



Akademik Özyeterlik ile Akademik Erteleme Eğilimi İlişkisi: Aday Öğretmenler Üzerine Bir Çalışma *

The Relationship between Academic Self-Efficacy and Academic Procrastination Tendency: A Study on Teacher Candidates

Feyza GÜN**, Tuğba TURABİK***, Gülsün ATANUR BASKAN****

• Geliş Tarihi: 22.10.2018 • Kabul Tarihi: 09.04.2019 • Yayın Tarihi: 16.04.2019

Kaynakça Bilgisi: Gün, F., Turabik, T., & Atanur Baskan, G. (2019). Akademik özyeterlik ile akademik erteleme eğilimi ilişkisi: Aday öğretmenler üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Advance online publication. doi: 10.16986/HUJE.2019051688

Citation Information: Gün, F., Turabik, T., & Atanur Baskan, G. (2019). The relationship between academic self-efficacy and academic procrastination tendency: A study on teacher candidates. *Hacettepe University Journal of Education*. Advance online publication. doi: 10.16986/HUJE.2019051688

ÖZ: Bu çalışmada, öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimleri ile akademik özyeterlik düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma ilişkisel tarama modeli ile desenlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye’deki devlet ve vakıf üniversitelerinde öğrenim görmekte olan 495 eğitim fakültesi öğrencisi oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında “Akademik Erteleme Eğilimi Ölçeği” ile “Akademik Özyeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizinde aritmetik ortalama, standart sapma gibi betimsel istatistiklerin yanında, Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı ve doğrusal regresyon tekniklerinden yararlanılmıştır. Araştırma bulguları öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimleri ile akademik özyeterlik düzeyleri arasındaki ilişkinin anlamlı, negatif yönde ve orta düzeyde olduğunu göstermiştir. Demografik değişkenlerden cinsiyetin akademik erteleme eğilimi üzerinde; okul türünün katılımcıların akademik özyeterlik düzeylerinde; bölümün ise hem akademik özyeterlik hem de akademik erteleme eğilimi üzerinde anlamlı bir farka neden olduğu görülmüştür. Çalışmada ayrıca akademik özyeterliğin, akademik erteleme eğiliminin anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Akademik özyeterlik, akademik erteleme eğilimi, öğretmen adayı

ABSTRACT: In this study, the relation between academic self-efficacy and academic procrastination tendency according to the perceptions of teacher candidates was examined. The study, designed as a correlational research, has a total of 495 teacher candidates studying at state and foundation universities located in different states in Turkey. In the collection of the data, the “Academic Self-Efficacy Scale” and the “Academic Procrastination Scale” were utilized. In the analysis of the data descriptive statistics, Pearson moment product correlation coefficient, and simple linear regression analysis were used. Findings of the study showed that there is a significant, negative and moderate relationship between academic self-efficacy and academic procrastination tendency of teacher candidates. In addition, it has been found that while gender create significant differences on academic procrastination tendency, school type create significant differences on academic self-efficacy and department create significant differences on both academic self-efficacy and academic procrastination tendency. As the result of the study, it has been reached that academic self-efficacy is a significant predictor of academic procrastination tendency.

Keywords: Academic procrastination tendency, academic self-efficacy, teacher candidates

*Bu çalışma 18-22 Nisan 2018 tarihleri arasında Antalya’da düzenlenen 27. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi’nde sunulan sözlü bildirinin geliştirilmiş halidir.

**Arş. Gör., Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı, Karaman-Türkiye. e-posta: feyzagun7@gmail.com (ORCID: 0000-0001-8395-2020)

***Dr., e-posta: tugbaturabik@gmail.com (ORCID: 0000-0001-9151-9630)

****Prof. Dr., İstanbul Okan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı, İstanbul-Türkiye. e-posta: gulsunatanurbaskan@gmail.com (ORCID: 0000-0002-3198-8870)

1. GİRİŞ

Günümüzde bireylerin iş, okul ve gündelik yaşamlarında birçok görevi yerine getirmesi gerekmektedir. Ancak bu görevler her ne kadar önemli olarak görülse de bireyler söz konusu görevleri zamanında yerine getirme konusunda birtakım zorluklar yaşamaktadır. Bu zorluklardan biri de literatürde geniş bir yere sahip olan erteleme eğilimidir. Sık kullanılan bir tanıma göre erteleme, kişinin, kendisini huzursuz edici boyuta ulaşıncaya kadar görevlerini nedensiz yere ertelemesidir (Solomon ve Rothblum, 1984). Erteleme, yaşamın her alanında pek çok insanın yaşayabileceği bir durumdur. Öğrenciler özelinde ise erteleme davranışı akademik erteleme olarak literatürde yerini almıştır. Steel'e (2007) göre akademik erteleme; ders çalışma ile ilgili planlanmış birtakım aktivitelerin, gecikme durumunda daha kötü sonuçlar doğuracağı bilinmesine rağmen gönüllü olarak ertelenmesidir. Rothblum, Solomon ve Murakami (1986) de benzer şekilde akademik ertelemeyi, öğrencilerin görevlere başlama ya da görevlerini tamamlamayı kasıtlı ve gereksiz yere geciktirmesi olarak tanımlanmıştır. Öğrencilerin büyük bir kısmında gözlenen akademik erteleme davranışında (Ellis ve Knaus, 1977; Schouwenburg, 1995; Schraw, Wadkins ve Olafson, 2007); dönem ödevlerinin hazırlanması, sınavlara çalışma ve dersle ilgili birtakım metinlerin okunması gibi akademik görevlerin, internette gezinme, televizyon izleme, uyuma, arkadaş ve akrabalarla vakit geçirme gibi memnuniyet verici eylemlere öncelik verilerek ertelenmesi söz konusudur (Pychyl, Lee, Thibodeau ve Blunt, 2000; Solomon ve Rothblum, 1984). Milgram (1991) ertelemenin dört bileşeni olduğundan söz etmiş ve bunları geciktirmeye yönelik davranış dizisi, standardın altında bir ürün elde etme, yerine getirilmesi gereken görevin erteleyici kişilerce önemli bir görev olarak algılanması ve üzüntü durumuyla sonuçlanma olarak isimlendirmiştir. Senécal, Koestner ve Vallerand (1995) ise akademik ertelemeyi, zamanın kötü yönetilmesi ve bireylerin tembel olmalarının yanı sıra verilen görevi yerine getirmek için motivasyon eksikliğinden dolayı işlerini zamanında yapmamaları şeklinde tanımlamışlardır.

Birçok araştırmada akademik ertelemenin genel olarak öğrencilerin akademik performansına ve sağlığına ilişkin olumsuz sonuçlara neden olduğu, bunun yanında intihal ve akademik sahtekarlık gibi istemeyen durumlarla da ilişkili olduğu rapor edilmiştir (Klassen, Krawchuk ve Rajani 2008; Patrzek, Sattler, van Veen, Grunschel ve Fries, 2015; Roig ve DeTommaso, 1995; Sirios, Melia-Gordonand ve Pychyl, 2003; Tice ve Baumeister, 1997). Grunschel, Patrzek ve Fries (2013) ise araştırmaları kapsamında öğrencilerle yaptıkları yüz yüze görüşmelerde, akademik ertelemenin duygusal boyutta kızgınlık, endişe, huzursuzluk, üzüntü, utanç, baskı hissetme, bunalım, tatminsizlik, bıkkınlık, vicdan azabı; zihinsel ve fiziksel boyutta zihinsel baskı, uyku problemleri, fiziksel gerilim, tükenmişlik; kişilik boyutunda olumsuz benlik algısı; çalışma programı boyutunda zaman baskısı ve gecikme, işlerin birikmesi, düşük kaliteli işler, bilgi eksikliği, başarının olumsuz değerlendirilmesi, dersi veya okulu terk etme; özel yaşam boyutunda finansal maliyetler, sosyal ilişkilerde problemler, geleceğe sınırlı bakış açısı gibi sonuçlara neden olduğunu ortaya koymuştur. Akademik ertelemenin sonuçları göz önünde bulundurulduğunda öğrencilerin yüksek akademik performans göstermelerinin önünde büyük bir engel olduğu anlaşılmaktadır.

Akademik erteleme eğiliminin nedenlerini belirlemeye yönelik çalışmalar incelendiğinde bu nedenlerin geniş bir yelpazede olduğu görülmektedir. Örneğin; Burka ve Yuen (1982) değerlendirilmekten duyulan kaygı, karar verme güçlüğü, kontrole karşı olma durumu, özgüven eksikliği, başarının sonuçlarından korkmak, yapılması gereken görevden hoşnut olmama ve aşırı mükemmeliyetçilik gibi durumların akademik ertelemeye neden olduğunu belirtmiştir (akt. Solomon ve Rothblum, 1984). Milgram, Marshevsky ve Sadeh (1995) ise lise öğrencileriyle yaptığı araştırmada zaman yönetimi konusunda problem yaşayan öğrencilerin akademik erteleme davranışlarında artış yaşandığını ortaya koymuştur. Bu bulguya paralel şekilde Balkis, Duru, Buluş ve Duru (2006) tarafından yürütülen bir araştırmada kötü zaman yönetimi akademik erteleme davranışının nedenlerinden biri olarak belirtilmiştir. Solomon ve Rothblum'a

(1984) göre akademik erteleme nedenleri temel olarak, başaramama korkusu, başarının sonuçlarından korkmak ve yerine getirilmesi gereken görevin kişi tarafından itici olarak algılanmasıdır. He (2017) ise lisans, yüksek lisans ve doktora öğrencileri ile yaptığı araştırmada akademik ertelemeye neden olan faktörlerin; dersin ya da ödevlerin zor olması, başarısızlık korkusu, hastalık, sosyal problemler, motivasyon eksikliği, çalışmama, tembellik, aşırı özgüven, öğretmenlerin tutumu ve dönütleri, rehber eksikliği, çok fazla ders ve ödev, stres, internette (özellikle sosyal medyada) çok fazla zaman geçirme, disiplin eksikliği, akranların olumsuz etkileri, rol model eksikliği, sabırsızlık, ilgisizlik, değerler ve amaçlarla ilgili kafa karışıklığı, görevleri organize etmede güçlük ve dil engelleri olduğunu tespit etmiştir. Steel'e (2007) göre ise; kişinin başarı konusunda kendisine düşük düzeyde güven duyması, elde edilecek çıktının tatmin edici olmayacağına yönelik düşünceler, elde edilecek ödülün kişiye göre gerçek ve anlamlı olmaktan çok uzak olması, dürtüsellik ve dikkat dağınıklığını kapsayan öz düzenleme güçlükleri erteleme eğilimini artıran etmenlerdendir.

Akademik ertelemeye neden olan veya artıran bu faktörlerin aksine, birtakım araştırmalarda benlik saygısı, rasyonel karar verme ve içsel motivasyon gibi özelliklerin akademik erteleme ile negatif yönde ilişkili olduğuna yönelik bulgular mevcuttur (Aydoğan, 2008; Balkıs, 2007; Senécal, Koestner ve Vallerand, 1995). Bu özelliklerden biri de bireylerin verilen akademik görevleri başarıyla yerine getirebileceklerine ilişkin inançları olarak tanımlanan akademik özyeterlik (Farran, 2004; Schunk, 1991). Özyeterlik, sosyal bilişsel teori olarak bilinen ve başarının davranışlar, kişisel faktörler (fikirler ve inançlar gibi) ve çevre ile etkileşimine bağlı olduğunu öne süren geniş bir teorik çerçeve içerisinde yapılandırılmıştır (Bandura, 1986; Bandura, 1997). Algılanan özyeterlik, eylemleri ve davranışları etkilemenin yanında başarı beklentisi yoluyla görevlerin üstesinden gelme çabasını da etkiler. Özyeterlik inancı bireylerin engeller ve istenmeyen durumlarla karşılaştığında ne kadar çaba göstereceğini belirler. Algılanan özyeterlik ne kadar yüksekse gösterilen çaba da o kadar fazladır (Bandura, 1977).

Çeşitli araştırmalarda özyeterliğin, akademik performansı, motivasyonu ve öğrenmeyi olumlu yönde etkilediği ortaya koyulmuştur (Brown, Lent ve Larkin, 1989; Chemers, Hu ve Garcia, 2001; Pajares, 1996; Schunk, 1995). Bu nedenle akademik özyeterlik, ilköğretimden yükseköğretime kadar her eğitim kademesinde tüm öğrenciler için oldukça önem taşıyan bir kavramdır. Akademik özyeterliği yüksek olan öğrencilerin, öğrenmede etkili bilişsel stratejilerden daha fazla yararlandıkları, zamanlarını ve öğrenme ortamlarını daha etkili bir şekilde yönettikleri ve kendi çabalarını kontrol etme ve düzenlemede daha iyi oldukları ifade edilmiştir (Chemers, Hu ve Garcia, 2001). Yüksek özyeterlik inancına sahip bireyler, düşük özyeterlik inancına sahip bireylere göre öğrenmeye yönelik faaliyetleri yürütme konusunda daha istekli olmakta, yerine getirmeleri gereken görevler için daha fazla çaba göstermekte, karşılaştıkları engeller karşısında ise daha etkili çözüm yolları geliştirebilmektedir (Eggen ve Kauchak, 1999). Bireylerin özyeterlik inançları akademik başarıları ve kararlılıkları üzerinde de etkili olmaktadır (Multon, Brown ve Lent, 1991). Bu açıklamalardan da anlaşılacağı üzere akademik özyeterlik, akademik süreç ve çıktılar üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir. Ancak düşük özyeterlik inancının olumsuz etkileri bulunduğu gibi yüksek düzeydeki özyeterlik de olumsuz sonuçlara neden olabilir (Haycock, McCarthy ve Skay, 1998). Akademik özyeterliğin olumlu etkilerinden biri de akademik erteleme eğilimini azaltıcı bir etkiye sahip olmasıdır. Örneğin Haycock, McCarthy ve Skay (1998), normal düzeyde özyeterlik inancına sahip bireylerin daha az akademik erteleme eğiliminde olduklarını rapor etmiştir. Ferrari, Parker ve Ware (1992) de benzer şekilde özyeterliğin akademik ertelemeyi yordadığını belirlemiştir. Klassen, Krawchuk ve Rajani (2008) ise özyeterlik inancına sahip öğrencilerin akademik erteleme eğilimlerinin daha düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Bu çalışmada eğitim sisteminin her kademesi için önemli olan bu iki kavramın öğretmen adayları özelinde incelenmesi hedeflenmiştir. Üniversite öğrencilerinin günümüzde çeşitlenerek

artan akademik görev ve sorumlulukları, öğrencilerin zamanlarını etkili bir şekilde yönetebilmeleri gerekliliğini doğurmakta, bu nedenle öğrencilerin akademik erteleme davranışı sergilemesine neden olan faktörlerin tespit edilmesinin önemi ortaya çıkmaktadır. Bu durumun öğrencilerin akademik başarılarını arttırmaya ve etkili zaman yönetimi becerilerini geliştirmeye yönelik çeşitli düzenlemelerin yapılmasına imkân sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda, araştırmada akademik özyeterliğin akademik erteleme eğilimi üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla araştırmanın problem cümlesi “Öğretmen adaylarının akademik özyeterlikleri ile akademik erteleme eğilimleri arasında bir ilişki var mıdır?” şeklinde düzenlenmiş ve şu sorulara yanıt aranmıştır:

(1) Öğretmen adaylarının akademik özyeterlik düzeyleri ve akademik erteleme eğilimleri nasıldır?

(2) Öğretmen adaylarının akademik özyeterlik düzeyleri ve akademik erteleme eğilimleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?

(3) Öğretmen adaylarının akademik özyeterlik düzeyleri ve akademik erteleme eğilimleri cinsiyet, bölüm, sınıf, okul türü değişkenleri bakımından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

(4) Öğretmen adaylarının akademik özyeterlik düzeyleri akademik erteleme eğilimindeki değişkenliğin ne kadarını açıklamaktadır?

2. YÖNTEM

Akademik özyeterlik ile akademik erteleme eğilimi arasındaki ilişkinin öğretmen adaylarının görüşlerine göre incelendiği bu araştırmada ilişki model kullanılmıştır. Verilerin analizinde nicel araştırma tekniklerinden yararlanılmıştır.

2.1. Çalışma Grubu

Çalışma grubunun belirlenmesinde erişim kolaylığı olması açısından Ankara'daki bir devlet üniversitesi ve İstanbul'daki bir vakıf üniversitesi tercih edilmiştir. 2017-2018 öğretim yılı güz döneminde söz konusu üniversitelerin eğitim fakültelerinin son sınıflarında öğrenim görmekte olan ve uygun örnekleme yöntemi ile belirlenen 465 öğretmen adayına ulaşılmış ve veriler çalışmaya gönüllü katılım gösteren bu kişilerden toplanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının 327'si kadın, 138'i erkektir. Katılımcıların 71'i fen bilgisi eğitimi, 100'ü İngiliz dili eğitimi, 79'u bilgisayar ve öğretim teknolojileri, 165'i psikolojik danışma ve rehberlik, 50'si okul öncesi eğitimi anabilim dallarında eğitim görmektedir. Öğretmen adaylarının 96'sı birinci sınıf, 72'si ikinci sınıf, 211'i üçüncü sınıf, 86'sı dördüncü sınıfa devam etmektedir. Katılımcıların 232'si devlet üniversitesi, 233'ü ise vakıf üniversitesi öğrencisidir.

2.2. Veri Toplama Araçları

Katılımcıların akademik erteleme eğilimlerini belirlemek üzere Aitken (1982) tarafından geliştirilen ve Türk kültürüne uyarlama çalışmaları Balkıs (2006) tarafından yürütülen “Akademik Erteleme Eğilimi Ölçeği (AEEÖ)”nden faydalanılmıştır. Ölçek tek boyut ve 16 maddeden oluşmaktadır. 5li Likert formunda hazırlanan ölçek, “yanlış (1)” ve “doğru (5)” arasında değişen değerler almaktadır. Bu ölçeğin tümüne ilişkin Cronbach alfa katsayısı .88 olarak elde edilmiş, mevcut araştırma kapsamında kullanılabilir güvenilir bir veri toplama aracı olduğuna karar verilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliliği doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile sınanmış, elde edilen uyum değerleri [$X^2 = 592.8$; $sd = 104$; $X^2/sd = 5.70$; $GFI = .91$; $AGFI = .88$; $NFI = .89$; $IFI = .90$; $CFI = .90$; $RMSEA = .11$ ve $RMR = .10$] olarak hesaplanmıştır. Kline'e (2005) göre X^2/sd değerinin 5'ten küçük değer olması beklenirken, Byrne ve Campbell'e (1999) göre GFI , $AGFI$, NFI , IFI ve CFI için kabul edilebilir değerlerin .90 ve üzeri; $RMSEA$ ve RMR için ise 0.08 ve daha aşağısı olması beklenir. Uyum iyiliği indekslerinin kabul edilebilir

sınırlarda hesaplanmaması sebebiyle, ilk olarak madde 15 ile madde 16, daha sonra madde 9 ile madde 10 arasında iki kere modifikasyon gerçekleştirilmiştir. Bu uygulamanın ardından, ölçeğe ait uyum iyiliği değerleri şu şekilde hesaplanmıştır: [$X^2 = 387.6$; $sd = 102$; $X^2 / sd = 3.80$; $GFI = .93$; $AGFI = .92$; $NFI = .91$; $IFI = .93$; $CFI = .93$; $RMSEA = .08$ ve $RMR = .08$]. İlgili değerler bağlamında AEEÖ'nün, tek faktörlü yapısının doğrulandığını ve bu çalışma için de geçerli bir araç olduğunu söyleyebiliriz.

Katılımcıların akademik özyeterlik düzeylerini belirlemek üzere Jerusalem ve Schwarzer (1981) tarafından alanyazına kazandırılan ve Yılmaz, Gürçay ve Ekici'nin (2007) Türk kültürüne uyarladığı "Akademik Özyeterlik Ölçeği (AÖÖ)" kullanılmıştır. Ölçek, 7 madde ve tek boyuttan oluşmaktadır. 4lü Likert formunda hazırlanan ölçek, "bana hiç uymuyor (1)" ve "bana tamamen uyuyor (4)" arasında değişen değerler almaktadır. Ölçeğin mevcut çalışma kapsamında da güvenilir olup olmadığının belirlenmesi amacıyla Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı .76 olarak tekrar hesaplanmış ve bu araştırma için güvenilir bir ölçme aracı olduğu tespit edilmiştir. Ölçeği tek faktörlü yapısı doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile sınanmış, yapılan analiz sonucundaki uyum iyiliği değerleri [$X^2 = 68.34$; $sd = 14$; $X^2 / sd = 4.88$; $GFI = .96$; $AGFI = .92$; $NFI = .94$; $IFI = .95$; $CFI = .95$; $RMSEA = .091$ ve $RMR = .039$] olarak hesaplanmıştır. Bazı uyum iyiliği değerleri kabul edilebilir sınırlarda çıkmadığından, madde 4 ile madde 5 arasında bir kere modifikasyon uygulanmıştır. Modifikasyon uygulamasının ardından ulaşılan uyum indeksi değerleri [$X^2 = 48.46$; $sd = 13$; $X^2 / sd = 3.73$; $GFI = .97$; $AGFI = .94$; $NFI = .96$; $IFI = .97$; $CFI = .97$; $RMSEA = .077$ ve $RMR = .035$] şeklinde elde edilmiştir. Elde edilen uyum indeksi değerleri ölçeğin mevcut araştırma kapsamında kullanılmak için geçerli bir araç olduğunu göstermiştir.

2.3. Verilerin Çözümlemesi

Ölçeklere ilişkin veri seti ilk olarak uç değer ve kayıp verilerin belirlenmesi amacıyla ön incelemeden geçirilmiştir. Veri setinde ilk olarak kayıp değerler incelenmiş ve herhangi bir kayıp veriye rastlanmamıştır. Tek değişkenli aykırı değer olup olmadığını belirlemek için standardize edilmiş z puanlarına bakılmış, çok değişkenli uç değer olup olmadığı ise Mahalanobis uzaklık değeri ile incelenmiş ve veri setinde uç değerlerin yer almadığı gözlenmiştir. Puan dağılımlarının belirlenmesi için her bir ölçeğe ait basıklık ve çarpıklık değerleri analiz edilmiş, değerlerin -1 ile +1 arasında hesaplandıkları görülmüş ve verilerin tek değişkenli normal dağılım gösterdikleri belirlenmiştir (George ve Mallery, 2001; Leech, Barrett ve Morgan, 2011). Araştırmanın değişkenleri arasındaki doğrusallık iki değişkenli serpmme grafiği incelenerek değerlendirilmiş ve oluşturulan serpmme grafiklerinin şeklinin oval olması sebebiyle değişkenler arasındaki ilişkilerin doğrusal olduğu görülmüştür (Tabachnick ve Fidell, 2013). Yapılan analizler sonucunda veri setinin parametrik analize uygun olduğuna karar verilmiştir. Veri toplama araçlarının Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları hesaplanarak güvenilirlikleri belirlenmiş, doğrulayıcı faktör analizi ile yapı geçerlilikleri test edilmiştir.

Öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimleri ve akademik özyeterlik düzeylerinin betimlenmesinde aritmetik ortalama ve standart sapma kullanılmıştır. Ortalamalar arasındaki fark *t* testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi ile analiz edilmiş, ortaya çıkan farkın kaynağını belirlemek üzere LSD testinden yararlanılmıştır. Sonuçlar .05 anlamlılık düzeyinde yorumlanmıştır. Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayısı hesaplanarak katılımcıların akademik özyeterlik düzeyleri ve akademik erteleme eğilimleri arasındaki ilişki incelenmiş, akademik özyeterliğin akademik erteleme eğilimindeki toplam değişimin ne kadarını açıkladığını saptamak amacıyla basit doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır.

AEEÖ için aritmetik ortalamalar yorumlanırken 1.00-1.79 arasındaki puanlar oldukça düşük; 1.80-2.59 arasındaki puanlar düşük; 2.60-3.39 arasındaki puanlar orta; 3.40-4.19 arasındaki puanlar yüksek; 4.20-5.00 arasında olan puanlar ise oldukça yüksek olarak değerlendirilmiştir. AÖÖ için ise 1.00-1.75 arasındaki puanlar oldukça düşük; 1.76-2.50

arasındaki puanlar düşük; 2.51-3.25 arasındaki puanlar orta; 3.26-4.00 arasında olan puanlar ise yüksek olarak yorumlanmıştır. Korelasyon katsayısının yorumlanmasında Büyüköztürk'ün (2011, s. 32) belirtmiş olduğu aralıklar kullanılmıştır. Buna göre $\pm 0.70 - \pm 1.00$ arasındaki korelasyon katsayısı yüksek; $\pm 0.70 - \pm 0.30$ arasındaki orta, $\pm 0.30 - 0.00$ arasındaki ise düşük düzeyde bir ilişki olarak değerlendirilmiştir.

3. BULGULAR

Öğretmen adaylarının akademik özyeterlik ve akademik erteleme eğilimlerine ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri ile iki değişken arasındaki ilişkiyi tespit etmek üzere yapılan analiz bulguları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Akademik özyeterlik ve akademik erteleme eğilimi arasındaki ilişkiye yönelik pearson korelasyon matrisi ile değişkenlere ait betimsel istatistikler

Ölçek	1	2
1 Akademik Özyeterlik	-	
2 Akademik Erteleme Eğilimi	-,40**	-
Ortalama	2,82	2,49
Standart sapma	,56	,71

** $p < .01$

Tablo 1'de verilen değerler incelendiğinde aday öğretmenlerin akademik özyeterlik düzeylerinin ortalamasının 2,82 olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimi düzeylerinin ortalaması ise 2,49'dur. Buna göre aday öğretmenlerin akademik özyeterliğe ilişkin algıları orta düzeyde iken akademik erteleme eğilimleri düşük düzeydedir. Akademik özyeterlik ile akademik erteleme eğilimi arasında ise orta düzeyde, negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($r = -.40$; $p < .01$).

Katılımcıların cinsiyet ve okul türü değişkenlerine göre akademik özyeterlik ve akademik erteleme eğilimine ilişkin görüşlerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği *t*-testi ile incelenmiştir. Cinsiyet ve okul türü değişkenlerine göre *t* testi sonuçları Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Aday öğretmenlerin akademik özyeterlik ve akademik erteleme eğilimine ilişkin algı düzeylerinin cinsiyet ve okul türü değişkenlerine göre *t*-testi sonuçları

Ölçek	Değişken	N	Ort.	Ss.	Sd.	<i>t</i>	<i>p</i>
Akademik Özyeterlik	Kadın	327	2,80	,54	463	-,916	,360
	Erkek	138	2,85	,60			
	Devlet	232	2,87	,53	463	2,039	,042*
Akademik Erteleme Eğilimi	Vakıf	233	2,76	,59			
	Kadın	327	2,42	,68	463	-3,566	,000*
	Erkek	138	2,67	,74			
	Devlet	232	2,47	,71	463	-,575	,566
	Vakıf	233	2,51	,71			

* $p < .05$

Tablo 2'de sunulan bulgular incelendiğinde öğretmen adaylarının akademik özyeterlik düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($t_{(463)} = -,916$, $p > .05$). Bu bulgu erkek ve kadın öğretmen adaylarının akademik özyeterliğe ilişkin görüşlerinin benzer düzeyde olduğuna işaret etmektedir. Bununla birlikte cinsiyet değişkenine göre öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimlerinin kadınların lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği ($t_{(463)} = -3,566$, $p < .05$) tespit edilmiştir. Katılımcıların öğrenim gördükleri okul türü değişkenine göre akademik özyeterlik düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelendiğinde ise devlet okulunda öğrenim gören katılımcıların lehine anlamlı bir fark bulunduğu belirlenmiştir ($t_{(463)} = 2,039$, $p < .05$). Buna karşın öğretmen

adaylarının akademik erteleme eğilimleri okul türü değişkenine göre anlamlı bir fark göstermemektedir ($t_{(463)} = -.575, p > .05$).

Katılımcıların bölüm ve sınıf değişkenlerine göre akademik özyeterlik ve akademik erteleme eğilimine ilişkin görüşlerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği ANOVA ile incelenmiştir. Tablo 3'te bölüm ve sınıf değişkenlerine göre ANOVA sonuçları ile hangi katılımcı grupları arasında fark olduğunun belirlenmesi için yapılan LSD testine ait bulgular verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmen adaylarının akademik özyeterlik ve akademik erteleme eğilimine ilişkin algı düzeylerinin bölüm ve sınıf değişkenine göre ANOVA sonuçları

Ölçek	Değişken	Varyans Kaynağı	Kareler Top.	Sd	Kareler Ort.	F	p	Fark
Akademik Özyeterlik	(1) Fen bilgisi	Gruplararası	6,833	4	1,708	5,673	,000*	1-2, 1-4, 2-
	(2) İngiliz dili	Gruplarıçi	138,519	460	,301			3, 2-5, 3-4,
	(3) BÖTE	Toplam	145,352					4-5
	(4) PDR							
	(5) Okul Öncesi							
Akademik Erteleme Eğilimi	1. Sınıf	Gruplararası	1,967	3	,656	2,108	,098	-
	2. Sınıf	Gruplarıçi	143,385	461	,311			
	3. Sınıf	Toplam	145,352					
	4. Sınıf							
	(1) Fen bilgisi	Gruplararası	6,740	4	1,685	3,450	,009*	1-2, 2-5, 4-
(2) İngiliz dili	Gruplarıçi	224,663	460	,488			5	
(3) BÖTE	Toplam	231,403						
(4) PDR								
(5) Okul Öncesi								
Akademik Erteleme Eğilimi	1. Sınıf	Gruplararası	3,148	3	1,049	2,119	,097	-
	2. Sınıf	Gruplarıçi	228,255	461	,495			
	3. Sınıf	Toplam	231,403					
	4. Sınıf							

* $p < .05$

Tablo 3 incelendiğinde öğretmen adaylarının akademik özyeterlik düzeylerinde bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir ($F_{(4-460)} = 5,673, p < .05, \eta^2 = .047$). Etki büyüklüğü bakımından elde edilen Eta kare incelendiğinde bölümler arasındaki farklılıkların düşük etkiye sahip olmakla birlikte pratik manidarlık taşıdığı görülmüştür. Farkın kaynağını belirlemek için yapılan LSD testi sonuçlarına göre fen bilgisi eğitiminde öğrenim gören katılımcılar ($\bar{X}=2,93$) ile İngiliz dili eğitimi ($\bar{X}=2,71$) ve psikolojik danışma ve rehberlik ($\bar{X}=2,71$) eğitiminde öğrenim gören katılımcılar arasında; İngiliz dili eğitiminde öğrenim gören katılımcılar ($\bar{X}=2,71$) ile bilgisayar ve öğretim teknolojileri ($\bar{X}=2,95$) ve okul öncesi eğitiminde ($\bar{X}=2,99$) öğrenim gören katılımcılar arasında; bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitiminde öğrenim gören katılımcılar ($\bar{X}=2,95$) ile psikolojik danışma ve rehberlik ($\bar{X}=2,71$) eğitiminde öğrenim gören katılımcılar arasında; psikolojik danışma ve rehberlik eğitiminde öğrenim gören katılımcılar ($\bar{X}=2,71$) ile okul öncesi eğitiminde ($\bar{X}=2,99$) öğrenim gören katılımcılar arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Aday öğretmenlerin akademik erteleme eğilimleri, bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir ($F_{(4-460)} = 3,450, p < .05, \eta^2 = .029$). Etki büyüklükleri incelendiğinde, bölümler arasındaki farklılıkların küçük etkiye sahip olmakla birlikte pratik manidarlık taşıdığı görülmektedir. Buna göre akademik erteleme eğilimi açısından bölümler arasında farklılıklar olduğu söylenebilir. Farkın kaynağını tespit üzere LSD testi yapılmış, akademik erteleme eğiliminde fen bilgisi eğitiminde öğrenim gören katılımcılar ($\bar{X}=2,32$) ile İngiliz dili ($\bar{X}=2,64$) eğitiminde öğrenim gören katılımcılar arasında; İngiliz dili eğitiminde öğrenim gören katılımcılar ($\bar{X}=2,64$) ile okul öncesi eğitiminde ($\bar{X}=2,29$) öğrenim gören katılımcılar arasında; psikolojik danışma ve rehberlik eğitiminde öğrenim gören

katılımcılar ($\bar{X}=2,54$) ile okul öncesi eğitiminde ($\bar{X}=2,29$) öğrenim gören katılımcılar arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Sınıf düzeyi değişkenine göre aday öğretmenlerin hem akademik özyeterlik ($F_{(3-461)} = 2,108, p > .05$) hem de akademik erteleme eğilimlerinin ($F_{(3-461)} = 2,119, p > .05$) anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Katılımcıların akademik özyeterliğe ilişkin görüşlerinin akademik erteleme eğilimindeki toplam değişimin ne kadarını açıkladığını saptamak amacıyla yapılan regresyon analizine ait bulgular Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Akademik erteleme eğiliminin yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları

Değişken	B	Standart Hata B	β	<i>t</i>	<i>p</i>
Sabit	3,906	,154		25,301	,000
Akad. Özyeterlik	-,503	,054	-,398	-9,343	,000
	R = 0.40	R ² = 0.16	$F_{(1-463)} = 87,286$	$p = .000$	

Tablo 4 incelendiğinde öğretmen adaylarının akademik özyeterlik düzeylerinin akademik erteleme eğilimleri ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki gösterdiği görülmektedir (R=.40, R² =.16, $p < .01$). Diğer yandan öğretmen adaylarının akademik özyeterlik düzeyi akademik erteleme eğilimindeki toplam varyansın %16’sını açıklamaktadır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin *t* testi sonuçları incelendiğinde akademik özyeterliğin katılımcıların akademik erteleme eğilimlerinin anlamlı birer yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir. Sonuç olarak, akademik özyeterliğin, akademik erteleme eğiliminin kestirilmesinde önemli ve istatistiksel olarak anlamlı bir role sahip olduğu görülmektedir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Öğretmen adaylarının akademik özyeterliklerinin akademik erteleme eğilimleri üzerindeki rolünün incelenmesine odaklanan bu çalışmada öğretmen adaylarının akademik özyeterliklerinin orta düzeyde, akademik erteleme eğilimlerinin ise düşük düzeyde olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Buna göre öğretmen adaylarının verilen akademik görevleri başarıyla yerine getirebileceklerine ilişkin kendilerine önemli ölçüde güvendikleri, zamanlarını ve öğrenme ortamlarını daha etkili bir şekilde yönetmeye çalıştıkları ve istenmeyen durumlarla baş edebilmek için çaba göstermeye istekli oldukları yorumu yapılabileceği gibi ders çalışma ile ilgili planlanmış birtakım aktiviteleri geciktirmeden yaptıkları sonucu da çıkarılabilir. Haycock, McCarthy ve Skay (1998) üniversite öğrencilerinin özyeterlik ve kaygı düzeylerinin akademik erteleme üzerindeki rolünü inceledikleri araştırmalarında üniversite öğrencilerinin akademik erteleme eğilimlerinin orta düzeyde, özyeterliklerinin ise yüksek düzeyde olduğunu rapor etmiştir. Gültekin ve Gürer (2018) formasyon öğrencileri ile yürüttüğü araştırmalarında öğrencilerin akademik erteleme eğilimi puanlarının ortalamasının üzerinde olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Bu çalışmanın bulgularıyla paralel şekilde üniversite öğrencileri ile yürütülen çeşitli araştırmalarda da katılımcıların akademik özyeterlik düzeylerinin orta seviyede olduğu tespit edilirken (Donmuş, Akpınar ve Eroğlu, 2017; Şeker, 2017), bu araştırmanın sonuçlarından farklı olarak öğrencilerin akademik özyeterliklerinin yüksek düzeyde olduğu araştırma sonuçları da mevcuttur (Çuhadar, Gündüz ve Tanyeri, 2013; Gültekin ve Gürer, 2018; Gürbüzöglü-Yalmanlı ve Aydın, 2014; Oğuz, 2012; Tabanlı ve Çelik, 2013).

Araştırmada öğretmen adaylarının akademik özyeterlik düzeylerinin cinsiyet ve sınıf değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Literatürde cinsiyet değişkenine ait bu bulguyu destekler nitelikte çalışmalar yer aldığı gibi (Alemdağ, Öncü ve Yılmaz, 2017; Aktaş, 2017; Çuhadar, Gündüz ve Tanyeri, 2013; Gürbüzöglü-Yalmanlı ve Aydın, 2014; Oğuz, 2012; Şeker, 2017; Tabanlı ve Çelik, 2013; Tunca ve Alkın – Şahin, 2014), erkek öğrencilerin kadın öğrencilerden (Akbaş ve Gizir, 2010; Fırat-Durdukoca, 2010; Gültekin ve Gürer, 2018; Yağcı ve Aksoy, 2015) ya da kadın öğrencilerin erkek akranlarından

(Donmuş, Akpınar ve Eroğlu, 2017) görece daha fazla özyeterlik inancına sahip olduğu sonucuna ulaşılan çalışmalar da mevcuttur. Sınıf değişkenine göre akademik özyeterlik inancının anlamlı bir farklılık göstermediği bulgusu Şeker'in (2017) müzik eğitimi bölümü öğretmen adayları ile Çuhadar, Gündüz ve Tanyeri'nin (2013) bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümü öğrencileriyle yürüttüğü çalışmalarındaki bulgularla benzerlik gösterirken, Yağcı ve Aksoy (2015), Aktaş (2017) ve Oğuz (2012) sınıf düzeyi arttıkça üniversite öğrencilerinin özyeterlik inancının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmacılar sınıf düzeyi arttıkça özyeterlik inancının artmasını öğrencilerin temel dersler ve alan bilgisi derslerinin önemli bir kısmının bilgisine sahip olmaları, ilk üç sınıfı başarıyla tamamlamış olmalarının ve edindikleri deneyimin yaratmış olduğu güven gibi sebeplerle açıklamıştır. Öğretmen adaylarının akademik özyeterlik düzeylerinin okul türü ve bölüm değişkenlerine göre ise anlamlı bir farklılık gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır. Genel olarak sayısal alandaki öğrencilerin diğer alanlardaki akranlarından görece daha yüksek düzeyde özyeterlik inancına sahip olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmen adaylarının akademik özyeterliklerinin bölümlerine göre farklılaşmasının, alanların farklı olması sebebiyle bölüm derslerinin ya da bölümün öğrencilere sunduğu fırsatların değişkenlik göstermesi gibi nedenlerden kaynaklandığı söylenebilir. Donmuş, Akpınar ve Eroğlu (2017) Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi son sınıf öğrencileri ile yürüttüğü çalışmasında fen bilgisi ve resim-iş öğretmen adaylarının akademik özyeterlik inancının, din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmen adaylarınınkinden anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Gültekin ve Gürer (2018) formasyon eğitimi alan öğrencilerden, Kabaran, Altıntaş ve Kabaran (2016) ise öğretmen adaylarından elde edilen verileri analiz ettikleri araştırmalarında katılımcıların öğrenim gördükleri bölümlere göre akademik özyeterlik düzeylerinin anlamlı bir farklılık göstermediğini tespit etmişlerdir. Devlet üniversitesindeki öğrencilerin özyeterlik inançlarının vakıf üniversitesi öğrencilerinden görece daha yüksek olması mevcut araştırma bulgularından bir diğeridir.

Araştırmada ulaşılan diğer bir bulguya göre ise öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimleri okul türü ve sınıf değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Öğrencilerin sınıf düzeyine göre benzer düzeyde akademik erteleme eğilimine sahip olduğu bulgusu Kutlu, Gökdere ve Çakır'ın (2015) Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencileriyle yürüttüğü çalışmalarının bulgusuyla paralellik göstermektedir. Ancak bazı çalışmalarda bu bulgudan farklı olarak sınıf düzeyi yükseldikçe akademik erteleme eğiliminin azaldığı (Arıkan, 2016; Çelikkaleli ve Akbay, 2013) tespit edilirken; bazı çalışmalarda ise sınıf düzeyi yüksek olan üniversite öğrencilerin akademik erteleme eğilimlerinin daha yüksek olduğu (Berber-Çelik ve Odacı, 2015; Saracaloğlu, Dinçer ve Gerçekler, 2018) görülmüştür. Öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimlerinin cinsiyet ve bölüm değişkenlerine göre ise anlamlı bir farklılık gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır. Çelikkaleli ve Akbay (2013) bu çalışma ile benzer şekilde erkeklerin daha fazla erteleme eğiliminde olduğu sonucuna ulaşmış, Çıkrıkçı ve Erzen (2016) yürüttükleri meta-analiz çalışmasında cinsiyetin akademik erteleme davranışları üzerinde önemli bir değişken olduğunu ve erkek öğrencilerin akademik erteleme eğilimlerinin kız öğrencilerden daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Khan, Arif, Noor ve Muneer (2014) yaptıkları çalışmada akademik erteleme davranışı üzerinde cinsiyetin rolünü incelemiş ve erkek öğrencilerin kadın üniversite öğrencilerinden görece daha fazla erteleme eğilimine sahip olduğunu belirlemişlerdir. Erkeklerin kadınlardan görece daha fazla erteleme eğilimi gösterme nedeni, kadınların erkeklerden daha çalışkan ve sorumluluk sahibi olarak görüldüğü sosyal yapı ile ilişkilendirilebilir. Kurt-Topuz ve Erkanlı (2016) toplumsal cinsiyet bağlamında kadın ve erkeğe atfedilen anlamların metafor yöntemiyle incelendiği çalışmalarında kadınlar; *"kırılğan, ilgiye ve bakıma muhtaç, edilgen ve bağımlı, karmaşık ve anlaşılması zor olarak tanımlanmanın yanında çalışkan ve sorumluluk sahibi ve yaşamın devamlılığını sağlayan"* olarak da ifade edilmiştir. Erkekler ise *"etken-yöneten-yönlendiren, koruyucu-kollayıcı-sahiplenici, mücadelecii, ailesinin sorumluluğunu üstlenen, mantıkla hareket eden-duygularını göstermeyen, fiziksel güç kullanabilen, öngörülemeyen-başına buyruk, ilgi isteyen ve bencil"* olarak tanımlanmıştır. Bununla

birlikte erkeklerin akademik güdülenmelerinin kadınlara göre düşük olması da erkeklerin akademik erteleme eğilimlerinin kadınlardan daha yüksek olmasını açıklayan nedenlerden biri olabilir (Demir ve Arı, 2013; Eroğlu, Yıldıırım ve Şahan, 2017). Çünkü bazı araŐtırmalar göstermektedir ki akademik güdülenme ile akademik erteleme arasında negatif yönlü bir ilişki mevcuttur (Akby ve Gizir, 2010; Kağan, 2009; Nartgün ve akır, 2014). Bazı çalışmalarda ise cinsiyet deĐiŐkeninin akademik erteleme eğiliminde anlamlı bir farka yol amadığı belirlenmiştir (Arıkan, 2016; Haycock, McCarthy ve Skay, 1998; Saracaloğlu, Dinçer ve Gerçeker, 2018). Ayrıca Arıkan (2016) bölümlere göre de erteleme eğiliminin farklılık gösterdiğini tespit etmiştir. Bu araştırmada İngilizce Ğretmenliği bölümündeki öğrencilerin fen bilgisi Ğretmenliği ile okul öncesi Ğretmenliği bölümündeki öğrencilerden; PDR bölümündeki öğrencilerin ise okul öncesi öğrencilerinden daha fazla akademik erteleme eğiliminde olduğu tespit edilmiştir. Gültekin ve Gürer (2018) ise resim, müzik, beden eğitimi gibi beceri alanlarında öğrenim gören formasyon Ğrencilerinin sosyal bilimler alanında eğitim gören Ğretmen adaylarından görece daha yüksek akademik erteleme eğilimine sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Akademik zyeterlik ile akademik erteleme düzeylerinde bölüme göre farklılıkların görülmesinin kişilerden bağımsız olan nedenlerinden biri, her bölümde yürütülen derslerin ve buna bağlı olarak öğrencilerden beklenenlerin farklı olması olabilir.

Araştırma kapsamında, akademik özyeterliğin akademik ertelemeyi yordama düzeyi incelenmiş ve akademik özyeterliğin katılımcıların akademik erteleme eğilimleri üzerinde anlamlı bir role sahip olduğu belirlenmiştir. AraŐtırmadan elde edilen bulgulara göre akademik zyeterlik ile akademik erteleme eğilimi arasında negatif yönlü, orta düzeyde bir ilişki olduğu ve akademik özyeterliğin akademik erteleme eğiliminin anlamlı bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgular Bandura'nın (1977) zyeterlik teorisi ile açıklanabilir. Bandura, gcl bir zyeterlik inancının bir görevi baŐlatma ve onu devam ettirme konusunda olumlu yönde etkiye neden olduğunu, zayıf zyeterlik inancının ise görevden kaçınma ve daha az sebat etmekle sonuçlandığını ileri sürmüŐ, ertelemenin de bir tür davranıŐtan kaçınma eylemi olarak nitelendirildiğini ifade etmiştir. Bu göre kendilerini öğrenme etkinliklerini düzenleme ve yapılandırma yeteneğine sahip olarak algılayan öğrenciler, diğer öğrencilerden görece daha az akademik erteleme eğilimi gösterirler. Akademik erteleme ile zyeterlik inancı arasında negatif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğunu ortaya koyan birçok araştırma bulunmaktadır (Akby ve Gizir, 2010; Aydoğan, 2008; elikkaleli ve Akby, 2013; Ferrari, Parker ve Ware, 1992; Haycock, McCarthy ve Skay, 1998; Klassen, Krawchuk ve Rajani, 2007; Saracaloğlu ve Gökdaş, 2016; Steel, 2007; Tan vd., 2008; Wolters, 2003). Ayrıca bu çalışmada ulaşılan akademik zyeterlik ile akademik erteleme arasındaki ilişkinin orta düzeyde olduğu bulgusunun, Haycock, McCarthy ve Skay'in (1998) niversite öğrencileriyle yaptıkları araştırmada ulaŐtıkları sonuç ile benzer olduğu görülmüştür. Çalışmada ulaşılan bu bulgu, Ğretmen adayları açısından sevindirici bir durum olarak yorumlanabilir. Çünkü Haycock vd. (1998) normal düzeydeki zyeterlik inancının akademik ertelemeyi azaltacağını, düşük ya da yüksek zyeterlik inancının ise ertelemeyi artıracacağını belirtmiştir. Albayrak, Yazıcı ve Reisoğlu (2016) ise mevcut araştırma bulgularından farklı olarak, Karadeniz Teknik niversitesi'nin çeşitli fakültelerinde öğrenim gören niversite öğrencilerin katılımcı olarak yer aldığı çalışmalarında öğrencilerin akademik zyeterlik düzeylerinin akademik erteleme davranıŐlarını anlamlı düzeyde açıklamadığı sonucuna ulaşmıştır.

Bu çalışmada elde edilen sonuçlar biri devlet diğeri vakıf niversitesi olmak üzere iki üniversiteden araştırmaya katılım sağlayan 495 eğitim fakültesi öğrencisinden oluŐan bir çalışma grubu ile sınırlıdır. Bu araştırmada yer alan katılımcıların akademik erteleme eğilimleri ve akademik özyeterlikleri arasındaki ilişkiye ait bulguların genellenebilmesi için farklı çalışma grupları üzerinde farklı çalışmaların yapılması önerilebilir. Ayrıca akademik ertelemenin nedenleri nitel araŐtırmalarla derinlemesine ele alınarak bu doğrultuda ertelemeyi azaltıcı tedbirler alınabilir. ÖĞretmen adaylarının akademik erteleme eğilimleri üzerinde; motivasyon,

kaygı düzeyi, sorumluluk duygusu, akademik güdülenme gibi mevcut araştırma kapsamında incelenmeyen farklı değişkenlerin etkisi de araştırılabilir. Tüm öğrencilerde olduğu gibi üniversite öğrencilerinin de eğitim hayatında başarılı olabilmesi konusunda oldukça önem taşıyan bu iki kavramdan akademik erteleme azaltılması; akademik özyeterliğin ise gerekli düzeye çıkarılabilmesinde öğretim elemanlarına da önemli görevler düşmektedir. Öğretim elemanları eğitim sürecinde karşılaşılabilecekleri görev ve etkinlikleri başarılı bir şekilde yerine getirme konusunda öğrencilerini cesaretlendirmeli ve yönlendirmelidir. Öğretim elemanlarının dersleri ilgi çekici hale getirmesi, öğrencilere gereğinden fazla ödev vermemesi, değerlendirme sürecinde öğrenci merkezli bir yaklaşım kullanması gibi farklı sınıf yönetimi becerilerini işe koştugu bir sınıf ortamı oluşturması akademik erteleme azaltıcı bir etkiye bulunurken akademik özyeterliği artırmaya katkı sağlayabilir. Akademik erteleme eğiliminde olan öğrencilerle ilgili öncelikle bu durumun nedenlerini belirlemeye yönelik çalışmalar yapılmalı ve o nedeni ortadan kaldırmaya yönelik önlemler alınmalıdır. Öğrencilerin özyeterlik inançlarını arttırmak konusunda gerekirse psikolojik danışma ve rehberlik uzmanları veya psikologlar aracılığıyla gerekli hizmetler sunulmalıdır. Akademik erteleme özellikle yükseköğretim kademesinde çoğunlukla çalışılmakta olan bir konudur. Diğer eğitim kademelerinde akademik erteleme davranışını tespit etmeye yönelik çalışmaların yapılması, üniversite eğitimine henüz gelmeden erteleme eğilimine sahip öğrencilerin belirlenebilmesi ve önleyici tedbirlerin alınması açısından önemlidir.

5. KAYNAKLAR

- Aitken, M. E. (1982). *A personality profile of the college student procrastinator*. Unpublished doctoral dissertation, University of Pittsburgh, USA.
- Akbay, S. E. ve Gizir, C. A. (2010). Cinsiyete göre üniversite öğrencilerinde akademik erteleme davranışı: Akademik güdülenme, akademik özyeterlik ve akademik yüklenme stillerinin rolü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 60-78.
- Aktaş, H. (2017). Akademik güdülenme ile akademik özyeterlik arasındaki ilişki: ilahiyat fakültesi öğrencileri üzerine ampirik bir araştırma. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 1376-1398.
- Albayrak, E., Yazıcı, H. ve Reisoğlu, S. (2016). Üniversite öğrencilerinde kişilik özellikleri, akademik öz-yeterlik, akademik kontrol odağı ve akademik erteleme. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 90-102.
- Alemdağ, C., Öncü, E. ve Yılmaz, A. K. (2014). Beden eğitimi öğretmeni adaylarının akademik motivasyon ve akademik öz-yeterlikleri. *Spor Bilimleri Dergisi*, 25(1), 23-35.
- Arıkan, H. E. (2016). *Öğretmen adaylarının öğrenilmiş güçlülük düzeyleri ile akademik erteleme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.
- Aydoğan, D. (2008). *Akademik erteleme davranışının benlik saygısı, durumluk kaygı ve özyeterlik ile açıklanabilirliği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Balkıs, M. (2006). *Öğretmen adaylarının davranışlarındaki erteleme eğiliminin, karar verme tarzları ile ilişkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Balkıs, M. (2007). Öğretmen adaylarının davranışlarındaki erteleme eğiliminin karar verme stilleri ile ilişkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(21), 67-83.
- Balkıs, M., Duru, E., Buluş, M. ve Duru, S. (2006). Üniversite öğrencilerinde akademik erteleme eğiliminin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 2(7), 57-73.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ, US: Prentice-Hall, Inc.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Berber-Çelik, Ç. B. ve Odacı, H. (2015). Akademik erteleme davranışının bazı kişisel ve psikolojik değişkenlere göre açıklanması. *Hacettepe University Journal of Education*, 30(3), 31-47.

- Brown, S. D., Lent, R. W., & Larkin, K. C. (1989). Self-efficacy as a moderator of scholastic aptitude: Academic performance relationships. *Journal of Vocational Behavior*, 35(1), 64-75. [http://dx.doi.org/10.1016/0001-8791\(89\)90048-1](http://dx.doi.org/10.1016/0001-8791(89)90048-1)
- Büyüköztürk, S. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (14. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Chemers, M. M., Hu, L., & Garcia, B. F. (2001). Academic self-efficacy and first year college student performance and adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 55-64.
- Çelikkaleli, Ö. ve Akbay, S. E. (2013). Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışı, genel yetkinlik inancı ve sorumluluklarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 237-254.
- Çıkrıkçı, Ö., & Erzen, E. (2016). Gender differences on academic procrastination: Meta-Analysis. *Hacettepe University Journal of Education*, 31(4), 750-761.
- Çuhadar, C., Gündüz, Ş. ve Tanyeri, T. (2013). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri bölümü öğrencilerinin ders çalışma yaklaşımlarının ve akademik öz-yeterlik algılarının incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 251-259.
- Demir, M. K. ve Arı, E. (2013). Öğretmen adaylarının akademik güdülenme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(3), 265-279
- Donmuş, V., Akpınar, B. ve Eroğlu, M. (2017). Öğretmen adaylarının akademik özyeterlikleri ve mesleki kaygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(37), 1-13.
- Eggen, P., & Kauchak, D. (1999). *Educational psychology: Windows an classroom* (4.ed). NJ: Prentice Hall/Merril.
- Ellis, A., & Knaus, W. J. (1977). *Overcoming procrastination*. New York: Signet Books.
- Eroğlu, O., Yıldırım, Y. ve Şahan, H. (2017). Spor Bilimleri Fakültesindeki öğrencilerin akademik öz-yeterlik ve akademik güdülenme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi: Akdeniz Üniversitesi örneği. *Türkiye Spor Bilimleri Dergisi*, 1(1), 38-47.
- Farran, B. (2004). Predictors of academic procrastination in college students. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 65(3-B), 1545.
- 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.
- Fırat-Durdukoca, Ş. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının akademik özyeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 10(1), 69-77.
- George, D., & Mallery, P. (2001). *SPSS for windows step by step: A simple guide and reference 10.0 update* (3rd ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon
- Grunschel, C., Patrzek, J., & Fries, S. (2013). Exploring reasons and consequences of academic procrastination: An interview study. *European Journal of Psychology of Education*, 28(3), 841-861.
- Gürbüzöğlü-Yalman, S. ve Aydın, S. (2014). Fen bilgisi öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlik algılarının incelenmesi. *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 21-27.
- Haycock, L. A., McCarthy, P., & Skay, C. L. (1998). Procrastination in college students: The role of self and anxiety. *Journal of Counseling and Development*, 76, 317-325.
- He, S. (2017). A Multivariate investigation into academic procrastination of university students. *Open Journal of Social Sciences*, 5(10), 12-24.
- Jerusalem, M., & Schwarzer, R. (1981). Fragebogen zur Erfassung von "Selbstwirksamkeit. Skalen zur Befindlichkeit und Persönlichkeit In R. Schwarzer (Hrsg.). (Forschungsbericht No. 5). Berlin: Freie Universität, Institut fuer Psychologie.
- Kabaran, H., Altıntaş, S. ve Kabaran, G. G. (2016). Öğretmen adaylarının eğitsel internet kullanım öz-yeterlik inançları ile akademik öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 1-11.
- Kağan, M. (2009). Determining the variables which explain the behavior of academic procrastination in university students. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 42(2), 113-128.
- Khan, M. J., Arif, H., Noor, S., & Muneer, S. (2014). Academic procrastination among male and female university and college students. *FWU Journal of Social Sciences*, 8(2), 65-70.

- Klassen, R.M., Krawchuk, I. L. & Rajani, S. (2008). Academic procrastination of undergraduates: Low self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination. *Contemporary Educational Psychology*, 33(4), 915–931.
- Kurt-Topuz, S., ve Erkanlı, H. (2016). Toplumsal cinsiyet bağlamında kadın ve erkeğe atfedilen anlamların metafor yöntemiyle analizi. *Alternatif Politika*, 8(2), 300-321.
- Kutlu, N., Gökdere, M. ve Çakır, R. (2015). Öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışı ile öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının karşılaştırmalı incelemesi. *K. Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 1311-1330.
- Leech, N. L., Barrett, K. C., & Morgan, G. A. (2011). *SPSS for intermediate statistics: Use and interpretation* (4th ed.). New York, NY: Routledge/Taylor & Francis.
- Milgram, N. A. (1991). Procrastination. In R. Dulbecco (Ed.), *Encyclopedia of human biology* (Vol. 6, pp. 149–155). New York: Academic Press.
- Milgram, N., Marshevsky, S., & Sadeh, C. (1995). Correlates of academic procrastination: Discomfort, task aversiveness, and task capability. *The Journal of psychology*, 129(2), 145-155.
- Multon, K.D., Brown, S.D., & Lent, R.W. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology*, 38, 30-38.
- Nartgün, Ş. ve Çakır, M. (2014). Lise öğrencilerinin akademik başarılarının akademik güdülenme ve akademik erteleme eğilimleri açısından incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 379-391.
- Oğuz, A. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının akademik öz yeterlik inançları. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 2(2), 15-28
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in achievement settings. *Review of Educational Research*, 66, 543-578.
- Patrzek, J., Sattler, S., van Veen, F., Grunschel, C., & Fries, S. (2015). Investigating the effect of academic procrastination on the frequency and variety of academic misconduct: A panel study. *Studies in Higher Education*, 40(6), 1014-1029.
- Pychyl, T. A., Lee, J. M., Thibodeau, R., & Blunt, A. (2000). Five days of emotion: An experience sampling study of undergraduate student procrastination. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15(5), 239- 254.
- Roig, M., & DeTommaso, L. (1995). Are college cheating and plagiarism related to academic procrastination?. *Psychological reports*, 77(2), 691-698.
- Rothblum, E. D., Solomon, L. J., & Murakami, J. (1986) Affective, cognitive, and behavioral differences between high and low procrastinators. *Journal of Counseling Psychology*, 33, 387–394.
- Saracaloğlu, A. S., & Gökdaş, İ. (2016). Variables that predict academic procrastination behavior in prospective primary school teachers. *Journal of Educational Science Research*, 6(1), 43-61.
- Saracaloğlu, A. S., Dinçer, B., & Gerçekler, C. S. (2018). The relationship between music teacher candidates' academic and general procrastination tendencies and test anxiety. *Journal of Education and Training Studies*, 6(9), 174-183.
- Schouwenburg, H. C. (1995). Academic procrastination: Theoretical notions, measurement, and research. In J. R. Ferrari and J. L. Johnson (Eds.), *Procrastination and task avoidance: Theory, research, and treatment* (pp. 71-96). New York: Plenum Press.
- 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.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychology*, 26, 207-231.
- Senécal, C., Koestner, R., & Vallerand, R. J. (1995). Self-regulation and academic procrastination. *The Journal of Social Psychology*, 135(5), 607-619.
- Sirois, F. M., Melia-Gordon, M. L., & Pychyl, T. A. (2003). I'll look after my health, later: An investigation of procrastination and health. *Personality and Individual Differences*, 35(5), 1167–1184.
- Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of counseling psychology*, 31(4), 503-509. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0167.31.4.503>
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133, 65–94.

- Şeker, S. S. (2017). Müzik eğitimi bölümü öğretmen adaylarının akademik güdülenme ve akademik öz-yeterlik düzeylerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 1465-1484.
- Tabancalı, E. ve Çelik, K. (2013). Öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlikleri ile öğretmen öz-yeterlilikleri arasındaki ilişki. *Journal of Human Sciences*, 10(1), 1167-1184.
- Tan, C. X., Ang, R. P., Klassen, R. M., Yeo, L. S., Wong, I. Y., & Huan, V. S. (2008). Correlates of academic procrastination and students' grade goals. *Current psychology-Research & Reviews*, 27(2), 135-144.
- 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.
- Tunca, N. ve Alkın-Şahin, S. (2014). Öğretmen adaylarının bilişötesi (üst biliş) öğrenme stratejileri ile akademik öz yeterlik inançları arasındaki ilişki. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 4(1), 47-56.
- Wolters, C. A. (2003). Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 179-187.
- Yağcı, U. ve Aksoy, V. (2015) Müzik öğretmeni adaylarının akademik öz-yeterlikleri ile öğretmenlik öz-yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 89 – 104
- Yılmaz, M., Gürçay, D. ve Ekici, G. (2007). Akademik öz-yeterlik ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 253-259.

Extended Abstract

Procrastination is a problem that many people can encounter in many areas of life. In the case of students, procrastination is included in the literature as academic procrastination. Academic procrastination is defined as deliberate and unnecessary delays in the beginning or completion of the tasks by the students (Rothblum, Solomon & Murakami, 1986). There are many reasons for academic procrastination tendency such as anxiety about evaluation, difficulty in making decisions, opposing control, fearing the consequences of success, dissatisfaction with the task to be done, and excessive perfectionism (Solomon & Rothblum, 1984). On the other hand, there are research findings that prove some features such as self-esteem, rational decision-making and intrinsic motivation reduce academic procrastination tendency (Aydoğan, 2008; Balkıs, 2007; Senécal, Koestner & Vallerand). One of these is academic self-efficacy, defined as the belief that individuals can successfully fulfill their academic tasks (Farran, 2004; Schunk, 1991). In this context, it was aimed to examine the relationship between academic self-efficacy and academic procrastination tendency in this research. To this end, the following questions were searched: (1) What is the level of academic self-efficacy of the teacher candidates and their academic procrastination tendency? (2) How do teacher candidates' self-efficacy levels and their academic procrastination tendencies vary according to their gender, department, class, school type? (3) To what extent are the relationship between the academic self-efficacy levels and the academic procrastination tendency of the teacher candidates related? (4) To what extent do self-efficacy levels of teacher candidates explain the variance of their academic procrastination tendencies?

This study was designed with a relational survey model. The data obtained in this regard was analyzed by using quantitative techniques. Data collected from 465 teacher candidates who are studying at the education faculties of a state university in Ankara and a foundation university in Istanbul was analyzed. Academic procrastination of pre-service teachers' was measured by using the 16-item and single-dimensional "Academic Procrastination Scale" developed by Aitken (1982) and adapted into Turkish by Balkıs (2006). The scale is prepared in 5-point Likert type and takes values between "false (1)" and "true (5)". The Cronbach alpha coefficient is calculated .88 within the current study. To investigate the academic self-efficacy levels of the participants, the "Academic Self-Efficacy Scale" developed by Jerusalem and Schwarzer (1981) and adapted into Yılmaz, Gürçay ve Ekici (2007) was used. The scale consists of 7-item and single- dimension. The scale is prepared in 4-point Likert type and takes values between "never fits me (1)" and "completely fits me (4)". The Cronbach alpha coefficient is calculated .76 within the current study. The construct validity of the scales used within the study was tested by confirmatory factor analysis.

While the levels of the participations academic self-efficacy are at moderate level ($\bar{X}=2,82$), their academic procrastination tendencies are at low level ($\bar{X}=2,49$). It has been found that academic procrastination tendencies of teacher candidates is significantly different according to their gender [$t_{(463)} = -3.566, p < 0.05$]. According to this, it can be said that academic procrastination tendencies of male

students are relatively higher than female students. Academic self-efficacy levels of teacher candidates show no statistically significant difference depending on their gender [$t_{(463)} = -.916, p > 0.05$]. This finding indicates that both male and female teacher candidates have similar levels of academic self-efficacy. Teacher candidates' academic procrastination tendencies does not vary significantly concerning their school type [$t_{(463)} = -.575, p > 0.05$], but it was determined that academic self-efficacy levels differed in favor of participants attending public school [$t_{(463)} = 2.039, p < 0.05$]. It has been seen that the teacher candidates' both academic procrastination tendency [$F_{(4-460)} = 3.450, p < 0.05$] and academic self-efficacy levels [$F_{(4-460)} = 5.673, p < 0.05$] show a meaningful difference according to their department variable. It has been found that the teacher candidates' both academic procrastination tendency [$F_{(3-461)} = 2.119, p > 0.05$] and academic self-efficacy levels [$F_{(3-461)} = .656, p > 0.05$] doesn't show a meaningful difference according to their class variable. It was also found that the relation between teacher candidates' academic procrastination tendencies and their academic self - efficacy levels were found to be significant, negative and at a moderate level. Otherwise, it was seen that academic self - efficacy levels predict 16% of the total variance in overall academic procrastination tendency of participants' ($R = .40; R^2 = .16; p < .01$).

In the current research, it was determined that the academic procrastination tendency of teacher candidates' is low and their academic self – efficacy levels are moderate. It was observed that the gender and class of the participants did not affect the academic self-efficacy levels, whereas the academic self-efficacy levels showed a significant difference according to the school type and department variables. It was determined that school type and class variables did not affect academic procrastination tendency of participants, while there was a difference in favor of male according to gender variable. It was concluded that there was a moderate and negative relationship between academic self-efficacy and academic procrastination tendency of teacher candidates and academic self-efficacy levels of teacher candidates' was significant predictor of their academic procrastination tendency.