davranışı gösterdikleri rapor edilmiştir. Sınıf düzeyi yükseldikçe akademik erteleme eğiliminin de arttığı görülmektedir. Ferrari ve Scher (2000), öğrenme becerileri konusunda ustalaşmış olmanın, öğrencileri, akademik işleri daha fazla erteleme davranışı göstermeye yönelttiğini belirtmektedirler. Üniversite öğreniminin ilk yıllarında öğrenciler henüz yeni oldukları ortamda başarı gösteremeyecekleri kaygısını taşırlar. Bunun yanında ülkemizde üniversite öğrencilerinin düzenli ve uzun süreli çalışmayı gerektiren bir sınav sistemi ile yükseköğretime gelmeleri üniversitenin ilk yıllarında bu çalışma alışkanlıklarından kopmamalarına neden olabilir. Bu nedenle üniversitenin ilk yıllarında öğrenciler için akademik görevler ön planda olabilir ve bu görevleri ertelemeden düzenli olarak zamanında yapabilirler. Oysaki ilerleyen sınıflarda öğrenciler akademik yaşama alışır, derslere ve öğretim yaklaşımlarına daha iyi uyum sağlarlar ve hissettikleri kaygı da azalır. Bu nedenle akademik görevlerini geciktirmede daha rahat davranabilirler. Ayrıca sınıf düzeyi yükseldikçe sosyal etkinliklere ilgi, arkadaş ilişkileri ön plana çıkarken derslere veya akademik görevlere verilen önem azalabilmektedir. Öğrencilerin zevk aldıkları etkinlikleri öncelikli olarak tercih etmesi akademik görevlerin ertelenmesine neden olabilir.

Bir diğer araştırma bulgusu, üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının akademik başarıya göre farklılaştığını, öğrencilerin akademik başarıları azaldıkça akademik erteleme eğilimlerinin arttığı sonucunu ortaya çıkarmıştır. Söz konusu bu bulgu, birçok araştırma tarafından desteklenmektedir. Yapılan araştırmalar akademik ertelemenin akademik performansı olumsuz etkilediğini (Akinsola, Tella ve Tella, 2007; Beck, Koons ve Milgrim, 2000; Elvers, Polzella ve Graetz, 2003; Moon ve İllingworth, 2005; Orpen, 1998; Tice ve Baumeister, 1997; Wang ve Englander, 2010) ve akademik erteleme davranışı gösteren öğrencilerin daha düşük akademik başarıya sahip olduğunu (Owens ve Newbegin, 2000; Seo, 2011; Tuckman, Abry ve Smith, 2002; Wesley, 1994) göstermektedir. Fritzsche, Young ve Hickson (2003), akademik erteleme eğiliminin düşük akademik başarıya ve yoğun olarak ödev hazırlamayı gerektiren derslerdeki düşük notlara yol açtığını rapor etmişlerdir. Yapılan bazı çalışmalar da ise düzenli çalışıp not ortalamasını yükselten öğrencilerin akademik erteleme eğilimlerinde azalma görüldüğü tespit edilmiştir (Klassen ve diğ., 2008; Klassen ve Kuzucu, 2009). Sınavlara

hazırlanmayı, ödev ve projeleri zamanında tamamlamayı, derslere çalışmayı son güne bırakmadan, planlı ve düzenli olarak çalışan öğrencilerde doğal olarak erteleme sorunu görülmeyecektir. Akademik görevlerin ertelenmeden planlı ve düzenli bir çalışma sistemi ile yürütülmesinin yüksek bir akademik başarı getireceği muhtemeldir.

Akademik erteleme ile bazı değişkenler arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik yapılan analiz sonucunda, akademik erteleme ile akılcı olmayan inançlar arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bulgu, akılcı olmayan inançlar fazlalaştıkça akademik erteleme davranışının da arttığını göstermektedir. Ellis ve Knaus' un (1977) teorisine göre, akademik erteleme irrasyonel düşünceler sonucunda ortaya çıkmaktadır. Örneğin, başarısızlık korkusu, mükemmeliyetçilik, örtük inançlar, gerçekçi olmayan başarı amaçlılığı, dışsal yükleme stilleri gibi akılcı olmayan inançların akademik erteleme davranışını arttırdığı araştırma bulguları ile ortaya konmaktadır (Beswick ve diğ., 1998; Flett ve diğ., 1992; Flett ve diğ., 2012; Hagbin ve diğ., 2012; Howell ve Buro, 2008; Solomon ve Rothblum, 1984). Öğrencilerin ödev yazma, sınavlara hazırlanma, okuma ödevlerini yapma gibi akademik görevlerini yeterli düzeyde yapamayacaklarını ilişkin inançları, onların akademik görevlerini ertelemelerinde bir etken olmaktadır. Öğrencilerin yeterli düzeyde yetenekleri olmadığına ilişkin algıları, başarısız olacaklarına dair gerçek dışı inançları söz konusu görevden kaçınmalarına, başka bir ifadeyle akademik görevlerini ertelemelerine neden olabilmektedir (Ferrari ve diğ., 1995; Knaus, 1998).

Araştırmanın diğer bir bulgusunda akademik erteleme ile öz-yeterlik inancı arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu bulgu, kişinin öz-yeterlik inancı azaldıkça akademik erteleme davranışının arttığı şeklinde ifade edilebilir. Literatür incelendiğinde, akademik erteleme ile öz-yeterlik inancı arasında negatif yönde bir ilişki olduğunu ortaya koyan çalışmalar mevcuttur (Chow 2011; Chu ve Choi 2005; Ferrari ve diğ., 1992; Klassen ve diğ., 2007; Seo, 2008; Steel, 2007; Tan ve diğ., 2008; Van Eerde, 2003; Wang ve diğ., 2011; Wolters, 2003). Akademik göreve ilişkin algılanan öz-yeterlik inancı, görevi başarmak ya da tamamlamak için öğrencinin motive olmasında, görevi devam ettirebilmesinde önemli bir etkidir. Akademik yeterliklere ilişkin inancın düşük olması ve başarısız olma korkusu öğrencinin bu görevi ertelemesine neden olabilir. Yani öğrenci akademik yetersizlikleri ile karşılaşmamak ve ortaya çıkan kaygı durumunu azaltmak amacıyla kaçınma stratejisi olarak erteleme davranışı sergileyebilir.

Araştırmanın diğer bulgusu, akademik erteleme ile kendilik algısı arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu, yani üniversite öğrencilerinin kendilik algıları olumsuzlaştıkça akademik erteleme davranışlarının arttığını göstermektedir. Akademik erteleme ile kendilik algısı arasındaki ilişkiyi ele alan çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Ferrari ve Diaz-Morales (2007) yaptıkları çalışmada, göreve başlama ya da tamamlama ile ilgili kendilik kavramının erteleme ile ilişkili olduğunu tespit etmişlerdir. Hay, Ashman ve Van Kraayenoord (1998) ise yaptıkları araştırma ile kendilik algıları olumlu olan öğrencilerin, olumsuz olanlara oranla erteleme davranışından kaçındıkları ve daha başarılı olduklarını ortaya koymuşlardır. Bunun yanı sıra yapılan araştırmalar, kendilerini olumsuz olarak değerlendiren kişilerin kendini sabote eden davranışlar (Ferrari ve Tice, 2000), göreve başlamak için bahaneler bulma (Ferrari, 1993) ve sınırlı zaman içinde gerekli becerileri düzenleyememe (Ferrari, 2001) gibi davranışlara daha çok başvurduklarını ortaya koymaktadır ve bu davranışlarda kişinin ertelemesine katkı sağlamaktadır (Ferrari ve diğ., 1995). Araştırma sonuçlarının da belirttiği gibi kişinin kendini algılayış tarzının yani kendilik algısının erteleme davranışını etkilediği görülmektedir.

Akademik erteleme ile ilişkili değişkenlerin incelendiği çalışmada son olarak akademik erteleme ile olumsuz değerlendirilme korkusu arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu, olumsuz değerlendirilme korkusu arttıkça akademik erteleme davranışının da arttığı ortaya çıkmıştır. Akademik erteleme ile ilgili yapılan araştırmalar ele alındığında, söz konusu değişkenlerin birlikte ele alındığı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Rothblum' a (1990) göre

irrasyonel korkular akademik erteleme davranışının temelini oluşturmaktadır. Ertelemeci öğrencilerin başkaları tarafından değerlendirilme konusunda korkuları vardır. Bu öğrenciler yaptıkları işlerde başkaları tarafından yetersiz bulunacaklarından, gösterdikleri en iyi çabanın bile yeteri kadar iyi olmayacağından korkmaktadırlar. Stober ve Joormann' in (2001) yaptıkları bir çalışmada kaygı ve erteleme davranışı arasında güçlü bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Başkaları tarafından olumsuz değerlendirileceğine ilişkin düşünceler öğrencinin kaygı düzeyini arttırdığı ve sonuçta öğrencinin bu kaygıdan kurtulmak için erteleme davranışına başvurduğu bilinmektedir. Akademik hayatta sınıf ortamı genel olarak öğrencilerin sürekli değerlendirilmeye tabi tutulduğu ve bu değerlendirilmelerin bireyin gerek içinde bulunan sosyal örüntüdeki yerini ve gerekse gelecekte mesleğine ilişkin algılarını etkileyeceği bir ortamdır. Kendi yeterliklerinden şüphe duyan öğrenciler sınıf ortamında arkadaşları ve öğretim üyesi tarafından değerlendirilme konusunda endişe duyabilirler. Yaptıkları akademik görevlerin yetersiz bulunacağından, gösterdikleri çabanın bile yeteri kadar iyi olmayacağından korkabilirler. Bu nedenle, bu öğrenciler kendi yeteneklerini ön plana çıkarmayan, bilişsel olarak daha az riskli görevler seçerek veya performans gerektiren görevlerden kaçınarak benlik değerlerini korumaya çalışmaktadırlar. Bu öğrenciler yetersizliklerinin ortaya çıkmasından ve değerlendirilmeye maruz kalmaktan korktukları için çoğu zaman akademik görevlerini yerine getirmeyebilirler veya geciktirebilirler.

Araştırmanın son bulgusunda, akılcı olmayan inançlar, öz-yeterlik inancı ve olumsuz değerlendirilme korkusunun akademik ertelemeyi yordadığı; akılcı olmayan inançlar ve olumsuz değerlendirilme korkusunun akademik ertelemeyi açıklamadaki katkısının öz-yeterlik inancına göre daha sınırlı düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Kendilik algısının ise akademik erteleme davranışının açıklanmasında bir katkısının olmadığı görülmektedir. Steel' in (2007) yaptığı bir çalışmada, öz-yeterlik inancı, organizasyon, başarı motivasyonu ve kendini kontrol değişkenlerinin akademik ertelemenin güçlü birer yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir. Yani bir görevi yapabileceğine ilişkin inancı yüksek, zamanını etkin bir şekilde planlayan, başarıya motive olmuş, düşünce ve davranışlarını kontrol edebilen öğrencilerin akademik erteleme davranışı sergilemedikleri sonucu ortaya çıkmaktadır. Ayrıca yapılan diğer araştırmalar, düşük öz-güven ve öz-yeterlik inancı, değersizlik ve yetersizlik duygularının başarısızlıkla sonuçlanacağı düşünülen akademik görevlerden kaçınmaya yani erteleme davranışına neden olduğunu göstermektedir (Chow, 2011; Ferrari, 2000; Tuckman ve Sexton, 1992; Waschle, Allgaier, Lachner, Fink ve Nückles, 2014).

Kağan (2010) üniversite öğrencileri ile yaptığı deneysel çalışmada akademik erteleme eğiliminin büyük ölçüde bilişsel çarpıtmalar ve akılcı olmayan düşünceler sonucunda ortaya çıkan bir durum olduğunu göstermiştir. Buna paralel olarak, mükemmeliyetçilik (Çakıcı, 2003), yüklenme stilleri (Haycock, 1993), özsayı (Beswick ve diğerleri, 1988), başarısızlık korkusu (Solomon ve Rothblum, 1984) gibi bilişsel çarpıtmalar ile ilgili değişkenlerin akademik ertelemeye neden olduğu araştırma bulguları ile ortaya konmuştur.

Yapılan araştırmalar incelendiğinde, akılcı olmayan inançlar, öz-yeterlik inancı ve olumsuz değerlendirilme korkusunun akademik ertelemeye neden olan faktörler arasında yer aldığı görülmektedir. Üniversite yaşamı, öğrenciler için sosyal ilişkilere ve arkadaşlıklara önem verilen, yakın ilişkilerin kurulduğu ve sosyal olarak bir gruba ait olma ihtiyacının yaşandığı bir dönemi kapsamaktadır. Kendi özelliklerini olumsuz algılayan veya yeterliklerinden şüphe duyan öğrencilerin akademik görevleri başarıyla tamamlayabileceklerine yönelik kaygıları vardır. Bu öğrenciler, akademik görevlerini başarılı bir şekilde yapmazlarsa sınıf ortamında arkadaşları veya öğretim üyesi tarafından olumsuz değerlendirileceğine, yetersiz bulunacağına ve başarısız olacağına dair düşüncelere sahip olabilirler ve bu durumun da sosyal ilişkilerini olumsuz etkileyeceğini düşünebilirler. Bu tür gerçekçi olmayan düşünceler örüntüsü, öğrencilerin akademik görevlerini ertelemelerine zemin hazırlamaktadır. Yani öğrenciler olumsuz değerlendirilme, yetersizliklerinin ortaya çıkması ve sosyal ilişkilerinin zarar görmesi gibi

durumlara engel olmak ve bu durumların verdiği kaygıyı azaltarak benlik değerlerini korumak amacıyla akademik görevlerini erteleyebilirler veya tamamlamayabilirler.

Erteleme; bilişsel, duyuşsal ve davranışsal bileşenleri içeren çok boyutlu bir kavramdır (Ferrari ve diğ., 1995). Bu çalışmadan elde edilen bulgular ile akademik erteleme davranışının daha çok bilişsel boyutu açıklanmaya çalışılmıştır. Daha sonra yapılacak çalışmalarda ise, akademik erteleme sorunu ile ilişkili olabilecek davranışsal veya duyuşsal değişkenler ele alınıp erteleme davranışı her boyutuyla karşılaştırmalı olarak incelenebilir. Akademik erteleme davranışı üniversitelerde öğrencilerin gerçek performanslarını ortaya koymalarını engelleyen ciddi sorunlardan biridir. Yapılan araştırmada akılcı olmayan inançlar, düşük öz-yeterlik inancı, olumsuz kendilik algısı, sosyal çevre tarafından olumsuz değerlendirilme korkusu gibi olumsuz ve gerçekçi olmayan düşüncelerin öğrencilerin akademik görevlerini yerine getirmelerini engellediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu noktada, üniversitelerde sunulacak psikolojik danışma hizmetlerinde öğrencilerin gerçekçi olmayan düşüncelerinin değiştirilmesine yönelik müdahalelerde bulunulabilir. Ayrıca verilecek rehberlik hizmetlerinde de öz düzenleme, kendini kontrol etme, zamanı etkili kullanma ve verimli ders çalışma konularında destek verilmesi akademik erteleme sorununun önlenmesi ve başarının artmasına katkı sağlayacaktır.

## 5. KAYNAKLAR

- 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.
- Aydoğan, D. (2008). *Akademik erteleme davranışının benlik saygısı, durumluluk kaygı ve öz-yeterlik ile açıklanabilirliği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Balkıs, M. (2007). Öğretmen adaylarının davranışlarındaki erteleme eğiliminin, karar verme stilleri ile ilişkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 67-83.
- Balkıs, M. & Duru, E. (2009). Prevalence of academic procrastination behavior among preservice teachers, and its relationship with demographic and individual preferences. *Journal of Theory and Practice in Education*, 5(1), 18-32.
- 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.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G.V., & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development*, 67(3), 1206-1222.
- Beck, B. L., Koons, S. R., & Milgrim, D. L. (2000). Correlates and consequences of behavioral procrastination: The effects of academic procrastination, self-consciousness, self-esteem and selfhandicapping. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15(5), 3-13.
- Beswick, G., Rothblum, E. D., & Mann, L. (1988). Psychological antecedents of student procrastination. *Australian Psychologist*, 23, 207-217.
- 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.
- Burka, J.B. & Yuen, L.M. (1983). *Procrastination: Why you do it, what to do about it now*. Cambridge: Da Capo Press.
- Burns, L. R., Dittmann, K., Nguyen, N.-L., & Mitchelson, J. K. (2000). Academic procrastination, perfectionism, and control: Associations with vigilant and avoidant coping. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15(5), 35-46.
- 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.
- Chu, A. H. C. & Choi, J. N. (2005). Rethinking procrastination: Positive effects of "active" procrastination behavior on attitudes and performance. *The Journal of Social Psychology*, 145, 245-264.
- Cüceloğlu, D. (2007). *İnsan ve Davranışı*. Remzi Kitabevi: İstanbul.
- Çakıcı, D. Ç. (2003). *Lise ve üniversite öğrencilerinde genel erteleme ve akademik erteleme davranışının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Çetin, B., Doğan, T. & Sapmaz, F. (2010). Olumsuz değerlendirilme korkusu ölçeği kısa formu' nun Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 205-216.
- Ellis, A. & Knaus, W. J. (1977). *Overcoming procrastination*. New York: Signet Books.

- Elvers, G., Polzella, D., & Graetz, K. (2003). Procrastination in online courses: Performance and attitudinal differences. *Teaching of Psychology, 30*, 159-162.
- Erikson, E.H. (1980). *Identity and life cycle*. New York: Norton Press.
- Erkan, S., Özbay, Y., Cihangir-Çankaya, Z. & Terzi, Ş. (2008, April). *University students' problem areas and psychological help-seeking willingness*. Paper presented at the International Congress Of Counseling, İstanbul, Bahçeşehir University.
- Fee, R.L. & Tangney, J.P. (2000). Procrastination a means of avoiding shame or guilt. *Journal of Social Behavior & Personality, 15*(5), 167-184.
- Ferrari, J. R. (1991). Self-handicapping by procrastinators: Protecting self-esteem, social-esteem, or both? *Journal of Research in Personality, 25*(3), 245-261.
- Ferrari, J.R. (1993). Christmas and procrastination: Explaining lack of diligence at a "real-world" task deadline. *Personality and Individual Differences, 14*, 25-33.
- Ferrari, J. R. (1994). Dysfunctional procrastination and its relationship with self-esteem, interpersonal dependency and self-defeating behaviors. *Personal Individual Differences, 17*(5), 673-679.
- 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*, 185-196.
- Ferrari, J.R. (2001). Procrastination as self-regulation failure of performance: Effects of cognitive load, self-awareness, and time limits on 'working best under pressure.' *European Journal of Personality, 15*, 391-406.
- Ferrari, J. R. & Diaz-Morales, J. F. (2007). Perceptions of self-concept and self-presentation by procrastinators: Further evidence. *Spanish Journal of Psychology, 10*, 91-96.
- Ferrari, J. R., Driscoll, M., & Diaz-Morales, J.F. (2007). Examining the self of chronic procrastinators: Actual, ought and undesired attributes. *Individual Differences Research, 5*(2), 115-123.
- Ferrari, J. R., Jonhson, J. L., & McCown, W. G. (1995). *Procrastination and task avoidance: Theory, research and treatment*. New York: Plenum.
- 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*, 1-6.
- 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 & Personality, 7*(3), 495-502.
- Ferrari, J.R. & Scher, S.J. (2000). Toward an understanding of academic and nonacademic tasks procrastinated by students: The use of daily logs. *Psychology in the Schools, 37*(4), 359-366.
- Ferrari, J.R. & Tice, D.M. (2000). Procrastination as a self-handicap for men and women: A task avoidance strategy in a laboratory setting. *Journal of Research in Personality, 34*, 73-83.
- Flett, G.L., Blankstein, K.R., Hewitt, P.L., & Koledin, S. (1992). Components of perfectionism and procrastination in college students. *Journal of Social Behavior and Personality, 20*(2), 85-94.
- Flett, G.L., Stainton, M. Hewitt, P.L., Sherry, S.B., & Lay, C. (2012). Procrastination automatic thoughts as a personality construct: An analysis of the procrastinatory cognitions inventory. *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy, 30*(4), 223-236.
- Franziska, D., Manfred, H., & Stefan, F. (2007). Individual values, learning routines and academic procrastination. *British Journal of Educational Psychology, 77*(4), 893-906.
- Fritzsche, B. A., Young, B. R., & Hickson, K. C. (2003). Individual differences in academic procrastination tendency and writing success. *Personality and Individual Differences, 35*, 1549-1557.
- Hagbin, M., McCaffrey, A., & Pychyl, T. A. (2012). The complexity of the relation between fear of failure and procrastination. *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy, 30*(4), 249-263.
- 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*. Unpublished doctoral dissertation, University of Minnesota, Twin Cities.
- Howell, A. J. & Buro, K. (2009). Implicit beliefs, achievement goals, and procrastination: A mediational analysis. *Learning and Individual Differences, 19*(1), 151-154.
- Howell, A. & Watson, D. C. (2007). Procrastination: Associations with achievement goal orientation and learning strategies. *Personality and Individual Differences, 43*, 167-178.
- Jackson, C. (2002). "Laddishness" as a self-worth protection strategy. *Gender and Education, 14*, 37-51.
- Jackson, C. (2003). Motives for "Laddishness" at school: fear of failure and fear of the "feminine". *British Educational Research Journal, 29*, 583-598.
- Jackson, T., Weiss, E. K., Lundquist, J. L., & Hooper, D. (2001). The impact of hope, procrastination and social activity on academic performance of Midwestern College Students. *Education, 124*(2), 310-320.
- Kağan, M. (2010). *Akılcı duygusal davranışsal yaklaşıma dayalı akademik erteleme davranışını önleme programının etkililiğinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Kandemir, M. (2010). *Akademik ertelemeyi açıklayıcı bir model*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Klassen, R.M. & Kuzucu, E. (2009). Academic procrastination and motivation of adolescents in Turkey. *Educational Psychology*, 29(1), 69-81.
- Klassen, R.M., Krawchuk, L.L., & Rajani, S. (2007). Academic procrastination of undergraduates: Low self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 915-931.
- Knaus, W.J. (1998). *Do it now! Break the procrastination habit*. New York: John WileyveSons, Inc.
- Leary, M. R. (1983). A brief version of the fear of negative evaluation scale. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 9, 371-376.
- McCown, W. & Roberts, R. (1994). A study of academic and work-related dysfunctioning relevant to college version of an indirect measure of impulsive behavior. *Integra Technical Paper*, 28-94.
- Moon, S. & Illingworth, A. (2005). Exploring the dynamic nature of procrastination: A latent growth curve analysis of academic procrastination. *Personality and Individual Differences*, 38, 297-309.
- Onwuegbuzie, A. J. (2004). Academic procrastination and statistics anxiety. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29(1), 3-19.
- Orpen, C. (1998). The causes and consequences of academic procrastination: A research note. *Westminster Studies in Education*, 21, 73-75.
- Owens, M. A. & Newbegin, I. (1997). Procrastination in high school achievement: A causal structural model. *Journal of Social Behavior & Personality*, 12, 869-888.
- Özgülven, H. D. & Sungur, M. Z. (1998). Sosyal Fobi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 9(2), 128-136.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66, 543-578.
- Pfister, T. (2002). *The effect of self-monitoring on academic procrastination, self efficacy and achievement*. The Florida State University College of Education. Florida.
- Prohaska, V., Morrill, P., Atiles, I., & Perez, A. (2000) Academic procrastination by nontraditional students. *Journal of Social Behavior & Personality*, 15(5), 125-135.
- Rothblum, E. D. (1990). Fear of failure: The psychodynamic, need achievement, fear of success, and procrastination models. In M. Leitenberg (Ed.), *Handbook of social and evaluation anxiety* (pp.497-531). New York: Plenum Press.
- Rosario, P., Costa, M., Nunez, J.C., & Gonzales-Pienda, J. (2009). Academic procrastination: Associations with personal, school, and family variables. *The Spanish Journal of Psychology*, 12(1), 118-127.
- Rothblum, E.D., Solomon, L.J., & Murakami, J. (1986). Affective, cognitive, and behavioural differences between high and low procrastinators. *Journal of Counseling Psychology*, 33, 387-394.
- Sarıoğlu, A.F. (2011). Öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimi ile mükemmeliyetçilik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Savaşır, I. & Şahin, N.H. (1997). *Bilişsel-davranışçı terapilerde değerlendirme: Sık kullanılan ölççekler*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Scher, S. & Ferrari, J. (2000). The recall of completed and noncompleted tasks through daily logs to measure procrastination. *Journal of Social Behaviour and Personality*, 15, 255-265.
- Schouwenburg, H. C. (1995). Procrastination and personality: An empirical study among university students. *Personality ve Individual Differences*, 18, 127-133.
- 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*, 36, 753-764.
- Seo, E. H. (2011). The relationships among procrastination, flow, and academic achievement. *Social Behavior and Personality*, 39(2), 209-218.
- Shaffer, D. (2008). *Social and personality developmet*. Wandsworth, USA: Cengage Learning.
- Sherer, M., Maddux, J.E., Mercandante, B., Prentice-Dunn, S., Jacobs, B., & Rogers, R.W. (1982). The Self-Efficacy scale: Construction and validation. *Psychological Reports*, 51(2), 663-671.
- Solomon, L.J. & Rothblum, E.D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31(4), 503-509.
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65-94.
- Stober, J. & Joormann, J. (2001). Worry, procrastination, and perfectionism: Differentiating amount of worry, pathological worry, anxiety, and depression. *Cognitive Therapy and Research*, 25, 49-60.
- Tan, C.X., Ang, R.P., Klassen, R.M., Yeo, L.S., Wong, I.Y.F., Huan, V.S. et al. (2008). Correlates of academic procrastination and students' grade goals. *Current Psychology*, 27, 135-144.
- Tice, D. M. & Baumeister, R. F. (1997). Longitudinal study of procrastination, performance, stress, and health. *Psychological Bulletin*, 8, 454-458.
- Tuckman, B.W., Abry, D.A., & Smith, D.R. (2002). *Learning and motivation strategies: Your guide to success*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Tuckman, B.W. & Sexton, T.L. (1989). The effect of feedback or procrastination. Paper given at the meeting of the *American Psychological Association*, New Orleans, LA.
- Türküm, A.S. (2003). Akılcı olmayan inançlar ölçeğinin geliştirilmesi ve kısaltılması çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 19, 41-47.

- Uzun Özer, B. (2005). Academic procrastination: Prevalence, self-reported reasons, gender difference and its relation with academic achievement. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Uzun Özer, B. (2009). Bir grup lise öğrencisinde akademik erteleme davranışı: Sıklığı, olası nedenleri ve umudun rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(32), 12-19.
- Van Eerde, W. (2003). A meta-analytically derived nomological network of procrastination. *Personality and Individual Differences*, 35, 1401-1418.
- Wang, Z. & Englander, F. (2010). A cross-disciplinary perspective on explaining student performance in introductory statistics. What is the relative impact of procrastination? *College Student Journal*, 44, 458-471.
- 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.
- Watson (2001). Procrastination and the five-factor model: A facet level analysis. *Personality and Individual Differences*, 30, 149-159.
- Wesley, J. (1994). Effects of ability, high school achievement and procrastinatory behaviour on college performance. *Educational and Psychological Measurement*, 54, 404-408.
- Wolters, C. A. (2003). Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. *Journal of Educational Psychology*, 95, 179-187.
- Yeşil, R. & Şahan, E. (2012). Öğretmen adaylarının akademik işlerini erteleme nedenleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 219-236.
- Yıldırım, F. & İlhan, İ.Ö. (2010). Genel öz-yeterlik ölçeği Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 21(4), 301-308.
- Zakeri, H., Esfahani, B.N., & Razmjoe, M. (2013). Parenting styles and academic procrastination. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 84, 57-60.

### Extended Abstract

Academic procrastination is a common problem that affects students' academic performances. Academic procrastination manifests itself as delaying studying, waiting for the last minute to prepare homework, missing the due dates of important projects and putting off administrative tasks related to academic life (such as returning books to the library or registering for exams) (Scher and Ferrari, 2000; Rothblum, Solomon and Murakami, 1986). Ferrari, O'Callaghan and Newbegin (2005) reported that 70% of the university students exhibit academic procrastination behavior, and a similar study from Turkey reported that 54% of students procrastinate (Uzun, Özer, 2009).

Solomon and Rothblum (1984) reported that 46% of students procrastinate overpreparing projects/homework, 30% in weekly reading assignments, 28% in preparing for exams, 23% in attending classes regularly and 11% in completing administrative tasks (paying tuition fees, returning books to the library, etc.). Studies show that different variables affect academic procrastination behavior.

Fear of failure and avoidance of responsibilities (Solomon and Rothblum, 1984), lack of motivation (Franziska, Manfred and Stefan, 2007), inefficient time management (Burns, Dittman, Nguyen and Mitchelson, 2001), psychological problems as depression, irrational beliefs and anxiety (Bridges and Roig, 1997; Steel, 2007; Solomon and Rothblum, 1984; Watson, 2001), inefficient achievement orientation (Howell and Watson, 2007; Pfister, 2002), low self-esteem (Senécal, Koestner and Vallerand, 1995) and low self-perception (Ferrari, Driscoll and Diaz-Morales, 2007) are all factors that can lead to academic procrastination. Studies show that student perceptions such as lack of ability, fear of failure, a negative perception of self and a fear of negative evaluation in social settings such as the classroom may avoidance of responsibilities or procrastination as another expression. In this study, the academic procrastination behavior is explained based on personal and psychological variables such as irrational beliefs, self-efficacy, self-perception and fear of negative evaluation (Fee and Tangney, 2000; Ferrari, 1994; Ferrari et al., 1995; Haghbin, McCaffrey and Pychyl, 2012).

Psychological counseling services for university students who cannot cope with the problem of procrastination and who fail to live up to their potential are important to the investigation of the causes of academic procrastination behavior in terms of skills and the causes involved. The contribution to illuminating the nature of procrastination behavior in this study consists of a discussion of the explanatory value of irrational beliefs, self-efficacy, self-efficacy, the fear of negative evaluation and whether



academic success explains academic procrastination behavior. Another important aspect of this study is that it discusses these variables in a cause-effect relation based on the literature. The research answers the following questions; (1) Does university students' academic procrastination behavior vary depending on gender, faculty attended, class level and academic success? (2) Do university students' irrational beliefs, self-efficacy beliefs, self-perception and fear of negative evaluation predict academic procrastination?

The study group consisted of 1011 university students (582 female, 429 male) attending different schools at the Karadeniz Technical University, Turkey. Students' ages ranged from 17 to 26, with an average of 20.57. The Academic Procrastination Scale, The Irrational Beliefs Scale, General Self-Efficacy Scale, Social Comparison Scale, The Fear of Negative Evaluation Scale, and a Personal Information Form were used for data collection. Data analysis was performed on SPSS 15.00 software, using the independent samples t test, one-way ANOVA, Pearson moments correlation coefficient analysis and multiple linear regression analysis.

Our findings show that academic procrastination varies significantly based on gender, with males having a higher average score than girls. Students' academic procrastination scores also differed based on class level, with 3<sup>rd</sup>-year university students scoring significantly higher than 2<sup>nd</sup>-year students. Students' academic procrastination scores also differed based on academic success, students with lower GPA having higher academic procrastination scores than those with higher GPA. The results also reveal a significant positive correlation between irrational beliefs and academic procrastination, a significant negative correlation between self-efficacy and academic procrastination, a significant positive correlation between fear of negative evaluation and academic procrastination, and a significant negative correlation between self-perception and academic procrastination. Irrational beliefs, self-efficacy belief, self-perception and fear of negative evaluation explain 20% of total academic procrastination variance. The results of this study reveal the relation between academic procrastination and cognitive-based variables. Future studies might usefully examine academic procrastination behavior on a comparative basis by addressing the behavioral and sensual variables causing such behavior.

---

## Kaynakça Bilgisi

Çelik, Ç. B. & Odacı, H. (2015). Akademik erteleme davranışının bazı kişisel ve psikolojik değişkenlere göre açıklanması . *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [Hacettepe University Journal of Education]*, 30(3), 31-47.

## Citation Information

Çelik, Ç. B. & Odacı, H. (2015). Explanation of academic procrastianation by some personal and psychological variables [in Turkish]. *Hacettepe University Journal of Education [Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi]*, 30(3), 31-47.