

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI**

AKADEMİK ERTELEME DAVRANIŞINI AÇIKLAYACI BİR MODEL

DOKTORA TEZİ

**Hazırlayan
Mehmet KANDEMİR**

Ankara, 2010

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

AKADEMİK ERTELEME DAVRANIŞINI AÇIKLAYACI BİR MODEL

DOKTORA TEZİ

Hazırlayan

Mehmet KANDEMİR

Danışman: Prof.Dr. Yaşar ÖZBAY

Ankara
Temmuz, 2010

JÜRİ ÜYELERİNİN ONAY SAYFASI

Mehmet KANDEMİR'in "Akademik Erteleme Davranışını Açıklayıcı Bir Model" başlıklı tezi tarihinde, jürimiz tarafından Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ana Bilim Dalında Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı

İmza

Başkan:

Üye (Tez Danışmanı): Prof. Dr. Yaşar ÖZBAY

Üye :

Üye :

Üye :

ÖN SÖZ

Yaşamın belli dönemlerin çoğu insan yapması gereken görevleri ertelemiştir. Bazıları için bu davranış kronik bir hal alırken bazıları için belli yaşam alanları ile ilişkili olmaktadır. Bu yaşam alanlarında bir tanesi de eğitim yaşamıdır. Literatür incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin çoğunun erteleme eğilimi içerisinde oldukları görülmüş ve buna bağlı olarak da başarısızlıklar ve olumsuzluklar ortaya çıkmıştır. Buna bağlı olarak araştırmada, bireylerin eğitim yaşamının olumsuz bir şekilde etkileyen erteleme davranışının daha iyi anlaşılmasına yönelik bir model geliştirilerek test edilmiştir.

Akademik hayata adım attığım günden, kariyerimde önemli bir dönüm noktası olan doktora eğitimimin sonuna kadar desteğini hissettiğim, görüşlerinden etkilendiğim birçok insan sonsuz teşekkürlerimi sunmak isterim. Öncelikle lisans eğitime başladığım ilk günden itibaren bana yardımını, desteğini ve güvenini esirgemeyen, mesleki ve akademik anlamda olduğu gibi kişisel anlamda da karşılaştığım zorlukları bilgi ve deneyimiyle aşmama yardımcı olan, gerek akademik gerekse de sosyal yaşamımda çevresinde olmayı istediğimi değerli hocam ve tez danışmanım Prof. Dr. Yaşar Özbay'a en içten duygularıyla teşekkürlerimi sunuyorum. Güven ve içtenliği ile yardımını esirgemeyen, beni daha çok çalışmaya teşvik eden, bilime herkesten farklı bakış açısından etkilendiğim değerli hocam Prof. Dr. Ziya SELÇUK'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım. İhtiyaç duyduğum her zaman bana samimiyeti ile yardımcı olan benim için bir abla değeri de taşıyan Yrd. Doç. Dr. Şerife TERZİ'ye ne kadar teşekkür etsem azdır. Tez çalışmamda açmazlar yaşadığım noktalarda bana yardımcı olan, eğlence ve çalışkanlığı birleştirme yeteneğini örnek aldığım Yrd. Doç. Dr. Arif ÖZER'e tüm samimiyetimle teşekkür ederim.

Doktora öğrenimim boyunca ders aldığım veya tez çalışmamın çeşitli aşamalarında bana destek olan başta Prof. Dr. Hayati AKYOL hocam olmak üzere tüm hocalarıma en içten duygularıyla saygılarımı sunuyorum. Gerek mesleki yaşantımda gerekse de sosyal yaşantımda bana eşsiz desteklerinden dolayı teşekkür etmeden geçemeyeceğim kişiler arasında değerli arkadaşlarım Dr. Türker KURT, , Araş. Gör. Osman ÇAKIR, Araş. Gör. Çetin ÇETİNKAYA, Araş. Gör. Muhammet ÖZDEMİR, Araş. Gör. Seyit ATEŞ, Araş. Gör. Alper YONTAR ve Doktora arkadaşım Dr. Mustafa

YILDIZ yer alıyor. Mekan anlamıyla uzakta olan fakat kalben kendime çok yakın hissettiğim, Yrd. Doç. Dr. Hüseyin ÇALIŞKAN'a Yrd. Doç. Dr. Hakan DÜNDAR'a, Yrd. Doç. Dr. Tahsin İLHAN'a, Yrd. Doç. Dr. Mehmet PALANCI'ya, Uzm. Psik. Dan. Ferhat TÛTÛNCÛ'ye sonsuz teşekkür ederim. Aynı zamanda, bilgi, tecrübe ve samiyeti ile bana çok şey katan, başta Abim Doç. Dr. Ali KANDEMİR ve anne-babam olmak üzere diğer aile üyelerine sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Burada isimlerini sıralayamadığım başka birçok kişiye de sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Ankara, Temmuz 2010

Mehmet KANDEMİR

ÖZET

AKADEMİK ERTELEME DAVRANIŞINI AÇIKLAYACI BİR MODEL

KANDEMİR, MEHMET
Doktora, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı
Tez Danışmanı: Prof. Dr. Yaşar ÖZBAY
Haziran-2010, 163 Sayfa

Araştırmanın amacı, üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarını kişilik özellikleri, başarı yönelimleri, akademik öz yeterlik inancı ve benlik saygısının ne düzeyde açıkladığını bir model çerçevesinde incelemektir. Bu amaç doğrultusunda, araştırma değişkenlerinden neden-sonuç ilişkisi içinde, doğrudan ve dolaylı etkileri belirlemek için bir model kurulmuş ve model testi yapılmıştır. Nedensel karşılaştırmalı desenin kullanıldığı çalışmada, araştırma grubunu farklı sınıf düzeylerinden 406 bayan ve 224 erkek olmak üzere toplam 630 üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırma verilerinin toplanmasında, Aitken (1982) tarafından geliştirilmiş, Balkıs (2007) tarafından Türkçeye uyarlanmış, “Aitken Akademik Erteleme Ölçeği”, Bacanlı, İlhan ve Arslan (2007), tarafından geliştirilen, “Beş Faktör Kişilik Ölçeği”, Frost, Marten, Lahart ve Rosenblate (1990) tarafından geliştirilen, Özbay ve Mısırlı-Taşdemir (2003) tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği”, Akın (2007) tarafından geliştirilen “Başarı Yönelimleri Ölçeği”, Rosenberg (1965) tarafından geliştirilen, Türkçe’ye uyarlanması aşamasını Demirtaş ve Dönmez (2006) tarafından yapılan, “Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği” ve araştırma kapsamında hazırlanan, “Akademik Öz-yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde AMOS ve SPSS 15.00 programları kullanılmıştır. Çalışmada hipotez modellerin test edilmesi amacıyla path analizi modellenmesi ve Sobel istatistik tekniği kullanılmıştır. Ayrıca DFA, Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı, İlişkisiz Örneklem t-testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi teknikleri de kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin akademik erteleme davranışı, kişilik özellikleri, başarı yönelimi, akademik öz yeterlik inancı ve benlik saygısı ile neden-sonuç ilişkisi içinde doğrudan ve dolaylı bir şekilde açıklandığı belirlenmiştir. Sonuçlar literatür ve kuramsal açıdan tartışılmış, bu bağlamda daha sonra yapılacak araştırmacılara ve uygulamacılara önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Akademik Erteleme, Kişilik, Başarı Yönelimi, Akademik Öz-Yeterlik, Benlik Saygısı

ABSTRACT

A MODEL EXPLAINING ACADEMIC PROCRASTINATION BEHAVIOUR

KANDEMİR, Mehmet

PhD. Dissertation, Department of Elementary Education

Supervisor: Prof. Dr. Yaşar ÖZBAY

June-2010, 163 Pages

The present study aims at examining the extent, to which personality traits, goal orientations, academic self-efficacy belief and self-esteem explain the academic procrastination behaviours of university students within the framework of a model. To this end, a model was created and a model test was performed in order to determine the direct and indirect effects of the research variables within the compass of a cause and effect relationship. In the present research in which a causative comparative pattern was used, the research group consists of 630 university students in total from different grades, 406 of whom are female and 224 of whom are male. In the data collection phase of the present research, the “Aitken Academic Procrastination Scale” which was developed by Aitken (1982) and adopted to Turkish by Belkis (2007), the “Five Factor Personality Scale” developed by Bacanlı, İlhan and Arslan (2007), the “Multidimensional Perfectionism Scale” which was developed by Frost, Marten, Lahart and Rosenblate (1990) and adopted to Turkish by Ozbay and Misirli Tasdemir (2003), the “Success Orientations Scale” developed by Akin (2007), the “Rosenberg Self Respect Scale” which was developed by Rosenberg (1965) and adopted to Turkish by Demirtas and Donmez (2006) and the “Academic Self Efficacy Scale” which was prepared within the scope of the present research were used. In the analysis of the research data, AMOS and SPSS 15.00 software were used. Path analysis modelling and the Sobel statistic technique were used in the present research in order to test the hypothesis models. In addition, the techniques of DFA, Pearson Moments Multiplication Correlation Coefficient, Unrelated Samples T-Test and One Way Variance Analysis were used. It was found that the academic procrastination behaviours of university students are directly and indirectly related to personality traits, success orientation, academic self efficacy belief and self respect within the framework of a cause and effect relationship. The results obtained were discussed in terms of the literature and theories, and accordingly some suggestions were made to the researchers and practitioners who will use deal with these issues in the future.

Keywords: Academic Procrastination, Personality Traits, Goal Orientations, Self-Esteem

İÇİNDEKİLER

| | |
|--|----|
| JÜRİ ÜYELERİNİN ONAY SAYFASI..... | i |
| ÖN SÖZ..... | ii |
| ABSTRACT..... | v |
| İÇİNDEKİLER | vi |
| TABLolar LİSTESİ..... | ix |
| ŞEKİLLER LİSTESİ..... | x |
| BÖLÜM I..... | 1 |
| GİRİŞ..... | 1 |
| 1. 1. Problem Durumu | 1 |
| 1. 2. Araştırmanın Amacı | 6 |
| 1. 3. Hipotezler | 8 |
| 1. 3.1. Doğrudan İlişkilere İlişkin Hipotezler | 8 |
| 1.3.2. Dolaylı İlişkilere İlişkin Hipotezler | 8 |
| 1. 4. Araştırmanın Önemi | 9 |
| 1. 5. Sınırlılıklar | 11 |
| 1. 6. Varsayımlar | 11 |
| 1. 7. Tanımlar | 11 |
| BÖLÜM II | 13 |
| KURAMSAL ÇERÇEVE..... | 13 |
| 2. 1. Erteleme Davranışının Tarihçesi ve Ertelemenin Tanımları | 13 |
| 2. 2. Akademik Erteleme ve Akademik Erteleme Sonuçları | 17 |
| 2. 3. Akademik Ertelemenin Nedenleri | 19 |
| 2. 4. Erteleme Döngüsü | 22 |
| 2. 5. Erteleme Eğiliminin Yaygınlığı | 24 |

| | |
|--|-----------|
| 2. 6. Erteleme Eğiliminin Boyutları | 27 |
| 2. 7. Erteleme Eğilimine İlişkin Kuramsal Yaklaşımlar | 28 |
| 2. 7. 1. Psikoanalitik ve Psikodinamik Kuram | 28 |
| 2. 7. 2. Davranışçı Kuram | 29 |
| 2. 7. 3. Bilişsel-Davranışçı Kuramlar | 31 |
| 2. 7. 4. Zaman Yönetimi Kuramı | 33 |
| 2. 8. 1. Kişilik ve Erteleme | 34 |
| 2. 8. 2. Başarı Yönelimi (Amaç Oryantasyonu) ve Erteleme | 39 |
| 2. 8. 3. Akademik Öz-yeterlik ve Erteleme | 42 |
| 2. 8. 4. Özsaygı ve Erteleme | 44 |
| BÖLÜM III | 48 |
| 3.1 Araştırma Modeli | 48 |
| 3.2. Araştırma Grubu | 49 |
| 3.3. Veri Toplama Araçları | 50 |
| 3.3.1. Aitken Akademik Erteleme Ölçeği | 50 |
| 3.3.2. Beş Faktör Modeli Kişilik Ölçeği | 51 |
| 3.3.3 Mükemmeliyetçilik Ölçeği | 52 |
| 3.3.4. Başarı Yönelimi Ölçeği | 52 |
| 3.3.5. Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği | 53 |
| 3.3.6. Akademik Öz-yeterlik Ölçeği | 54 |
| 3.4. Verilerin Analizi | 58 |
| VI. BÖLÜM | 61 |
| BULGULAR | 61 |
| TARTIŞMA | 95 |
| 5.1. Demografik Değişkenlere Yönelik Tartışma | 95 |
| 5.2. Doğrudan Etkilere İlişkin Tartışma | 99 |

| | |
|--|-----|
| 5.3. Dolaylı İlişkilere Yönelik Tartışma | 105 |
| BÖLÜM VI..... | 112 |
| SONUÇ VE ÖNERİLER..... | 112 |
| 6.1. Sonuçlar | 112 |
| 6.1.1. Demografik Değişkenlere İlişkin Sonuçlar..... | 112 |
| 6.1.2. Doğrudan İlişkiye Yönelik Sonuçlar | 113 |
| 6.1.3. Dolaylı İlişkilere Yönelik Sonuçlar | 114 |
| 6.2. Öneriler | 117 |
| KAYNAKÇA..... | 121 |
| EKLER..... | 139 |
| EK 1: KİŞİSEL BİLGİ FORMU | 139 |
| EK 2: AEÖ | 140 |
| EK 3: BFKÖ | 141 |
| EK 4: ÇBMÖ | 143 |
| EK 5: BYÖ | 144 |
| EK 6: RÖÖ | 145 |
| EK 7: AKÖYÖ | 146 |

TABLULAR LİSTESİ

| | |
|--|----|
| Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Çeşitli Değişkenlere Göre Dağılımı..... | 49 |
| Tablo 2. Akademik Öz Yeterlik Ölçeği Faktör Analizi Sonuçları..... | 55 |
| Tablo 3. Doğrulayıcı Faktör Analizinde Kullanılan Uyum İndeksleri | 59 |
| Tablo 4. Araştırma Değişkenlerinin Cinsiyet Üzerinde Farklılıkları..... | 61 |
| Tablo 5. Sınıf Düzeyine Göre Değişkenlere İlişkin Betimsel İstatistikler..... | 63 |
| Tablo 6. Araştırma Değişkenlerinin Sınıf Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları | 66 |
| Tablo 7. Babanın Eğitim Düzeyine Göre Değişkenlere İlişkin Betimsel İstatistikler..... | 67 |
| Tablo 8. Babanın Eğitim Düzeyine Göre Değişkenlere İlişkin ANOVA Sonuçları..... | 70 |
| Tablo 9. Annenin Eğitim Düzeyine Göre Değişkenlere İlişkin Betimsel İstatistikler... | 71 |
| Tablo 10. Annenin Eğitim Düzeyine Göre Değişkenlere İlişkin ANOVA Sonuçları.... | 74 |
| Tablo 11. ÖSS'deki Alanlara Göre Değişkenlere İlişkin Betimsel İstatistikler..... | 75 |
| Tablo 12. Araştırma Değişkenlerinin ÖSS'deki Alanlara Göre ANOVA Sonuçları..... | 78 |
| Tablo 13. Ailenin Gelir Düzeyine Göre Değişkenlere İlişkin Betimsel İstatistikler..... | 80 |
| Tablo 14. Ailenin Gelir Düzeyine Göre Değişkenlerin ANOVA Sonuçları..... | 83 |
| Tablo 15. Araştırma Değişkenlerine İlişkin Korelasyon Sonuçları..... | 84 |
| Tablo 16. Nihai Modelin Uyum Katsayıları..... | 89 |

ŞEKİLLER LİSTESİ

| | |
|---|----|
| Şekil 1. Kavramsal Model..... | 7 |
| Şekil 2. Akademik Öz Yeterlik Ölçeğine İlişkin DFA sonuçları..... | 57 |
| Şekil 3. Kavramsal Model. | 87 |
| Şekil 4. Kavramsal Model İlişkin Path Diyagramı. | 88 |

BÖLÜM I

GİRİŞ

Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarını kişilik özellikleri, başarı yönelimi, öz yeterlik inancı ve benlik saygısının ne düzeyde açıkladığını bir model çerçevesinde incelendiği bu araştırmanın giriş bölümünde, araştırmanın problem durumu ve modellendirildiği kuramsal çerçeve hakkında bilgi verilmiştir. Aynı zamanda, bu bölümde araştırmanın amacına, önemine, sınırlılıklarına, varsayımlarına ve araştırma değişkenlerine ilişkin tanımlamalara yer verilmiştir.

1. 1. Problem Durumu

Her bireyin yaşamında ertelediği bir takım sorumluluklar ve görevleri vardır. Bazıları, ödemesi gereken faturaları, bazıları yapılması gereken görüşmeleri, bazıları ev işlerini, bazıları projeleri, ödevleri, sınava hazırlık çalışmalarını ertelemişlerdir. Daha sonra ertelenen sorumluluklar, uykusuz geceler, stres, pişmanlık, telaş, artık yeterli zaman olmadığına ilişkin düşünceyle vazgeçme ya da yetersiz bir şekilde yerine getirme gibi davranışlar olarak bireye geri döner. Literatürde “erteleme davranışı” olarak bilinen bu davranışın arkasından bireyler, kendilerine, bir daha asla işlerini son dakikaya bırakmayacaklarına ilişkin söz vermelerine rağmen, bu döngü sürekli tekrar eder. İngilizce’de “procrastination” kavramı ile karşılık bulan bu olgu Türkçe’de, “işleri son ana bırakma”, “son dakikacılık”, “erteleme” ve “geciktirme” gibi kavramlarla ifade edilmektedir. Erteleme davranışı, tamamlanması gereken işlerin gerçekçi olmayan bir şekilde ileri atılması (Lay, 1988), ya da kısa vadede elde edilecek ödüllerin, uzun vadede elde edilecek ödüllere tercih edilmesi olarak da tanımlanmaktadır (Roberts, 1997). Steel (2002) ise ertelemeciliği, kişinin verimini en üst düzeye çıkarmasını engelleyeceğini bilmesine rağmen, istemli olarak yapılan bir eylem olarak nitelemektedir.

Günlük yaşamın her alanını etkileyen bu önemli davranış sorununu yaşayan bireylerin yaptıkları planlar ile planlara uyma davranışları arasında büyük bir

tutarsızlık vardır. Bu kişiler, çalışma projelerine hızlı bir şekilde başlamakla birlikte bu niyetlerinde uzun bir süre devam edememektedirler ve amaçlarına ulaşmak için gerekli çabayı göstermede aşırı zorlanmaktadırlar. Farran'a (2004) göre, erteleme döngüsü içinde olan ertelemecilerin iki tipik tutum ve davranışı vardır. Bunlar; ertelemenin sonuçlarından kaçınmak ve ertelenen davranışını telafi etmek için aşırı çaba göstermektir. Erteleme davranışı ve ertelemenin sonuçlarından kaçınmak, bir şeyi ya da kişiyi suçlamakla olur. Özellikle performansın değerli olarak kabul edildiği kültürlerde kişinin zamanını nasıl kullandığı önemlidir. Erteleme davranışı bireyin sosyal kabul görmesini engelleyerek, kendilik imajına yani benliğine zarar verebilir. Bu durumun önüne geçmek isteyen birey, erteleme davranışını sonuçlarından, başkalarını suçlayarak kendini haklı çıkarmaya ve dolayısıyla kendilik imajını korumaya çalışır. Erteleme davranışını yapan bireyler, ertelenen davranışını telafi etmek için aşırı çaba göstermektir. Ertelemeci birey, pek çok alandaki görevlerini sürekli olarak geciktirmesi ile birlikte bir nevi "yapılması gerekenler yığını" oluşturmaktadır. Birey daha sonraki süreçte bu görevleri yerine getirmesi için, çok fazla çaba göstermek zorunda kalır. Bu durum ertelemecinin tipik özelliklerindedir.

Erteleme davranışı dışarıdan olumsuz bir bakış açısıyla değerlendirilirken, bu gerçekten böyle midir? Ya da birey erteleme davranışını gerçekten olumsuz olarak mı algılamaktadır. Erteleme yapan bazı insanlar, ertelemeyi övünç kaynağı gibi görürler ve ertelemekle bir şekilde hayattan yarar sağladıklarını düşünürler. Amerika'da 1956 yılında "erteleyenler kulübü (PCA)" kurulmuştur. Kulüp başkanı, Les Waas, kulübe sürekli gelen 14.000 üye olduğunu fakat kaydolmayan milyonlarca insan olduğunu belirtmiştir. Kulübün temel düşünce eğilimini, Les Waas "*erteleme hayatımızın pozitif yönüdür ve erteleme uzun yaşamamızı ve hayattın daha zevkli olmasını sağlar* (Farran, 2004)" şeklinde belirtmiştir. Her yıl Mart ayının ilk haftasında bu kulüp "*Ulusal Erteleme Haftasının*" sponsoru olmaktadır. Her yıl yapılan bu etkinlikler, "*dernekler ansiklopedisinde*" de onaylanmıştır. "Ulusal Erteleme Haftasında" insanlara, "Bugün kesin yapılmak zorunda olmayan bir şeyi sonraya bırakarak ve daha az stresse girerek ertelemenin yararından faydalanabilirsiniz." düşüncesi anlatılmaya çalışılır. Bu bağlamda düşünüldüğünde,

ertelemeci bireyler, ertelemeyi stresle başa çıkma stratejisi olarak kullandıklarını söylemek mümkündür (Farran, 2004).

Ferrari'ye (1994) göre erteleme, insanların kendilerine fayda sağlamak ve performanslarını artırmak için, içinde bulunmak istedikleri durumdur. Amaçlı olarak ertelemenin; kişinin kendisini motive etmek ve yüksek dürtüyle daha güdümlü bir şekilde harekete geçmek için kullandığı bir strateji olabileceğini ve bu insanların erteleyerek baskı altında ve kısıtlanmış zaman dilimlerinde en iyi işlerini çıkarabileceklerine inanmaktadır. Bu bağlamda değerlendirildiğinde, ertelemenin pozitif ve negatif olabileceğini söylemek mümkündür. Ferrari'ye (1994) göre bu durumu “işlevsel erteleme” ve “işlevsel olmayan erteleme” olarak nitelendirilebilir. İşlevsel erteleme, görev başarısı olasılığını arttırmaya yardımcı olabildiğinde, ara sıra gerçekleşen ve kabul edilebilir olarak nitelendirilir. İşlevsel erteleme, görev başarısını arttıran, bireyleri avantajlı hale getiren, önceden tasarlanmış amaca yönelik başarı stratejisi olarak görev yapan, arada sırada gerçekleşen kabul edilebilir bir davranışı temsil etmektedir. İşlevsel olmayan ertelemeyi ise, böyle bir gecikme uygunsuz olduğunda ve görev başarısına ulaşma yolunda bir sorun oluşturduğunda, yapılması gereken görevlere başlamayı ya da onları tamamlamayı sık sık ve alışkanlık olarak ertelemeyi, kronik ve uyumsuz bir eğilim olarak nitelendirmiştir. Bunun sonucunda, işlevsel olmayan ertelemeyi, görev başarısına engel olan, yapıcı özelliği düşük daha yaygın ve devamlı bir davranış biçimi olarak tanımlamak mümkündür.

Ertelme, genellikle kişinin yararına olmayacağı beklentisine rağmen (Steel, 2002), kişinin çıkarlarına zarar vereceği belirtilerek isteyerek geciktirilen planlı bir eylem olarak tanımlanmaktadır. Benzer bir şekilde, bu etkisizleştirici davranış optimal üretkenliğe bir engel teşkil etmektedir ve genellikle teslim tarihlerini kaçırmaya, derslerden düşük notlar alma ve dersi bırakma gibi olumsuz akademik sonuçlara neden olmaktadır (Beswick, Rotblum, ve Mann, 1988; Busko,1998). Akademik performansın ertelemenin bir sonucu olarak düşürmediği durumlarda bile, erteleme, uyumsuz yaşam tarzı, sağlık sorunları ve akademik ortam dışındaki zoraki ilişkiler ve yitirilen fırsatlar gibi (Burka ve Yuen, 1983) ciddi kişisel ve sosyal sonuçlara yol açmaktadır (Ferrari, Johnson ve McCown, 1995; Tice ve Baumeister,

1997). Tice ve Baumeister (1997) bazı erteleyicilerin verilen projeye aynı miktarda zaman ayrıldığı sürece işin son teslim tarihinden önceki zaman içerisinde daha önce ya da daha sonra bitirilmiş olmasının önemli olmadığını ileri sürerek eylemlerini nasıl savunduklarını açıklamışlardır. Araştırmacılar bazı erteleyicilerin daha geç bazılarının ise daha erken strese girdikleri sonucuna varmışlardır, her iki grubun yaşadığı toplam stres karşılaştırılabilir ve yaşadıkları stres teslim tarihinden hemen önceki kısa zaman aralığına sıkışan erteleyiciler için daha az olabilir. Bu varsayımı test etmek için Tice ve Baumeister (1997), bir akademik dönem süresindeki akademik performans, stres ve fiziksel rahatsızlık açısından akademik görevlerin ertelenmesinin muhtemel faydalarını ve sonuçlarını yaşamış üniversite öğrencileriyle iki boylamsal çalışma yapmıştır. Araştırma sonucunda, erteleme davranışı, strese ve fiziksel sağlığa kısa vadeli faydalar sağlarken, bu faydaların akademik dönem ilerledikçe ve teslim tarihleri yaklaştıkça tersine döndüğünü göstermiştir. Ayrıca erteleyici öğrenciler, ertelemeyen öğrencilerle karşılaştırıldıklarında daha düşük performans sergilemişlerdir.

Araştırma sonuçları, kısa vadeli faydalarına rağmen ertelemenin “yardımcı ve faydalı olduğu görüşünün aksine zaman yönetimi için de belirsiz ve etkisiz olduğunu” ve tek taraflı olarak kendi kendine zarar veren ve işlevsel olmayan bir davranış olarak değerlendirilmesi gerektiği sonucuna varmışlardır. Bunlar şu anlama gelmektedir, erteleme literatürünün büyük bir kısmına uygun olarak, günümüzdeki çalışmalar, ertelemeyi erteleyici için kalite ve yarar sağlamakta yetersiz olan temel işlevsel olmayan, uyumsuz, zararlı bir davranış biçimi olarak kavramsallaştırıldığını söylemek mümkündür.

Ellis ve Knaus (1977), üniversite öğrencilerinin yaklaşık %70’inin akademik görevlerini zamanında yapmadıklarını tespit etmişlerdir. Solomon ve Rothblum (1984) bir grup üniversite öğrenciyle yaptıkları çalışmada, öğrencilerin %46’sının ödev/proje yazmada, %30’unun haftalık okuma ödevlerini yapmada, %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 yaptıkları sonucuna ulaşmışlardır.

Literatür incelendiğinde, erteleme davranışı, kronik ya da kişilik özelliği ve durumsal erteleme şeklinde ele alınmaktadır. Kişilik özelliği olarak ya da kronik erteleme; bireyin hemen hemen yaşamın her alanında göstermiş olduğu, çevresiyle baş edebilme sürecinde yetersizlik ve çaresizlik duyguları yaşamamasına neden olabilen bir davranıştır. Durumsal erteleme ise; yaşamın belirli zamanlarında ortaya çıkan, kişilik özelliği olarak değerlendiren ertelemeye göre daha az görülen ve tipik olmayan bir davranıştır (Ferrari ve Pcyhyl, 2000; Vestervelt, 2000). *Durumsal erteleme;*

a. *Genel erteleme ve*

b. *Akademik erteleme olarak ikiye ayrılır.*

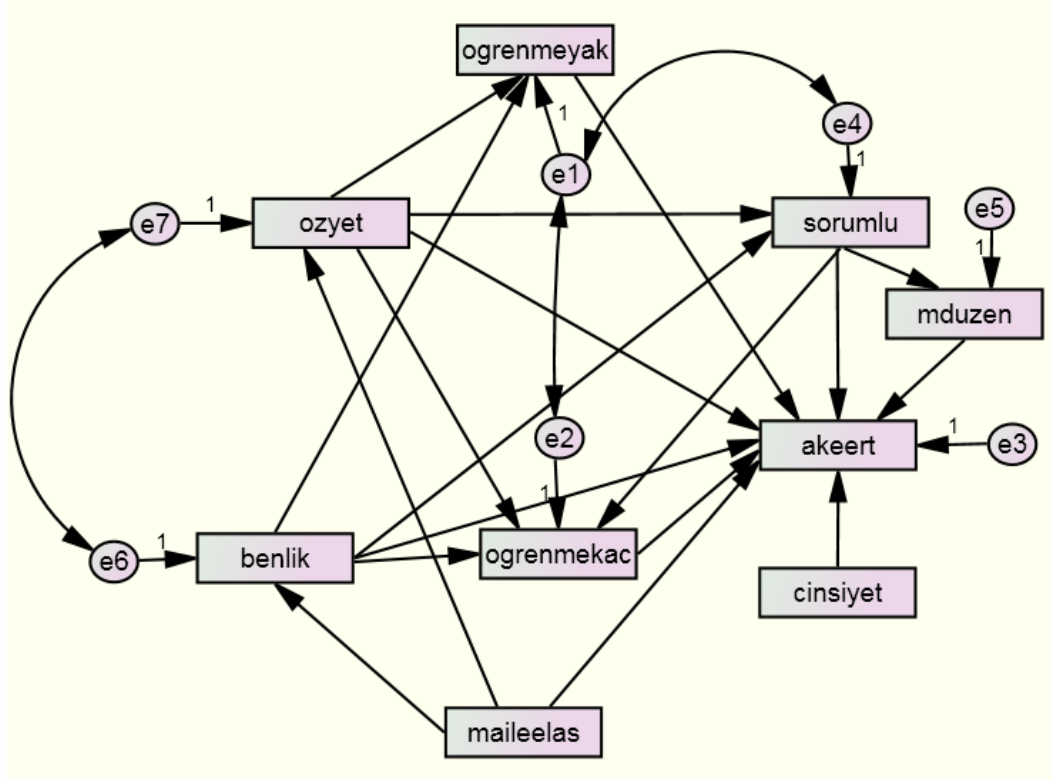
Genel erteleme, günlük yaşamda sıklıkla karşılaşılan vergileri, faturaları zamanında yatırmama, randevulara geç kalma, hazır olması gereken bir evrakı daha sonraki günlere bırakma, aileden birine hediye almayı ve ona telefon açmayı ihmal etme gibi gündelik konularla ilgili geciktirmelerle ilgili ertelemedir. Akademik erteleme davranışı ise, özellikle okullarda öğrencilerden beklenen sınavlara hazırlanma, ödev yapma, akademik danışmanla yapılacak toplantıyı ve projeleri tamamlama gibi alanlarda görülen bir sorundur (Dryden, 2000; Johnson ve diğ., 2000; Milgram, Mey-Tal, ve Levison, 1998; Roberts, 1997). Erteleme eğilimi gerek akademik gerekse akademik olmayan normal yaşam süreçlerinde oldukça yaygın olarak görüldüğü söylenebilir. Öğrenciler üzerinde erteleme eğiliminin yaygınlığı konusunda yapılan araştırmalar incelendiğinde, öğrencilerin oldukça önemli bir bölümünün erteleme eğilimine sahip oldukları görülmektedir. Milgram (1991) ayrıca ertelemeyi “akılcı ve akılcı olmayan erteleme” şeklinde ikiye ayırmıştır. Akılcı erteleme, güdülenmek için yoğun bir şekilde uyarılmaya ihtiyaç duyan insanların yaptığı ertelemedir. Başka bir ifade ile görevin zamanında tamamlanması için maddi ve manevi kaynaklara ihtiyaç olduğunda yapılan ertelemedir. Özellikle görevlerini son dakikada yapmaya yeltenen insanlar, yetersiz performansları için ertelemeyi bir özür olarak kullanabilirler. Akılcı olmayan erteleme ise, kişinin önceliği olan önemli bir görevi tamamlamasına neden olabilecek herhangi bir engel olmadığı maddi ve manevi kaynakları var olduğu halde belli bir tarihte başlaması gereken göreve başlamaması durumudur (Ferrari, Johnson ve McCown, 1995). Silver (1974) konuyu

başka bir açıdan değerlendirerek, ertelemenin, bir göreve başlamanın ideal zamanıyla ilgili bilişsel hatalardan kaynaklandığını ileri sürmüştür

Yaşamın her anını etkileyen ertelemeye ilişkin yapılan çalışmalarda ertelemenin pek çok nedeni olduğu görülmektedir (Ferrari ve Morales, 2007; Fritzsche, Young ve Hickson, 2003; Milgram, Tal ve Levinson, 1998; Morales, Cohen ve Ferrari, 2008). Erteleme eğiliminin nedenleri ile ilgili çalışmalara bakıldığında, bireyin zamanı yönetmedeki yetersizliği, özyeterlilik inançları (Aydoğan, 2008; Knaus, 1998; Pfeister, 2002; Watson, 2001) göreve ilişkin rahatsızlık duygusu, kişisel özellikler (Beswick, Rothblum ve Mann, 1998; Ferrari, Fransisco, Morales, 2007; Kağan ve ark., 2010; Knaus; 1998), irrasyonel düşünceler (Howell ve Brou, 2008; Knaus, 1998; Roig ve Bridges, 1996), başarı yönelimin oryante etmede yetersizlik (Howell ve Watson, 2007; Pfeister, 2002), düşük benlik saygısı (Aydoğan, 2008; Ferrari, Fransisco, Morales, 2007), bireylerin en temel erteleme nedenlerini oluşturmaktadır. Bu nedenler bağlamında düşünüldüğünde, kişilik özelliklerinin, başarı yönelimlerinin, öz-yeterlilik inancının, benlik saygısı, akademik ertelemeye ilişkili önemli değişkenler olduğu söylenebilir. Fakat bu değişkenlerin, akademik erteleme davranışını birlikte ne kadar yordadığına ilişkin çalışmalara literatürde rastlanmamıştır. Araştırmada bu bağlamda, sorumluluk, mükemmeliyetçilik gibi kişilik özelliklerinin, öğrenme yaklaşma ve öğrenme kaçınma gibi başarı yönelimlerinin, öz yeterlilik inancının ve benlik saygısının, akademik ertelemeyi ne kadar açıkladığına ilişkin bir model test edilmiştir.

1. 2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın temel amacı, üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarını kişilik özellikleri, başarı yönelimi, öz yeterlilik inançları ve benlik saygısının ne düzeyde açıkladığını bir model çerçevesinde incelemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki hipotezler ele alınmıştır:



Şekil 1.

Kavramsal Model

Dolaylı etkiler olarak; akademik öz yeterliğin kişilik özellikleri (sorumluluk) ve başarı yönelimi (öğrenme yaklaşma ve öğrenme kaçınma başarı yönelimi) üzerinden dolaylı olarak akademik ertelemeyi yordadığı varsayılmıştır. Benlik saygısının kişilik özellikleri (sorumluluk) ve başarı yönelimi (öğrenme yaklaşma ve öğrenme kaçınma başarı yönelimi) üzerinden akademik ertelemeyi dolaylı olarak yordadığı varsayılmıştır. Sorumluluk, akademik ertelemeyi kişilik özellikleri (mükemmeliyetçilik düzen algısı) üzerinden ve öğrenme kaçınma üzerinden akademik ertelemeyi dolaylı olarak yordadığı varsayılmıştır. Kişilik özelliklerinin (mükemmeliyetçilik ailesel eleştiri algısının) akademik öz yeterlik üzerinden ve benlik saygısı üzerinden akademik ertelemeyi yordadığı varsayılmıştır. Bu hipotezlerin doğruluğunu test etmek amacıyla path analizi yapılmış, sonuçlar Şekil 3'te sunulmuştur.

1. 3. Hipotezler

1.3.1. Demografik Değişkenlere İlişkin Hipotezler

1. Üniversite öğrencilerinin, akademik erteleme davranışı;
 - a. Cinsiyete,
 - b. Sınıf düzeyine,
 - c. Eğitsel alanlara ve diğer demografik değişkenlere göre farklılaşmaktadır.

1. 3.2. Doğrudan İlişkilere İlişkin Hipotezler

1. Üniversite öğrencilerinin kişilik özelliklerinden;
 - a. Sorumluluk,
 - b. Mükemmeliyetçi ailesel eleştiri algısı ve
 - c. Mükemmeliyetçi düzen algısı, akademik ertelemeyi doğrudan yordamaktadır.
2. Üniversite öğrencilerinin başarı yönelimlerinden;
 - a. Öğrenme kaçınma ve
 - b. Öğrenme yaklaşma başarı yönelimleri, akademik ertelemeyi doğrudan yordamaktadır.
3. Üniversite öğrencilerinin akademik özyeterlik inançları, akademik ertelemeyi doğrudan yordamaktadır.
4. Üniversite öğrencilerinin benlik saygısı, akademik ertelemeyi doğrudan yordamaktadır.
5. Üniversite öğrencilerinin cinsiyetleri, akademik ertelemeyi doğrudan yordamaktadır.

1.3.3. Dolaylı İlişkilere İlişkin Hipotezler

1. Üniversite öğrencilerinin sorumluluk kişilik özelliği;
 - a. Mükemmeliyetçi düzen algısı üzerinden dolaylı bir şekilde akademik ertelemeyi yordamaktadır.
2. Üniversite öğrencilerinin mükemmeliyetçi ailesel eleştiri algısı;

- a. Benlik saygısı ve
 - b. Akademik öz-yeterlik inancı üzerinden dolayı bir şekilde akademik ertelemeyi yordamaktadır.
3. Üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterlik inançları;
- a. Öğrenme yaklaşma, öğrenme kaçınma başarı yönelimleri ve
 - b. Sorumluk üzerinden dolayı bir şekilde akademik ertelemeyi yordamaktadır.
4. Üniversite öğrencilerinin benlik saygıları;
- a. Öğrenme yaklaşma, öğrenme kaçınma başarı yönelimleri ve
 - b. Sorumluk üzerinden dolayı bir şekilde akademik ertelemeyi yordamaktadır.

1. 4. Araştırmanın Önemi

Akademik erteleme davranışı öğrenciler arasında oldukça yaygın bir davranış şeklidir. Eğitim ortamında, “tembellik” kavramının karşılığı olan bu konu, gerek okul rehberlik servisinin, gerek sınıf öğretmenlerinin, gerek branş öğretmenlerinin gerekse de velilerin, karşı karşıya kaldıkları temel güçlüklerinden biridir. Öğrenciler erteleme davranışından dolayı, gerçek performanslarını öğrenme süreçlerinde kullanamamakta ve başarısız olmaktadır. Öğrencilerin öğrenme süreçlerini etkileyen bu davranışları açıklayıcı çalışmalar özellikle yurtdışında yaygın bir şekilde yapılmıştır. Bu araştırmalarda erteleme davranışının, kişilik, başarı yönelimleri, özyeterlik, özsaygı gibi değişkenlerle ilişkisi incelenmeye çalışılmıştır. Fakat bu değişkenlerin birlikte akademik erteleme davranışını ne kadar açıkladığına ve bu değişkenlerden hangisinin akademik erteleme davranışını daha fazla açıkladığına yönelik çalışmalara rastlanmamıştır. Bu bağlamda araştırma, erteleme davranışının çok boyutlu doğasını anlamaya katkı sağlayacaktır. Aynı zamanda bu değişkenlerin kuramsal zemini oluşturularak değişkenlerin neden-sonuç ilişkisi içinde, dolaylı ve doğrudan ilişkilerin birlikte bir model çerçevesinde değerlendirdiği çalışmalara rastlanmamış olması araştırmayı önemli kılmaktadır.

Erteleme davranışına ilişkin Türkiye’de araştırmaların sınırlı düzeyde olması, davranışın, kültürel anlamda değerlendirilememesi anlamına gelmektedir. Yapılan bu araştırmanın, Türkiye’deki öğrencilerin akademik erteleme davranışını, kişilik, başarı yönelimleri, özsaygı ve özyeterlik açısından değerlendirilmesine katkı sağlayacaktır.

Üniversite yaşamı, vize-final sınavları, ödevler, projeler, sunumlar vb, etkinliklerle akademik yaşamın yoğun olduğu bir dönemdir. Bu yüzden akademik erteleme davranışının üniversite öğrencilerinin üzerinde yapılması önemli olduğu düşünülmektedir. Araştırma grubunu üniversite öğrencilerinin oluşturması, akademik erteleme davranışlarının, öğretmenin model alınarak öğrenilmeye başlanması ile ilgilidir (Balkıs, 2006). Öğretmen eğitim-öğretim sürecinin önemli öğelerinden biridir. Bir öğrenci yaklaşık olarak bir günün üçte birini ve bir yılın % 50’ sine yakın bir kısmını öğretmenleriyle etkileşim içinde geçirir. Öğrenciler öğretmenleri aracılığı ile içinde yaşadığı toplumun değerlerini ve kültürel özelliklerini öğrenmenin yanı sıra öğretmenini model alarak ya da onu taklit ederek tutumlarını, alışkanlıklarını ve değerlerini geliştirir. Özellikle ilköğretim öğretmenleri, öğrencilerin çalışma alışkanlıkları kazanılmasında önemli bir sosyal çevre konumundadır. Bu bağlamda düşünüldüğünde, öğrencilerin akademik erteleme davranışların oluşmasında, öğretmenlerin kişilik özellikleri, benlik saygıları, başarı yönelimleri ve öz yeterlik inançları, etkileyebilir. Bu anlamda, birkaç yıl içinde, öğrencilere model olacak öğretmeni adayları üzerinde, araştırmanın yapılmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

Akademik erteleme davranışı, Psikolojik Danışma ve Rehberlik, Psikoloji, Eğitim psikolojisi, gibi disiplinlerinde, neden-sonuç ilişkisi içinde açıklanmaya çalışılan bir konudur. Araştırma ile eğitim ortamında tartışılan akademik erteleme davranışının nedenleri, sonuçları ve yapılması gerekenlere ilişkin, rehber öğretmenlere, sınıf öğretmenlerine, branş öğretmenlerine, velilere ve okul psikologlarına bu olgunun anlaşılması ve aşılması açısından, açıklayıcı katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

1. 5. Sınırlılıklar

1. Literatürde akademik erteleme davranışı, kaygı, kendini ayarlama, panik olma, öz düzenleme, zaman yönetimi, cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey vb değişkenler ile de açıklanmaya çalışıldığı görülmektedir. Fakat bu araştırma, akademik erteleme davranışını açıklamada, kişilik özellikleri, başarı yönelimi, benlik saygısı ve öz yeterlik, değişkenleri ile sınırlıdır. Araştırma sonuçlarının, genellebilirliği çerçevesinde ele alınacaktır.

2. Araştırma kapsamında, veri toplama amacıyla belirlenen ölçeklerin, bütün boyutları değil; çalışmayla ilişkili boyutları kullanılmıştır.

1. 6. Varsayımlar

1. Araştırma grubunun, araştırma sonuçlarının genellebilirliğine katkı sağlayacak genişlikte olduğu varsayılmaktadır.

2. Araştırmanın final sınavlarına yakın bir tarihte yapılması ile birlikte, akademik ertelemeyi davranışının daha iyi anlaşılacağı varsayılmıştır.

1. 7. Tanımlar

Akademik erteleme: Akademik erteleme, günümüzdeki çalışma içerisinde gerçekleştirmesi öznel olarak önemli akademik görevlerde harekete geçmeyi sonraya bırakma ya da geciktirme alışkanlığıdır (Farran, 2004).

Kişilik: Kişilik, bireyin kendisinden kaynaklanan tutarlı davranış kalıpları ve kişilik içi süreçlerdir (Burger, 2006).

Mükemmeliyetçilik: Mükemmeliyetçileri, kendilik değerini tamamıyla başarı ve verimlilik terimleriyle ölçen ve imkansız amaçlara doğru zorlayıcı ve ısrarcı bir şekilde çaba gösteren bireyler olarak tanımlamaktadır (Burns, 1980)

Sorumluluk: Bireyin, ne kadar kontrol ve disiplin sahibi olduğunu gösteren kişilik özelliğidir. Bu boyutun yüksek ucunda yer alan kişiler düzenli, plan doğrultusunda hareket eden, kararlı kişilerdir. Düşük ucunda yer alanlar ise dikkatsiz, dikkati kolay dağılan ve güvenilmez kişilerdir (Arthur ve Graziano, 1996).

Başarı yönelimi: Başarı yönelimleri, bireylerin başarı durumlarında ulaşmayı hedefledikleri bir yerdir (Akın, 2006).

Öğrenme Yaklaşma: Bireyin başarıya, bilgilenme ve yetkinlik kazanma amacıyla güdülenme durumudur (Akın, 2006).

Öğrenme Kaçınma: Bireyin başarıya, yetersizlik hissetmeme amacıyla güdülenme durumudur (Akın, 2006).

Öz-yeterlik: Özyeterlik, kişinin belirli performans tiplerine ulaşmak için gerekli olan davranış biçimlerini düzenleme ve gerçekleştirme yeterliliğine ilişkin öznel yargılarına gönderme yapmasıdır (Bandura, 1986).

Benlik Saygısı: Bireyin kendisiyle ilgili bilinçli algılamalarıdır. Benlik saygısı kişinin kendisi hakkında bildikleri, başkalarının kişiye ilişkin düşüncelerinden kişiye yansıyanlar ve kişinin kendisiyle ilgili değerlendirmelerinden elde edilen bir yapıdır (Coopersmith, 1967).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, erteleme, ertelemenin tarihçesi, yaygınlığı, boyutları, nedenleri, türleri, kuramsal temelleri, erteleme-kişilik, erteleme-başarı yönelimi, erteleme-özyeterlik, erteleme-benlik saygısı ve erteleme-demografik değişkenler arasındaki ilişki hakkında kuramsal bilgiler hakkında bilgi verilecektir.

2. 1. Erteleme Davranışının Tarihçesi ve Ertelemenin Tanımları

İngilizcedeki ilk kayıtlı kullanımı 1548 yılında gerçekleştirilmiş olan “erteleme” doğrudan Latince bir kelime olan “Procrastinatus” kelimesinden gelmektedir, ileri hareketi işaret eden “pro” zamirinden ve yarın anlamına gelen “crastinus” kelimelerinin birleşiminden oluşmuştur (Merriam Webster’s Collegiate Dictionary, 1993). Milgram (1991) ertelemeyi sadece programa bağlılığın zorunlu olduğu teknolojik olarak gelişmiş ülkelerdeki modern bir hastalık olarak nitelmiştir. Ancak bazı ünlü tarihi referanslar insanların erteleme davranış eğiliminin yüzyıllardır sosyal eleştirilerin konusunu oluşturduğunu göstermektedir. Örneğin; M.Ö.8. y.y.’da Yunan didaktik şairi Hesiod şöyle demiştir: “bugünün işini yarına bırakma ve daha sonraki güne de, ne tembel işçi ambarını doldurabilir ne de işini erteleyen; sanayi çalışmaya yardım eder fakat işini erteleyen kişi her zaman boğuşur felaketle” (Rawson ve Miner, 1986). William Shakspeare 1592 yılındaki 6. Henry adlı oyunun birinci bölümünde “zamanı erteleme, çünkü ertelemek tehlikeli sonuçlar doğurabilir” diyerek uyarmıştır. İngiliz şair Edward Young 1742 yılındaki “Night Thoughts” (Gece Düşünceleri) adlı şiirinde, “erteleme zaman hırsızıdır” (Rawson ve Miner, 1986) diyerek hayıflanmış ve olgunun geçici yönlerini ve kişinin zamanı yanlış kullandığında hayatı en yüksek seviyede yaşayamadığı düşüncesine dikkat çekmiştir. Ayrıca Chesterfield kontu Philip Stanhope, 1749 yılında oğluna yazdığı mektupta “aylaklık yok, miskinlik yok, erteleme yok, bugün yapabileceklerini asla yarına erteleme” diyerek nasihat etmiştir (Rawson ve Miner, 1986’daki gibi). Erteleme tarihçesinin, ilk çağlarda insanların dışarıdan gelebilecek tehlikelere karşı grup

halinde yaşamaya başlamasından sonraki süreçte, grup üyelerinden bir kısmının işlerini savaştırmasına kadar gittiği söylenebilir. Hatta Babil kralı Hammurabi kanunlarında erteleme karşıtı söylemler olduğu ileri sürülmektedir (Knaus, 2002).

Erteleme davranışı, kaçınma isteği ve bu etkinliği daha sonra gerçekleştirileceğine dair verilen sözler, geciktirme sonucunda kendini haklı göstermek için bahaneler bulma şeklinde tanımlanabilir (Ellis ve Knaus, 2002). Farklı bir ifadeyle erteleme, kişinin yapmış olduğu seçimin sonucunun kötü olacağını bilmesine rağmen diğer seçenekleri görmezden gelerek bir davranışın ya da görevin gönüllü olarak yapılmamasını kapsamaktadır. Latince yazıtlarda Romalılar tarafından askeri alanda bu kelimenin kullanıldığı ve özellikle askeri kararlarda ve anlaşmazlıklarda ertelemenin önemli olduğu ifade edilmiştir.

Modern yaşamın temel sorunlarından bir olarak görülen erteleme davranışı, özellikle teknoloji ve sanayinin gelişmiş olduğu, planlı ve programlı olmanın önemli olduğu ülkelerde ortaya çıkan bir olgudur. Bir toplumda sanayileşmenin ilerlemesine paralel olarak ertelemenin de arttığı ileri sürülmektedir (Milgram, 1991). Bugünkü anlamda erteleme kavramının sanayi öncesi toplumlarda kullanılmadığı söylenir. Webster'in Yeni Yirminci Yüzyıl Sözlüğü (1983) erteleme fiilini, "bir şey yapmayı gelecek bir zamana bırakmak, sonraya bırakmak ya da ağırdan almak." olarak tanımlamaktadır. Buna göre, ne zaman birisi bir şey yapmayı ileriki bir zamana bırakırsa, o kişi ertelemenin ne sonuç getireceğine bakmaksızın teknik olarak erteliyor demektir. Ancak erteleyici kişi, Webster's (1983) tarafından belirtilmemiş nedenlerle "alışkanlık olarak erteleyen" kişi olarak tanımlanmıştır.

Ertelemenin irrasyonel oluşunun üzerinde duran Amerikan Mirası Sözlüğü (American Heritage Dictionary) ertelemeyi "bir şeyi ileriki bir tarihe bırakma, sonraya bırakma ya da gerek olmaksızın geciktirme eylemi" olarak tanımlamaktadır (Morris, 1978). Bu davranışa ahlaki bir boyut getiren Webster's New Collegiate Dictionary (Webster'in Üniversiteler İçin Yeni Sözlüğü) (1992) erteleme fiilini "yapılması gereken bir şeyi kasıtlı olarak ve genellikle suçlanmayı hak edecek bir şekilde sonraya bırakmak" olarak tanımlamaktadır.

Ertelemeye ilişkin sözlük tanımlamalarının farklılık gösterdiği gibi, akademik çalışmalar arasında da farklılıklar görülmektedir. Erteleme literatürde en önemli gözüken işler üzerinde en fazla zamanı harcayamama başarısızlığı olarak tanımlanmaktadır (Lay, 1986). Erteleme, bireylerin benliğindeki hemen hemen her şeyi iyi yapma gibi mutlak istekleri (Burka ve Yuen, 1983) ile çok fazla çaba harcamadan (Ellis ve Knaus, 2002) basitçe bir işi yerine getirmelerine yönelik isteklerin karışımını içermektedir. Bu tanımlamayla, erteleme davranışının bireyin mükemmeliyetçilik algısıyla doğrudan ilişkili olduğunu söylemek mümkündür.

Başka bir tanımlamayla erteleme, bir görevin tamamlanmasının geciktirilmesinden dolayı bireyin mutsuzluk duyması (Ferrari, Johnson ve McCown, 1995; Milgram, 1991), ya da öznel rahatsızlık hissedinceye kadar bir görevi ya da işi geciktirmesi durumudur (Burka ve Yuen, 1983). Steel'e (2002) göre ise, erteleme, genellikle kişinin yararına olmayacağı beklentisine rağmen kişinin çıkarlarına zarar vereceği belirtilerek isteyerek geciktirilen planlı bir eylem olarak tanımlanmaktadır. Milgram'a (1991) göre ise erteleme, "hayattaki bir ya da daha fazla alanda karar vermede, öncelikleri belirlemede, program yapmakta ve programa bağlı kalmakta yetersiz davranış ile nitelenen ve kişisel endişenin bir kaynağı olan bir yaşam biçimi" olarak erteleme davranışı tanımlanmaktadır.

Başka bir tanımlamaya göre, erteleme, birisinin o işi yapmaktan kaçacağı şeklinde irrasyonel bir düşünceyle işin daha sonraya bırakılması olarak tanımlanır (Sabini ve Silver, 1982). Bliss (1983) ise, ertelemeyi "daha sonra değil şimdi yapılması gerektiğini kesinlikle bildiğiniz bir şeyin" sonraya bırakılması olarak görmüştür.

Diğer araştırmalar ertelemeyi "yapılması gerekirken sonraya bırakma ya da geciktirme" (Hill, Hill, Chabot ve Barrall, 1978) ve "görevleri gereksiz bir şekilde öznel rahatsızlık yaşayacak kadar erteleme eylemi" (Solomon, Rothblum, 1984) olarak tanımlamıştır. Burka ve Yuen (1983) ertelemenin geciktirme davranışı olduğunu ve "keyfi ertelemeyi sorun ertelemeden ayıran şeyin ertelediğiniz şeyin size ne kadar sorun yarattığı olduğunu" belirtmiştir. Bu bakış açısı Solomon ve Rothblum'un tanım gereği erteleyicilerin davranışlarından dolayı kendilerini tedirgin hissetmeleri gerektiğini görüşünü desteklemektedir. Ayrıca bu Milgram'ın "erteleme

izleyen kişinin gözünde değil erteleyicinin zihnindedir” (Milgram, Sroloff, ve Rosenbaum, 1988) gözlemiyle de uyuşmaktadır. Literatüre incelendiğinde, erteleme davranışına ilişkin sistematik ve geniş kapsamlı tanımlamaların Milgram (1991) tarafından yapıldığı görülür. Erteleme için dört temel bileşenin gerekli olduğunu ileri sürmüştür. Bunlar:

- ✓ Bir davranışın geciktirilmesi,
- ✓ Bir ürünün standartların altında ortaya çıkması,
- ✓ Önemli olarak algılanan bir görev olması,
- ✓ Duygusal karmaşa ile sonuçlanmasıdır.

Steel’e (2002) göre, ertelemenin evrensel kabul gören bir tanımı olmamasına rağmen doğasında bilişsel, duygusal ve davranışsal olarak çok boyutlu bir yapıyı barındırdığı ifade edilmektedir. Aynı zamanda Steel’e (2002) göre, ertelemecilik konusu üzerinde hala ele alınması gereken dört nokta bulunmaktadır. Bunlar;

- ✓ *Ertelemeciliğin tanımının belirsiz olması,*
- ✓ *Yapıcı ve yıkıcı sonuçlarına ilişkin tartışmalar da göz önüne alındığında, performansa etkisi belirsiz olması,*
- ✓ *Ertelemeciliğin düzeltilmesi konusunda gelişmelerin varlığına rağmen hala sorunlar devam etmesi,*
- ✓ *Kapsamlı bir şekilde kabul edilmiş bir ertelemecilik kuramı bulunmamasıdır.*

Erteleme davranışına ilişkin tanımlamalar incelendiğinde, hangi davranışların sorun olarak algılanacak erteleme davranışı olduğuna ilişkin bilgiler elde edilmektedir. Webster Online-Dictionary (1913) erteleme fiilini, “bir şey yapmayı gelecek bir zamana bırakmak, sonraya bırakmak ya da ağırdan almak” olarak tanımlamaktadır. Dolayısıyla bu tanımlama incelendiğinde, ne zaman birisi bir şey yapmayı ileriki bir zamana bırakırsa, o kişi ertelemenin ne sonuç getireceğine bakmaksızın teknik olarak erteliyor demektir. Ancak burada erteleyici, tarafından belirtilmemiş nedenlerle “alışkanlık olarak erteleyen” kişi şeklinde tanımlanmıştır. Bu yüzden, problem erteleme davranış rutin olarak yapılan davranışlardır.

Sonuç olarak yapılan tanımlar incelendiğinde, erteleyenler kulübü (PCA), erteleme davranışının pozitif yönlerinin olduğunu ifade etseler de, ertelemenin doğal olarak ve inkâr edilemez bir şekilde uyumsuzluk ve görev bozukluğuyla ilgili olduğu söylenebilir. Aynı zamanda, ertelemenin bir kişilik özelliği, daha sonra bireye stres kaynağı oluşturan, telafiye yönelik çok daha fazla çaba gerektiren akılcı olmayan gereksiz geciktirmeye yönelik bir davranış eğilimi olduğunu söylemek mümkündür.

2. 2. Akademik Erteleme ve Akademik Erteleme Sonuçları

Ertelemeye ilişkin bilimsel çalışmalar incelendiğinde akademik erteleme boyutuna ilişkin çalışmaların diğer boyutlara göre daha fazla olduğu görülmektedir (Hill, Chabot, ve Barral, 1978; Kachgal, Hansen, ve Nutter, 2001; Schouwenberg, 1995; Solomon ve Rothblum, 1984). Solomon ve Rothblum (1984) akademik erteleme eğilimini, ev ödevlerinin, sınavlara hazırlanmanın ya da dönem sonunda teslim edilecek ödevlerin son dakikada yapılması olarak tanımlamaktadırlar. Rothblum, Solomon ve Murakami (1986) akademik ertelemeyi, akademik görevleri sürekli veya bazen geciktirme eğilimi ve sonucunda kaygı yaşama olarak tanımlamışlardır. Bu akademik görevleri ev ödevlerinin, sınavlara hazırlanmanın ya da dönem sonu teslim edilmesi gereken ödevlerin son dakikada yapılmaya başlanması olarak tanımlamışlardır.

Literatür incelendiğinde, akademik erteleme eğiliminin, hazırlık ya da uygulama yoksunluğundan, düşük çabadan, elverişsiz performans durumlarından ileri geldiği belirtilmektedir (Balkıs, 2006; Senecal, Julien ve Guay, 2003; Siriois, 2003). Bazı araştırmalar akademik ertelemenin genelleştirilmiş bir özellikten çok tipik bir şekilde duruma ya da eyleme özgü olarak değerlendirildiğini göstermektedir. Akademik ertelemenin çeşitli işlevsel tanımlamalarına dayanarak ve çeşitli kuramsal yönelimlerin bakış açısına göre, ertelemenin etkili zaman yönetimi sorunundan daha fazlası olduğu ileri sürülerek, çok sayıda değişkenin ertelemeyle ilişkili olduğu bulunmuştur (Pychyl, Lee, Thibodeau, ve Beck, 2000).

Akademik erteleme davranışı, erteleme yapan öğrencinin akademik başarısızlık yaşaması (Burka ve Yuen, 1983; Ferrari ve diğerleri, 1995; Knaus, 1998), zor derslerden geri kalması (Rothblum, Solomon ve Murakami, 1986), okul devamsızlığı yapması ve okulu bırakması gibi olumsuz sonuçlar doğurmaktadır (Knaus, 1998). Literatür incelendiğinde, çok sayıda çalışma akademik ertelemenin akademik performans üzerinde zararlı bir etkisi olduğunu göstermektedir (McCown, 1986; Rothblum, Solomon, ve Murakami, 1986; Tice ve Baumeister, 1997; Wesley, 1994). Ferrari ve diğerleri (1995) akademik erteleme hakkında kendilerine danışılan öğrencilerin gönüllü olarak danışma talep edenler için ağırlıklı not ortalamasının altında .38 ile danışmaya yönlendirilenler için ağırlıklı not ortalamasının altında .52 arasında değişen genel not ortalamalarına sahip olduklarını belirtmiştir.

Ancak akademik performans üzerindeki akademik ertelemenin olumsuz etkisi deneysel literatür tarafından desteklenmemektedir (Beswick ve diğerleri, 1988; Holmes, 2000; Lay, 1986; Pychyl, Morin, ve Salmon, 2000; Solomon ve Rothblum, 1988; Steel, 2002; Tice ve Baumeister, 1997; Vacha ve McBride, 1993). Bazı erteleyiciler performans hızı ve doğruluğunun etkin olmayan düzenlemesi ile birlikte “baskı altında boğulurken” (Baumeister, 1984; Ferrari, 2001), diğer yetenekli öğrenciler son teslim tarihinden önce çok fazla miktarda nitelikli iş yapma becerisi göstermektedir (Sommer, 1990; Steel, 2002; Steel, Brothen, ve Wambach, 2001). Daha belirgin olarak erteleme, yeterli görev motivasyonu için yoğun düzeyde uyarılmaya ihtiyaç duyan öğrenciler için kasıtlı bir kendi kendini motive etme stratejisi olarak görev yapmaktadır (Ferrari, Johnson, ve diğerleri, 1995). Sonuç olarak, sınav öncesi yoğun bir şekilde çalışma akademik alanda etkili bir çalışma stratejisi olabilir (Brinthaup ve Shin, 2001; Vacha ve McBride, 1993). Bireyler tamamen önemli olduğuna inandıkları tek bir faaliyet üzerine rahatsız edilmeden odaklanabildiklerinde, üretkenliğin yanı sıra yaratıcılık da harekete geçirilebilir (Murray, 2002). Test edilen yaratıcı bireylerin mevcut hedeflerle ilgili olmayan iç ve dış uyarıcıları engelleme becerisi olan “gizli engelleme” de sayıca azaldıklarını gösteren son bulguları göz önünde bulundurulursa, son teslim tarihleri istenilen başarıyı geliştirmede yardımcı olabilir. Yaratıcılık literatürü ayrıca yaratıcı düşünme

sürecinde “tasarlamanın” rolünün de üstünde durmaktadır (Eliasz, 2004). Bu şekilde, bilinçaltı düzeyde ortaya çıkan kavrayarak problem çözme gibi süreçler erteleme sağladığı gecikme süresinden faydalanabilir. Dinamikleri hakkındaki farklı bakış açıları göz önünde tutulursa, akademik erteleme akademik performans üzerindeki etkisi ile ilgili daha fazla araştırma yapılması gerektiğini söylemek mümkündür.

Erteleme bir başka olumsuz sonucu ise kişinin sağlığını olumsuz yönde etkilemesidir. Tice ve Baumeister, (1997) üniversite öğrencileri ile yapmış oldukları çalışmada eğitim-öğretim yılının başında erteleme yapanlarla yapmayanların sağlık durumlarının benzerlik gösterdiğini ancak yıl sonunda erteleme yapan kişilerin daha fazla stres tepkisi gösterdiğini ortaya çıkarmıştır. Burka ve Yuen’a (1983) göre ise, bireyler erteleme davranışı yaptıklarını fark ettiklerinde suçluluk, panik, gerginlik, kaygı, sıkıntı ve yetersizlik gibi olumsuz duygular yaşamaktadırlar. Knaus (1998), erteleme yapan bireylerin yaşadıkları duygusal sonuçlarının çoğunun, bilişsel nedenlere bağlı olarak açıklanmakta ve bu iki yön arasında bir döngü oluştuğunu söylemektedir. Örneğin bireyin yeteneklerinden şüphe etmesi değersizlik duygusu yaşamasına neden olur, bundan dolayı tekrar işlerini erteler ve erteledikçe daha fazla kendinden şüphelenmeye başlar. Ardından bu şüphe depresyon endişe ve çaresizlik duygularına yol açar ve böylece bir kısır döngü şeklinde erteleme davranışı devam eder.

2. 3. Akademik Erteleme Nedenleri

Yaşamın her anını etkileyen ertelemeyle ilişkin yapılan çalışmalarda erteleme pek çok nedeni olduğu görülmektedir (Ferrari, Fransisco, Morales, 2007; Fritzsche, Young ve Hickson, 2003; Milgram, Tal ve Levinson, 1998; Morales, Cohen ve Ferrari, 2008). Erteleme eğiliminin nedenleri ile ilgili çalışmalara bakıldığında, bireyin zamanı yönetmedeki yetersizliği, özyeterlilik inançları, göreve ilişkin rahatsızlık duygusu, kişisel özellikler (sorumluluk, mükemmeliyetçilik, vb), irrasyonel düşünceler, konsantrasyon güçlüğü, başarısızlık korkusu, başarı yöneliminin oryante etmede yetersizlik, düşük benlik saygısı, kaygı, gerçekçi olmayan beklentiler, çalışma alışkanlıkları bireylerin en temel erteleme nedenlerini

oluşturmaktadır (Aydoğan, 2008; Balkıs, 2006; Ferrari, Fransisco, Morales, 2007; Howell ve Watson, 2007; Pfeister, 2002; Watson, 2001). Pek çok insanın neden erteleme yaptığına ilişkin bazı kesin kuramlar vardır. Burka ve Yuen'a göre (1992) erteleme ile ilgili ciddi problemleri olanlar genellikle kendileri ile ilgili zorlukları, tembel olma, disiplinli olmama veya zamanını nasıl organize edeceğini bilememe gibi kişisel hatalara-kusurlara atıfta bulunurlar. Erteleme yapanlarla ilgili yapılan psikolojik danışma deneyimleri temel alınarak, Burka ve Yuen (1992) akademik ertelemenin içsel çatışmayı ifade etmeye ve bireylerin öz saygısını korumaya yönelik bir davranış olduğunu ve bu yüzden bireylerin erteleme yaptıklarını ifade etmektedir. Lay, Knish ve Zanatta (1992) ise akademik ertelemenin, uygun olmayan ortamlarda çalışılmasından kaynaklandığını belirtmektedirler. Örneğin, öğrenciler ders çalışabilecekleri ortamlar yerine oyalanmayı ve geciktirmeyi teşvik eden yerleri ya da ortamları seçerek erteleme davranışı yapabilirler. Bunun yanında, akademik erteleme davranışları ile ilgili olarak kaygının değerlendirilmesi, bağımlılık, göreve bağlı olmama, olumsuz değerlendirmeden korkma, mükemmeliyetçilik, akılcı olamayan inançlar, düşük özsaygı ve öğrenilmiş çaresizlik gibi pek çok etken tanımlanmıştır (Milgram, 1991).

Bunlara ek olarak güdülenme eksikliği, mükemmeliyetçilik, kötü zaman yönetimi ve organizasyon becerileri gibi ertelemeye katkıda bulunan pek çok değişik faktör literatürde belirtilmiştir (Burka ve Yuen, 1991; Milgram ve Marshevsky, 1995; Rothblum, Solomon ve Murakami, 1986; Solomon ve Rothblum, 1984). Haycock ve ark. (1998) düşük öz saygı ve yüksek kaygının akademik olmayan faaliyetler için ertelemenin önemli göstergeleri olduklarını belirtmişlerdir. Aynı zamanda, akılcı olmayan düşünceler, dışsal yüklemeye stilleri gibi pek çok bilişsel değişken erteleme ile ilgili bulunmuştur (Haycock, 1993). Ferrari ve diğerleri (1995) öğrencilerin okul görevleri için gerekli olan zamanı abartmaları ve çalışma için gerekli olan zamanı yanlış hesaplamaları gibi akademik ertelemeye katkı yapan ek bilişsel çarpıklıkları tarif etmişlerdir.

Akademik erteleme hakkında yapılan çalışmalar, aynı zamanda ertelemenin motivasyonel bir problem olduğunu da göstermektedir. Ertelemenin temel olarak bir güdülenme problemi olduğu ve bunun yanında, bireylerin erteledikleri davranış ile

açık bir şekilde ilgilenmedikleri ve aktif olarak meşgul olmadıkları bunun yerine diğer aktivitelerle meşgul oldukları ileri sürülmüştür. Güdülenme ile ilgili faktörler öğrencilerin akademik erteleme davranışı göstermelerine neden olabilir. Öğrenciler enerjilerini daha çok boş zaman aktivitelerine ilişkin belirledikleri hedeflere odaklayarak akademik görevlerini yapmaktan uzak durmaktadırlar. Böylece öğrenme için gerekli çalışma disiplininin mahrum kalmaktadırlar (Franziska, Manfred ve Stefan, 2007).

Güdülenme ve erteleme arasındaki ilişkiye yönelik araştırmalar; içsel güdülenme ile erteleme davranışı arasında olumsuz bir ilişki; dışsal güdülenme ile erteleme davranışı arasında ise olumlu bir ilişki olduğunu göstermektedir (Lekich, 2006). Elde edilen bu sonuçlar ertelemenin zaman yönetimi ve tembellikle birlikte güdülenme ile de ilişkili olabileceğini göstermektedir (Watson, 2001; Orpen 1998; Caroline ve Richard, 1995). Bu araştırmalar bağlamında düşünüldüğünde, öğrencilerin güdülenme sorunları, öğrencilerin akademik görevlerine odaklanmasının ve dolayısıyla akademik ertelemesinin bir neden faktörüdür.

Solomon ve Rothblum (1984), her ne kadar öğrenciler farklı nedenlerden dolayı erteleme yapsalar da, öğrencilerin pek çoğunun ertelemesinin nedeninin başarısızlık korkusu olduğunu ileri sürmüşlerdir. Bu bulguya paralel olarak, akademik erteleme ile ilgili olarak bulunan en tutarlı bulgu akademik erteleme yapan öğrencilerin depresyon ve kaygı puanlarının diğer öğrencilere göre çok yüksek olduğu ve öz saygılarının çok düşük olduğudur (Beswick, Rothblum ve Mann, 1998; Rothblum ve ark., 1986).

Aynı zamanda, erteleme davranışı, kırılgan olan benlik saygısının korunmasına yardım eden bir strateji olabilir (Burka ve Yuen, 1983). Benlik saygısı yüksek olan bireyler için ertelemeden kaçınarak kendilerine verilen herhangi bir görevi kendi becerilerini kullanarak kolaylıkla yapabilirler. Böylece yeteneklerinin gerçek performanslarından daha yüksek olduğuna dair inançları korunur. Bunların yanında, Schouwenburg ve arkadaşlarına (2004) göre, erteleme sorunu olan insanlar daha çok ideal benlikleri ile yaşamlarını sürdürmektedir. Sınav zamanı yaklaşan bir öğrenci, “yarın çalışırım”, “arkadaşlarla çalışırım”, “sabah çalışırım” gibi ideal benlikleriyle hareket edebilirler.

Özetle, bireyin zamanı yönetmedeki yetersizliği, benlik saygısı, özyeterlilik inançları, başarısızlık korkusu, mükemmeliyetçilik, okul başarısına ilişkin doyum düzeyi, öğrenme stratejileri, motivasyon, düşük benlik saygısı, kaygı, gerçekçi olmayan beklentiler, kişilik özellikleri, erteleme eğiliminin nedenleri arasındadır.

2. 4. Erteleme Döngüsü

Bireylerin erteleme davranışını anlamak için, erteleme sürecinde, bireylerin düşünce, duygu ve davranış boyutunda nasıl bir döngüye girdiklerini açıklamak önemlidir. Burka ve Yuen (1983) bireylerin yaşadığı bu süreci *erteleme döngüsü (the cycle of procrastination)* olarak tanımlamakta ve erteleme döngüsünün çok kısa sürebileceği gibi haftalar hatta aylara da uzayabileceğini ifade edilmektedir. Burka ve Yuen'in (1983), erteleme döngüsünü yedi aşamadır ve aşamalar aşağıda verilmiştir.

1. Aşama: “*Bu kez çalışmaya önceden başlayacağım.*” Erteleme yapan bireyler, bir görev ya da sorumlulukla karşılaştıklarında, başlangıçta oldukça umutlu olurlar. Erteleme yapan bireyler, yeni bir göreve başladıklarında, bu kez asla erteleme yapmadan, daha sistematik, planlı bir şekilde sorumluluklarını yürüteceklerini ifade ederler. Fakat, ertelemecilerin, başlangıçtaki bu hissi davranışa dönüşmez. Ertelemeciler, sıklıkla çalışmaya başlamanın kendiliğinde olacağını düşünürler. Zaman geçtikçe ve kendiliğinden ortaya çıkması beklenen başlama anı gelmedikçe kişinin ilk baştaki umutları yerini yavaş yavaş korku ve endişeye bırakmaya başlar.

2. Aşama: “*Çalışmaya hemen başlamalıyım.*” Çalışmaya erken bir şekilde başlama için zaman geçmeye devam etmektedir. Çalışmaya “bu kez erken başlayacağım” düşüncesi yok olmaya başlamaktadır. Birey bundan kaygı hissetmeye başlar ve çalışmaya başlama için hissedilen baskı giderek yoğunlaşır. Artık birey bekleme yerine, kişi bu kez de kısa zamanda bir şeyler yapma konusunda baskı hissetmeye başlar.

3. Aşama: “*Ya başlamazsam?:*” Birey zaman geçirmeye devam etmektedir ancak hala işe başlanmamıştır. Bu aşamada bireyin az da olsa kalan iyimser duygular

yerini, erteleme davranışından dolayı gelebilecek olumsuzlukları sezmeye bırakır. Birey artık olumsuz senaryoları kurgulama başlar. Bu noktada kişi kafasında dönüp dolaşan bir dolu düşünceyle adeta şaşkına döner. Bunlar sırasıyla,

- ✓ “Daha önce başlamalıydım.” Ertelemeciler geriye dönüp kaybettikleri zamana bakarlar ve artık onun geri getirilemez olduğunu fark ederler. Bu davranışlarından dolayı pişmanlık duyarlar ve çalışmaya zamanında başlamış olsalardı bunu yaşamayacaklarının farkına varırlar.
- ✓ “Başka her şey yapıyorum ancak... :” ertelemeciler, çalışmaya başlamadan önce başka şeylerle ilgilenirler. Öncelik sıralamasında sonlarda yer alan pek çok iş o anda yapılmaya başlanır; ev temizleme, alışverişe gitme, uzun telefon konuşmaları vb... Ancak birey hala çalışmaya başlanamıştır.
- ✓ “Hiçbir şeyden hoşlanmıyorum.” Erteleme yapan birey, daha eğlenceli etkinliklere yönelirler. Sinemaya, tiyatroya gitme, arkadaşları ile oturma vb. Fakat birey bu keyif verici etkinlikleri yaparken, bitirilmemiş görevleri hatırlar ve suçluluk, korku, kaygı gibi duyguları yaşamaya başlarlar.
- ✓ “Umarım hiç kimse öğrenmez.” Erteleme yapan kişinin, gecen zamana rağmen hiçbir şey yapmamış olması, bu davranışından dolayı utanmasına neden olmaya başlar. Birey, hiç kimsenin yaşamış olduğu bu durumu öğrenmesini istemez ve erteleme davranışını saklamaya çalışır. Henüz çalışmamış olmalarına rağmen, yoğunmuş gibi görünmeye çalışırlar, çalışmalarında ilerleme kaydetmiş gibi konuşurlar ve erteleme davranışını haklı göstermek için çalışırlar.

4. Aşama. “*Hala zaman var:*” Erteleme yapan kişi, yukarıdaki utanç, suçluluk gibi duyguları yaşamasına karşın, çalışmasını tamamlayabileceği zamanın hala var olduğuna ilişkin umutlarını sürdürmeye çalışır.

5. Aşama. “*Bende yolunda gitmeyen bir şey var:*” Bu aşamada ertelemeci tamamen umutsuzluğa düşmüştür. Erken başlamaya yönelik iyi niyetler, utanma, suçluluk ve acı çekme gibi duygu ve düşünceler işe yaramamıştır. Kişinin

çalışmasını yapmamasından dolayı duyduğu üzüntü, suçluluk, utanç yerini daha kötü bir korkuya bırakmıştır: “Bende bir sorun var!”

6. Aşama. “*Son seçim:*” *Yapmak ya da yapmamak, ya hep ya hiç:* Ertelemeci kişi, bu aşamada bu işi yapmak ya da yapmamak arasında bir tercih yapar. Hissedilen gerilim artık dayanılmaz bir hal aldığı anda, birey yapması gereken görevden vazgeçer, kişi artık “bu işi yapamayacağım” der. Görevi tamamlama için kalan süre çok kısalmıştır ve bu son saatlerde ya da dakikalarda işi tamamlama olanaksızdır. Birey, kısa zamana karşın görevi tamamlamayı tercih edebilir. Ertelemeden dolayı hissettiği baskı o kadar artar ki, birey bir dakika bile beklemeye tahammül edemez. Erteleme yapan kişi, sonunda çalışmaya başlar. Bu aşamadaki birey, çalışmaya başlayınca, “bu o kadar da kötü değilmiş, neden daha önce başlamadım” demeye başlar. Çalışma davranışını yapan birey, erteleme gerginliğinden kurtulmaya başlamıştır.

7. Aşama. “*Bir daha asla ertelemeyeceğim:*” Birey, yapılması gereken sorumluluğunu terk etmesi ya da tamamlamasının ardından, rahatlamaya başlar. Kişi, bir daha çalışmalarında, daha planlı ve erken çalışmaya başlayacağına ilişkin kendine sözler verir. Sonuç olarak, erteleme döngüsü bu davranışın bir daha asla tekrar edilmeyeceği sözleriyle son bulur. Fakat erteleme yapan birey, yeni bir görev ve sorumlulukla karşılaştığında, bu döngüyü tekrardan yaşamaya başlar.

2. 5. Erteleme Eğiliminin Yaygınlığı

Genel olarak, günlük işler konusunda yapılan erteleme yetişkinler arasında çok yaygınlık göstermektedir (Harriott ve Ferrari 1996). Erteleme özel alan türü olan akademik erteleme türünden daha yaygın olduğu ve üniversite öğrencileri arasında yaygın bir problem olduğu görülmektedir (Aydoğan, 2008; Balkıs, 2006; Clark ve Hill, 1994; Ellis ve Knaus, 1977; Ferrari, Fransisco, Morales, 2007; Hill, Chabot, ve Barrall, 1978; Howell ve Watson, 2007; McCown ve Roberts, 1994; Rothblum, Onwuegbuzie, 2004; Solomon ve Murakami, 1986; Pfeister, 2002; Watson, 2001S). Ellis ve Knaus (1977), üniversite öğrencilerinin %70’inin akademik erteleme sorununun olduğunu belirtmektedir.

Hill'in (1978) yaptığı bir çalışmada, üniversite öğrencilerinin %90'ının en azından arada sırada da olsa akademik erteleme yaptıklarını, %50'sinin yarı yarıya ya da yarıdan daha fazla zamanlarda erteleme yaptıklarını ortaya çıkarmıştır. McCown ve Roberts, (1994) erteleme sıklığını 1543 üniversite öğrencisi üzerinde araştırmıştır. Araştırma sonucunda, 1. sınıf öğrencilerinin %19'u, 2. sınıf öğrencilerinin % 22'si, 3. sınıf öğrencilerinin % 27'si ve son sınıf öğrencilerinin % 31'i akademik ertelemeyi önemli, kişisel stres kaynağı olarak gördüklerini bulmuşlardır. Ayrıca, 1. sınıf öğrencilerinin %23'ü, 2. sınıf öğrencilerinin % 27'si, 3. sınıf öğrencilerinin % 32'si ve son sınıf öğrencilerinin % 37'si erteleme eğiliminin akademik başarıya engel olabileceği inancını desteklemektedir

Solomon and Rothblum (1984), üniversite öğrencilerinin akademik görevlerine yönelik yaptıkları erteleme sıklığını ve erteleme davranışının nedenlerini araştırmışlardır. Araştırma sonucunda, araştırma grubunun %46'sı dönem ödevi yazma işini, %28'i sınavlara çalışma davranışını, %30'u haftalık okuma ödevlerini, %23'ü devamsızlık konusunda, %11'i idari görevleri gerçekleştirmede, ve %10'u genel olarak okul etkinliklerinde erteleme yaptıkları görülmüştür. Örnekleme; kişilerin erteleme konusunu, problemlili davranış olarak görme konusunda; %24'ü dönem ödevleri zamanında ertelemeyi tamamen ya da nerdeyse tamamen problem bir davranış olarak görmektedirler. Araştırma grubunun %24'ü nerdeyse ya da tamamen haftalık okuma ödevlerinde erteleme davranışının problem yarattığına inanmaktadırlar. Araştırmaya katılanların %22'si sınavlara çalışma konusunda erteleme yapma davranışının tamamen ya da nerdeyse tamamen sorun yarattığını belirtmişlerdir. Erteleme davranışını azaltmayı isteme ya da istememe eğilimi konusunda; örneklemin % 65'i dönem ödevi yazma işindeki, %62'si sınavlara çalışırken yaptıkları, %55'i haftalık okuma ödevlerini yapma konusunda kuvvetle erteleme eğilimini azaltmayı istemektedirler.

Hill, Chabot ve Barrall'ın (1978) beş farklı üniversitede öğrenim gören 500 üniversite öğrencisi üzerinde yaptıkları çalışmada, araştırmaya katılan öğrencilerin % 90 'ının en az bir defa akademik görevlerini ertelediklerini, % 50 'sinin ise akademik görevlerinin yarıdan fazlasını ertelediklerini rapor etmişlerdir. Solomun ve Rothblum (1984), 291 üniversite öğrencisi üzerinde, akademik erteleme eğiliminin yaygınlığı

konusunda yaptıkları çalışmada da, öğrencilerin yaklaşık olarak % 46 sının genellikle dönem ödevlerini yapmayı, % 28' inin sınavlar için çalışmayı, % 30' unun haftalık okuma çalışmalarını yapmayı, % 23' ünün çalışmalarını devam ettirmeyi, % 11' inin yönetimle ilgili işleri, % 10 'unun genel olarak okul aktivitelerini erteleme eğiliminde oldukları rapor edilmiştir. Onwuegbuzie (2004), 135 öğrenci üzerinde yapmış olduğu çalışmada, öğrencilerin, yaklaşık % 40' dan % 60'a kadar hemen hemen her zaman erteleme davranışlarını yaptığını bulmuştur. Akademik ertelemeye ilişkin yapılan çalışmalar, bu olgunun öğrenciler arasında oldukça yaygın olduğunu göstermektedir.

Solomon ve Rothblum,(1984)'un çalışmalarına benzer olarak; Clark ve Hill (1994), 184 üniversite öğrencisinden oluşan örnekleminde %28'i sınavlara çalışma konusunda, %30'u dönem ödevi yazma konusunda, ve %36'sı haftalık okuma ödevleri konusunda erteleme davranışı gösterdiklerini belirlemiştir. Solomon, Rothblum ve Murakami (1986) ise, yaptıkları çalışmada, öğrencilerin %40'ının erteleme sırasında yaşadıkları duygusal stresi temel alarak ve sınavlar sırasında yaptıkları erteleme davranışlarına bakarak kendilerini yüksek oranda erteleyici olarak değerlendirdiklerini rapor etmişlerdir. Beswick, Rothblum ve Mann (1988) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada, 245 üniversite öğrencisinden oluşan örneklemde; örneklemin %46'sı dönem ödevi yazarken erteleme yaptıklarını, %35'i dönem ödevlerinde yapılan ertelemenin kişisel problem olduğunu göstermekte olduğunu ve % 62'si erteleme yapma düzeylerini azaltmayı istediklerini belirtmişlerdir.

Farklı tip akademik görevlerdeki erteleme sıklığının da değiştiği gözlenmiştir. Dönem ödevi hazırlama, sınavlara çalışma ve haftalık okumalar yapma gibi konularda öğrencilerin akademik performansı üzerinde en büyük etkiye sahip olabilecek bu üç göreve yönelik daha yüksek bir erteleme sıklığı görülmüştür. İdari görevlerde, katılım görevlerinde ve genel okul faaliyetlerinde, muhtemelen öğrencilerin gözündeki azalan önemlerinin bir sonucu olarak, göreceli olarak daha az ertelemeye rastlanmıştır (Kachgal ve diğ., 2001; Solomon ve Rothblum, 1984). Ertelemenin öğrenilmiş bir davranış olabileceği öne sürülerek, üniversite birinci

sınıftan son sınıfa doğru artan ertelemeye yönelik önemli bir eğilim de ortaya çıkmıştır (Hill ve diğ., 1978; Owens ve Newbegin, 2000; Vacha ve McBride, 1993).

Sonuç olarak araştırmalar; akademik görevler üzerinde yapılan ertelemenin üniversite öğrencileri arasında daha yaygın olduğu göstermektedir. Ayrıca bu çalışmalar ertelemenin bozuk bir davranış olduğu ve akademik başarıya engel olduğu ve psikolojik olarak da kişileri olumsuz etkilediğini göstermektedir.

2. 6. Erteleme Eğitiminin Boyutları

Erteleme literatürü incelendiğinde, günümüze kadar gelen erteleme araştırmaları ve araştırmacıları, psikolojik bir olgu olarak ertelemenin çok boyutlu bir doğasının olduğunu belirtilmektedir (Watson, 2001). Ertelemenin çok yönlü doğasının farkına varılması genel olarak kabul edilen herhangi bir erteleme teorisi olmamasının nedenini de açıklar (Steel, 2002). Erteleme davranışı incelendiğinde, ertelemenin duygusal, bilişsel ve davranışsal boyutunun olduğu görülmektedir (Knaus, 1977; Binder, 2000; Roig ve Bridges, 1998). Sigall, Kruglanski ve Fyock (2000) yaptığı çalışmalarda, ertelemeye ilişkin bileşenlerin daha fazla ya da daha az erteleme yapan öğrencilerde farklı şekillerde görüldüğünü belirtmiştir. Duygusal bileşen cinsiyet ve sınav kaygısıyla ilişkiliyken, bilişsel bileşen bağlanma stilleri ile davranışsal bileşen ise erteleme davranışının sıklığı ve çalışma davranışının miktarı ile ilişkilidir.

Erteleme davranışının *duygusal boyutu*; bireylerin erteleme davranışlarının farkına vardıklarında; kızgınlık, pişmanlık, çaresizlik kendini suçlama, yetersizlik, kendini reddetme, utanç duyma, hilecilik hissi, gerginlik, panik hislerini yaşamalarıdır (Burka ve Yuen, 1983; Binder, 2000). Erteleme davranışının *bilişsel boyutu*; bireyin amaçlar ile gerçek davranışları arasındaki uyumsuzluktur (Blunt ve Pychyl, 2000; Ferrari, 1994). Senecal, Koestner ve Vallerand (1995), bireyin bilinçli ve belli amaçlarla yaptığı ertelemenin erteleme olarak kabul edilebileceğinden bahsederek bilişsel boyutu vurgulamıştır. Bridges ve Roig' e (1996) göre erteleme, temel olarak bilişsel bir sorundur. Dolayısıyla erteleyen insanların, çalışmaları,

çalışma şartları ve sonuçları hakkında, akıl dışı düşünce ve inançları vardır. Üniversite öğrencileri üzerinde yapılmış olan bir araştırmada araştırmacılar gerçekçi olmayan inançlarla, akademik erteleme davranışı arasındaki ilişkiyi incelemiş ve akademik erteleme ile gerçek dışı inançlar arasında olumlu bir ilişki bulmuşlardır. Diğer araştırmalar incelendiğinde erteleme yapan bireylerin yükleme stilleri, akılcı olmayan inançları, zaman yönetimi vb, bilişsel özellikleri ile ilişki olduğu belirlenmiştir (Balkıs, 2006; Ferrari, Fransisco, Morales, 2007). Ertelemenin *davranışsal boyutunu*; geciktirilen görevlerdeki davranış, yapılması gereken davranış için zaman ayırmama ya da başka şeylere zaman ayırma, oluşturmaktadır (Senecal, Koestner ve Vallerand 1995; 2008; Schouwenburg, 1995). Kişi böyle davranarak akademik ya da akademik olmayan yaşamda ilerlemeyi yavaşlatabilir, fırsatların kaçmasına neden olabilir ve bu yüzden kişiler arası ilişkilerde olumsuzluklar yaşayabilir. Pychyl ve Binder'e (2004) göre ise, ertelemenin davranışsal bir problem olduğunun en önemli göstergelerinden bir, bireyin planladığı davranışı yapmaması ya da geciktirmesidir.

2. 7. Erteleme Eğilimine İlişkin Kuramsal Yaklaşımlar

Araştırmanın giriş bölümünde de belirtildiği gibi, erteleme olgusunu açıklamaya dönük kuramsal yaklaşımlarda, her kuramın kendine göre bir bakış açısı geliştirdiği görülmektedir. Bu bölümde genel erteleme ve akademik erteleme olgusu farklı kuramlar açısından kısaca özetlenerek açıklanmaya çalışılmıştır.

2. 7. 1. Psikoanalitik ve Psikodinamik Kuram

Erteleme olgusuna ilişkin ilk açıklamalar psikoanalitik kuramdan gelmektedir. Freud ve daha sonra Freud'u takip eden araştırmacılar tarafından kullanılan kaçınma (avoidance), önemle üzerinde durulan bir kavramdır. Freud kaygının, bastırılmış ve yıkıcı olan bilinçaltı duyguların egoya gönderilen uyarı sinyalleri olduğunu belirtmiştir. Kaygı durumunda, egonun pek çok savunma mekanizması kullandığını öne sürmüştür. Freud, kaçınılan ya da tamamlanmayan

görevlerin aslında egoyu tehdit edici niteliği olduğu için, bireyin kaçınma (erteleme) davranışı gösterdiğini iddia etmiştir (Ferrari ve diğerleri, 1995; Birner, 1993). Yani erteleme, Freud'a göre, egonun kendisini koruması için kullandığı bir savunma mekanizmasıdır. Freud'a göre, nevrotik kişilik özellikleri gösteren bireylerin temel yaşam biçimi, günlük yaşamı sorunlarıyla uğraşmaktan çok, onlardan kaçınmaya yönelik bir yaşam biçimidir. Kaçınma davranışına yönelik, düşünce ve duygular aslında bireyin yetersizlik durumuyla yüzleşmemesini sağlar ya da geciktirir (Gençtan, 2003).

Kişiliğin gelişiminde erken çocukluğun önemi ve bu döneme ait duyguların doğrudan ifade edilmesinden çok sembolik olarak dışa vurmaya çalıştığını ifade etmeye çalışan psikodinamik kuramcılar, sıklıkla ertelemeciliğin çocukluk deneyimleriyle, özellikle de travmalarıyla ilişkili bir özellik olduğunu ileri sürerler (Kağan, 2010).

Psikodinamik kuramcılarının öncülerinden olan, Missildine'e (1963) göre, ertelemeye yanlış çocuk yetiştirme uygulamalarının neden olmaktadır. Anne-babaların çocuğunu aşırı derecede başarıya zorlaması, çocukla ilgili beklentilerini artırarak bu beklentileri, anne-baba sevgisine ve onayına bağlamasının ertelemenin en önemli nedeni olduğu ileri sürülmektedir. Bu tür bir çevrede yetişen çocuk başarısızlığa uğradığında kaygılanır ve ego değer düşer. Buna bağlı olarak da çocuk erteleme davranışı sergileyebilir.

2. 7. 2. Davranışçı Kuram

Davranışçı kuramcılarının genel bir değerlendirmesine göre, öğrenmenin uyarıcı ile davranış arasında bir bağ kurularak geliştiğini ve pekiştirme yoluyla davranış değiştirmenin gerçekleştiğini ileri sürerler. Yani bir davranış varsa, bu davranış pekiştirilmiştir. Davranışçı kurama göre erteleyen öğrencilerin, muhtemelen başarılı ertelemecilik geçmişleri vardır (Kağan, 2010). Diğer bir ifade ile erteleyen kişiler erteleme yaparak olumlu sonuçlarla karşılaşmış ve sonuç erteleme davranışını pekiştirmiştir.

McCown, Johnson ve Ferrari'ye (1995) göre, davranışçılar hem cezaları hem de ödülleri ertelemede önemli olduğunu vurgulamaktadır. Bu nedenle davranışçılara göre ertelemecilik sıklıkla ya bu tür davranışları için ödüllendirilen ya da yeterince cezalandırılmayan öğrencilerde görülmektedir. McCown, Johnson ve Ferrari (1995) yaptıkları bir araştırmada, akademik erteleme eğilimi olan öğrencilerle, akademik erteleme eğilimi olmayan üniversite öğrencilerinden son dakikada başarıyla bitirdikleri ödevlerin sayısını hatırlamaları istenmiştir. Öğrencilere aynı zamanda son dakikada başarıyla tamamlayamadıkları ödevlerin sayısı da sorulmuştur. Pekiştirme kuramının öngördüğü gibi ertelemeciler anlamlı olarak son dakikada başarıyla yetiştirdikleri ödevi daha fazla ve dış otoriteler tarafından dakik olmadıkları için cezalandırıldıkları daha az olay hatırlamışlardır. Bu sonuçlar bir anlamda davranışçıların ertelemeye ilişkin tezlerini doğrulamaktadır.

Aynı zamanda, erteleme eğilimi olan öğrenciler, ders çalışmanın dışında, daha fazla doyum alacakları ya da pekiştirecek alacakları etkinliklerle karşılaşmaları akademik erteleme davranışını etkileyebilir. McCown ve Johnson (1991) öğrencilerin çalışmaktan kaçındıkları zamanlarda neler yaptığını incelemişlerdir. Sonuçta öğrencilerin daha eğlenceli buldukları etkinlikleri tercih ettikleri gözlenmiştir. Solomon ve Rothblum (1984) 342 üniversite öğrencisiyle akademik ertelemeyi araştırmışlar. Öğrencilerin bireysel ertelemecilik olayları için gösterdikleri nedenlere faktör analizi uygulamışlardır. Buna göre "ödevin sıkıcılığı" faktörü varyansın %25'ni açıklamıştır. Öğrenciler sıkıcı buldukları ödevleri ertelemektedirler. Sonuçta pek çok öğrencinin, daha çok sıkıcı, haz vermeyen ödevleri erteledikleri inancı, erteleme eğiliminin davranışçı yaklaşım açıklamalarıyla paralellik göstermektedir.

Kağan'a (2010) göre, davranışsal öğrenme kuramı, ertelemeyi kaçma ya da kaçınma koşullanması temelinde ve pekiştirme kavramıyla açıklamaktadır. Olumsuz uyarıcılara maruz kalan organizma kaçma ve kaçınma davranışında bulunurlar. Kaçma durumunda, bir olumsuz uyarıcı verilmeye başlandıktan sonra yapılan davranım o uyarıcının sona ermesine sebep olur; organizma olumsuz uyarıcının başlangıcından kaçınmaz. Kaçınma durumunda ise bir davranım olumsuz uyarıcının başlamasını engeller ya da geciktirir. Yani bu durumda, kaçınma, ceza gibi hoş

olmayan bir durumun ortaya çıkmasını engellemek amacıyla istenilen bir davranışın öğrenilmesidir (Reynolds, 1977; Morris, 2002). Ders çalışmak zorunda kalan bir öğrenci, olumsuz uyurucular olark algıladığı bu görevlerden kaçınmayı kullanarak bir nevi erteleme davranışı yaparlar.

2. 7. 3. Bilişsel-Davranışçı Kuramlar

Bilişsel-davranışçı kuramla erteleme arasındaki ilişkiye ilişkin araştırmaları, Albert Ellis ve William Knaus (1971) yılında “Erteleme Eğiliminin Üstesinden Gelme” başlıklı çalışmaları ile başlatmışlardır. Bu kurama göre, duygu ve davranışlarımıza çevre etki eder fakat, bilişsel yapılarımız ise bu süreçte aracılık yapmaktadır (Ellis ve Knaus, 1977). Balkıs’a (2006) göre, bilişsel davranışçı kuram insanların içinde yaşadıkları dünyaya ve kendilerine yönelik inançları, tutumları, değerleri ve düşünceleri ile tutarlı bir yönde davranışta bulduklarını ve hissettiklerini ileri sürer. Bunlardan bazıları akılcı ve uyum sağlayıcı iken diğer bir kısmı da akılcı ve uyum sağlayıcı olmayabilir. Erteleme eğilimi bu akılcı ve uyum sağlayıcı olmayan inançlarla (bilişsel çarpıtmalar, aşırı genellemeler, kendine ya da çevreye yönelik olumsuz şemalar vb.) ilişkilidir. Ellis ve Knaus’un (1977) yaptıkları çalışmalarda, erteleme eğiliminin akılcı olmayan yapısına ve erteleme eğilimli kişilerin özelliklerine, bilişsel anlamdaki mantık dışılığına, davranışsal ve duygusal değişimler isteği meydana getiren kendi kendini baltalayıcı bilişlerin üzerinde durmaktadır.

Erteleme yapan kişilerin sürekli olarak izledikleri on bir temel adımdan söz edilir (Ellis, 1977). Bu adımlar aşağıda sıralanmıştır:

- Erteleme yapan kişiler herhangi bir ödev ya da görevi tamamlamayı isterler ya da tamamladıkları görevin sonucunun yararlı olabileceğini anladıklarından en azından bu görevi yapmayı kabul ederler.
- Aldıkları görevi yapmaya kesin bir karar verirler.
- Gereksiz bir şekilde görevi yerine getirmeyi geciktirirler

- Ertelemenin zararlarını fark etmezler.
- Yapmayı karar verdikleri işi ertelemeye devam ederler.
- Erteleme eğilimi için kendilerine kızarlar (ya da kendini aşağılamaya karşı mantığa bürünme savunma mekanizmasını kullanarak işin içinden çıkmaya çalışırlar).
- Ertelemeye devam ederler.
- Görevlerini tamamlamak için son teslim tarihine çok yakın bir zamanda acele ederek bitirmeye çalışırlar ya da görevlerini çok geç tamamlarlar ya da hiçbir zaman tamamlayamazlar.
- Yapmış oldukları gereksiz erteleden dolayı rahatsızlık hissederler ve kendilerini suçlarlar.
- Buna benzer bir erteleme davranışını bir daha sergilemeyecekleri konusunda kendi kendilerine güvence verirler ve buna kendilerini samimi olarak inandırırılar.
- Fakat bundan sonra eğer karmaşık, zor ve tamamlanması zaman alabilecek bir ödev olursa yine tekrar erteleme eğilimi sergilerler (Ellis ve Knaus, 1977). Ellis ve Knaus' a göre yukarıda verilen basamaklar erteleme eğilimi sürecinde, hatalı ve akılcı olmayan bilişsel yüklemelerin doğal bir sonucu olarak yaşanan kaygı, depresyon ve çaresizlik duyguları, bu duyguların eşlik ettiği özgüven yoksunluğu ve değersizlik hissi, bir kısır döngü halinde devam etmektedir. Bunlara bağlı olarak da kişiler erteleme yaparak bu yoğun olumsuz duygu durumundan kaçmak isteyebilirler.

Erteleme davranışının olumsuz bilişsel değerlendirmelerle ilişkili olduğuna ilişkin araştırma bulgular vardır. Solomon ve Rothblum (1984) yaptığı bir çalışmada, 342 üniversite öğrencisiyle akademik ertelemeciliğin sıklığını incelemiştir. Öğrenci ertelemeciliğinin nedenlerini belirlemek amacıyla oluşturulan ölçeğin sonuçlarına faktör analizi uygulamışlardır. Yine toplam varyansın dörtte birini

açıklayan ve başarısızlık korkusuyla ilişkili ikinci bir genel faktör bulmuşlardır. Kısaca öğrenciler gerektiği şekilde tamamlayamayacaklarını düşündükleri ödevlerini yapmaktan kaçınmaktadırlar. Beswick, Rothblum ve Mann (1988) yaptıkları çalışmalarda akademik erteleme ile akılcı olmayan düşünceler arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir. Howell ve Buro (2008) yaptıkları araştırmada örtük inançlar, başarı hedefleri ve erteleme davranışı arasındaki çok yönlü ilişkileri ele almışlar ve olumsuz sonuçları olan bir davranış biçimi olarak ertelemecilik, yetenekler konusundaki olumsuz inançlar ve kişinin başarısını zorlaştıran gerçekçi olmayan başarı amaçlarıyla büyük ölçüde ilişkili olduğunu sonucuna ulamışlardır.

2. 7. 4. Zaman Yönetimi Kuramı

Amaçlara ulaşmada, zamanı verimli kullanma çabası olarak bilinen, zaman yönetiminde söz konusu olan, mevcut zamanda nelerin yapılabileceğinin planlayabilimektir. Zaman yönetimi kuramının öncüsü Macan (1994), zaman yönetimi eğitim programlarında 3 tip zaman yönetimi davranışına yer vermiştir. Bunlar:

1. Hedefleri ve öncelikleri belirleme
2. Zaman yönetiminin teknikleri
3. Değişim için düzenleme-organizasyon planlama

Bu zaman yönetimi davranışlarının zamanı kontrol etme algısı ile sonuçlanacağını veya zaman üzerinde bir kontrol hissi oluşturacağını Macan (1994) ifade etmektedir. Aynı zamanda Macan (1994), zamanı kontrol etme algısı zaman yönetimi davranışları ile işe başlama, iş doyumu ve iş performansı arasında arabuluculuk yaptığını söylemektedir. Literatürde, birçok çalışma, erteleme eğilimi ve zaman yönetimi ilişkisini oldukça detaylı bir şekilde araştırmıştır (Ferrari ve ark., 1997; Lay ve Schouwenburg, 1993; McCown, Petzel ve Rupert; 1987; Solomon ve Rothblum; 1984; Vodanovich ve Seib, 1997). Bu çalışmalar değerlendirildiğinde,

erteleme eğilimli bireylerin zamanı kontrol etmede, düzenlemede ve değerlendirmede güçlükler yaşadıklarını ileri sürmektedirler. Bu çalışmalar Macan'ın (1994) algılanan zaman kontrolünün zaman yönetimi davranışları ve kişisel çıktıları ile tamamıyla ilişkili olduğunu belirten süreç modelini destekler nitelikte olduğunu söylemek mümkündür.

2. 8. Araştırmada Ertelemeye İlişkili Diğer Kavramlar

2. 8. 1. Kişilik ve Erteleme

Kişilik, bilimsel gelişimine 1930'lu yıllarda kişilik psikolojisinin diğer sosyal bilim alanlarından ayrı bir bilimsel disiplin olarak ortaya çıkmasıyla başlamıştır (McAdams, 1997). Kişilik bireye özgü davranış kalıplarına, düşünceye, duyguya ve bir kişinin diğer insanlara ve durumlara uyumuna yardımcı olmak veya uyumunu engellemek için etkileşimde bulunduğu şekillere atıfta bulunur. Sosyal davranışlarda bireysel farklılıklar olduğu açıktır. Kişilik, daimi bir şekilde içten ve dıştan gelen uyarıcıların etkisi altında kalarak bireyin biyolojik ve psikolojik, kalıtsal ve edinilmiş bütün yeteneklerini, güdülerini, duygularını, isteklerini, alışkanlıklarını ve bütün davranışlarını içine almaktadır (Tınar, 1999).

Burger (2006) kişiliği, bireyin kendisinden kaynaklanan tutarlı davranış kalıpları ve kişilik içi süreçler olarak tanımlamıştır. Aslında çok basit olarak görülen tanım iki kısımdan oluşmaktadır. Birinci kısım, tutarlı davranış kalıpları ile ilgilidir. Burada önemli olan nokta kişiliğinin tutarlı olmasıdır. Bu tutarlı davranış kalıplarını her zaman ve her durum içinde gözlemleyebiliriz. Bugün dışa dönük olan bir insanın, yarında dışa dönük olmasını bekleriz. Mesleğinde rekabetçi olan bir insan, büyük olasılıkla sporda da rekabetçi olacaktır. Karakterdeki bu tutarlılığı, “ Bu tam ondan beklenecek bir davranıştı” ya da “ Her zamanki gibi davranıyordu” şeklinde yorumlarla ifade ederek kişiliğin tutarlılık boyutuna vurgu yapılmaktadır (Burger, 2006). Tanımlamanın ikinci sürecinde, kişilik içi süreci vurgu yapılmaktadır. Kişiler arası süreçlerden farklı olarak, kişilik içi süreçler, nasıl davranacağımızı ve

hissedeceğimizi etkileyen ve içimizde gelişen bütün duygusal, güdüsel ve bilişsel süreçleri kapsar (Burger, 2006).

Son yıllarda, kişiliğin tutarlı ve kişilik içi süreçlerini dikkate alınarak yapılan çalışmalarla, farklı araştırmacılar farklı kişilik verilerini kullanarak kişiliğin özellikleri analiz edilmeye çalışılmıştır. Bu analizlerde öncelikle, kişilik modellerinin faktör sayılarının üç ve yedi arasında değiştiği belirlenmiş (Salgado ve diğ., 2001) daha sonra boyutlar arasındaki ilişkiler incelenerek beş faktör belirlenmiştir (Somer ve Goldberg, 1999; Robins ve diğ., 2001; Srivastava ve diğ., 2003). Burger' e (2006) göre, araştırmacılar, kaç faktör bulabilecekleri ya da kişiliğin temel boyutlarının nasıl olabileceği konusunda bir kurama sahip değildi, sadece elde ettikleri verileri değerlendirdiler.

Sonuç olarak, hangi özelliklerin birbiriyle grup oluşturduğunu gördükten sonra, bu beş boyutu tanımlayacak kavramlar geliştirmeye başladılar. Farklı araştırmacılar farklı isimler kullanmış olsa da bu boyutlar için en sık kullanılan kavramlar nevrotiliklik, dışa dönüklük, açıklık, uyumluluk ve sorumluluktur (Somer ve Goldberg, 1999; Robins ve diğ., 2001; Srivastava ve diğ., 2003). Belirlenen beş faktörün özellikleri kısaca şöyledir: Nevrotiklik boyutu, insanları duygusal kararlılık ve kişisel uyum sürekliliği üzerinde bir noktaya yerleştirir. Duygusal sıkıntı yaşayan ve duyguları aşırı değişiklik gösteren insanlar, Nevrotiklik boyutunda yüksek bir puan alacaktır. Nevrotiklik düzeyi yüksek insanlar, düşük olan insanlara göre günlük olaylar karşısında daha sık stres yaşarlar (Burger, 2006). Üzüntü, öfke, kaygı ve suçluluk gibi pek çok olumsuz duygu çeşidi bulursa da, araştırmalar bu olumsuz duygulardan birine eğilimi olan insanların genellikle diğerlerine de eğilimli olduğunu göstermişti. Nevrotiklik düzeyi düşük olan bireyler sakin, iyi uyum göstermiş, aşırı ve uyumsuz duygusal tepkilere yatkın olmayan kişilerdir. Dışa dönüklük boyutunun bir ucunda aşırı dışa dönükler, diğer ucunda ise içe dönükler bulunur. Dışa dönükler oldukça sosyal kişilerdir; aynı zamanda enerjik, iyimser, sıcakkanlı ve girişkendirler. İçe dönükler genellikle bu özellikleri göstermezler ama asosyal ve enerjisi olmayan kişiler olduklarını söylemek de yanlış olur (Costa ve McCrae, 1991). Araştırmalar, dışa dönüklerin içe dönüklere göre daha çok arkadaşı olduğunu ve sosyal ortamlarda daha çok zaman geçirdiklerini göstermiştir.

Açıklık boyutu, kişiler arası ilişkilerde açık olmaktan çok, deneyimlere açık olmak anlamındadır. Bu boyutu oluşturan özellikler arasında güçlü bir hayal gücü, yeni görüşleri kabul etme isteği, çok yönlü düşünme ve zihinsel merak vardır. Açıklık boyutunda yüksek puan alan kişiler, gelenek dışı ve bağımsız düşüncelere sahiptir. Açıklık boyutu düşük olan kişiler ise daha gelenekseldir ve yeni bir şeydense bilineni tercih ederler. Uyumluluk boyutunda yüksek puan alan kişiler yardımsever, güvenilir ve şefkatlidir. Bu boyutun diğer ucunda ise düşmanca ve kuşkulu insanlar vardır. Uyumlu insanlar işbirliğini rekabete tercih eder. Uyumluluğu düşük insanlar, çıkarları ve inançları için kavgayı göze alır. Araştırmalar, uyumlu insanların, uyumsuzlara göre daha hoş sosyal ilişkileri olduğunu ve daha az kavga yaşadıklarını belirtir (Burger, 2006; Wilkinson ve Hansen, 2006). Sorumluluk boyutu bireyin, ne kadar kontrol ve disiplin sahibi olduğunu gösterir. Bu boyutun yüksek ucunda yer alan kişiler düzenli, plan doğrultusunda hareket eden, kararlı kişilerdir. Düşük ucunda yer alanlar ise dikkatsiz, dikkati kolay dağılan ve güvenilirmez kişilerdir (Arthur ve Graziano, 1996).

Akademik erteleme ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin ele alındığı araştırmalara bakıldığında, genelde erteleme eğilimi ile kişiliğin sorumluluk boyutu arasındaki ilişkiler üzerine odaklanıldığı görülmektedir (McCown, Petzel, ve Rupert., 1987; Lay, Kovacs ve Danto, 1998; Lee ve diğ., 2006 ; Johnson ve Bloom, 1995; Moon ve İllingworth, 2005; Watson, 2001). McCown, Petze, ve Rupert., (1987), erteleme eğilimi ile kişiliğin dışadönüklük boyutu arasında anlamlı pozitif ilişkiler bulmuşlardır. Benzer şekilde, Johnson ve Bloom (1992), dışadönüklük boyutu ile erteleme eğilimi arasında anlamlı ilişki olmadığı, fakat erteleme eğilimi ile kişiliğin sorumluluk boyutu arasında negatif ilişki olduğunu rapor etmişlerdir. Bu araştırmaya bağlantılı olarak Johnson ve Bloom'un (1995) yaptıkları diğer bir çalışmada, erteleme eğiliminin kişiliğin sorumluluk boyutuyla negatif, ilişkili olduğunu rapor etmişlerdir. Bu çalışmalarda bilim adamları disiplin yoksunluğu (bilinçlilik) erteleme eğiliminin tipik bileşeni olduğunu ileri sürmüşlerdir.

Lee ve arkadaşları (2006), erteleme eğilimi ile kişiliğin sorumluluk boyutu arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Yapılan analizlerde, erteleme eğilimi ile kişiliğin sorumluluk boyutu arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu

bulgular erteleme eğiliminin kişiliğin sorumluluk boyutundan etkilendiği varsayımını destekler niteliktedir. Araştırmacılar düşük sorumluluk ve engelleri tolare edememenin, erteleme eğilimiyle ilişkili kuramsal açıklamalarında görüldüğü gibi, erteleme eğilimini besleyen bir kaynak olarak görmektedirler. Sonuç olarak erteleme eğilimi ile kişiliğin beş faktörü arasındaki ilişkiler üzerinde yapılan araştırmalar, erteleme eğilimli bireylerin sorumluluk ve erteleme davranışında önemli değişkenler olduğu görülmektedir.

Kişilik özelliklerine ilişkin yapılan çalışmalar beş faktör yaklaşımıyla sınırlı değildir. Yapılan araştırmalar mükemmeliyetçiliğin de önemli bir kişilik özelliği olduğunu göstermektedir (Burns, 1980; Ferrari, 1992; Martin ve diğ., 1996; Walsh ve Ugumba-Agwunobi, 2002). Mükemmeliyetçilik, bireyin kendisi için tüm standartları ortaya koyması ve kendi davranışlarını sert bir şekilde değerlendirmesi olarak tanımlanır (Shafran ve Mansell, 2001; Kobori ve Tanno, 2005).

Burns (1980) mükemmeliyetçileri, kendilik değerini tamamıyla başarı ve verimlilik terimleriyle ölçen ve imkansız amaçlara doğru zorlayıcı ve ısrarcı bir şekilde çaba gösteren bireyler olarak tanımlamaktadır. Yüksek standartları karşılama çabası sağlıklı üstünlük çabası anlamında değildir. Mükemmeliyetçiler kendi değerlerini tamamen başarı ve verimlilik terimleriyle ölçen, imkansız amaçlar karşısında devamlı ve zorlayıcı olarak gerginliğe sebep olan ve ulaşmanın imkansız olduğu yüksek standartlara sahip bireylerdir. Bu bireyler sadece kendilerine zarar verebilen üstün olma için çabalamaktadır. Literatür incelendiğinde, mükemmeliyetçilik; sağlıklı-sağlıklı olmayan (Parker, 1997), uyumlu-uyumlu olmayan (Rice ve Slaney, 2002), içsel-dışsal (Siegle ve Schuler, 2000), başkaları yönelimli, kendine yönelik ve sosyal düzene (sosyal onay) yönelik (Hewitt ve Flett, 1991, akt: Özbay, Mısırlı-Taşdemir, 2003) mükemmeliyetçilik, gibi boyutlarda değerlendirildiği görülmektedir.

Bireylerin erteleme davranışı ile mükemmeliyetçilik kişilik özelliğine ilişkin çalışmalar daha çok Hewitt ve Flett'in (1991) boyutlandığı mükemmeliyetçiliğe göredir. Bireyin, diğerlerine yönelik mükemmeliyetçilik, başkalarının yapabilirliklerine ilişkin inanç ve beklentileri içerir. Yani başkaları yönelimli mükemmeliyetçilikte davranış, dışarıya yönlendirilmiştir. Kendine yönelik

mükemmeliyetçilikte, bireyin kendisine ilişkin mükemmeliyetçi davranışlarını içerir. Bu nedenle, kendine yönelik mükemmeliyetçilik bireyin kendisi için yüksek standartlar belirlemesi, kendi davranışını sıkı bir şekilde değerlendirmesi ve davranışını uygun bulmaması gibi davranışları içerir. Sosyal düzene yönelik mükemmeliyetçilik, diğerleri tarafından verilen standartlara ve beklentilere ulaşma ihtiyacını algılamayı içerir. Sosyal düzene yönelik mükemmeliyetçiler önemi diğerlerinin kendileri için gerçekçi olmayan standartlara sahip olduğu, sıkı bir şekilde değerlendirildikleri ve mükemmel olmaları için baskı yaptıkları inancı ya da algılamasını gerektirir. Sosyal düzene yönelik mükemmeliyetçilik bazı olumsuz sonuçlara neden olabilir. Diğerleri tarafından yüklenen standartlar aşırı ve kontrol edilemez olarak algılandığı için öfke, anksiyete ve depresyon gibi duygusal durumlar ve başarısızlık yaşantıları ortaya çıkabilir. Yüksek düzeyde sosyal düzene yönelik mükemmeliyetçiler diğerlerinin beklentilerini karşılama ile ilgili oldukları için negatif olarak değerlendirilmekten çok fazla korkarlar (akt: Özbay, Mısırlı-Taşdemir, 2003).

Erteleme eğilimi ile mükemmeliyetçi kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmalara bakıldığında, değişkenler arasında anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir (Ferrari, 1992; Martin ve ark., 1996). Ferrari (1992), erteleme eğilimi ile mükemmeliyetçi kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmasında, erteleme eğilimi yüksek bireylerin kendilerini daha mükemmeliyetçi kişilik özelliklerine sahip olarak değerlendirdiklerini ortaya çıkarmıştır. Benzer şekilde, Martin ve ark.'nın (1996), erteleme eğilimi ile çok boyutlu mükemmeliyetçilik ölçeğinin alt boyutları arasındaki ilişkileri inceledikleri çalışmalarında, erteleme eğilimi ve mükemmeliyetçi kişilik özellikleri alt boyutları arasında değişik derecelerde anlamlı ilişkiler bulmuşlardır. Erteleme eğilimi ile mükemmeliyetçilik kişilik özelliklerinin onay isteği alt boyutu arasında pozitif, kendi yönelimli (self-oriented) mükemmeliyetçilik alt boyutu ile erteleme eğilimi arasında anlamlı negatif ilişkiler olduğu görülmüştür. Bu çalışma, başkaları yönelimli mükemmeliyetçi kişilik özelliklerinden ziyade, bireyin kendi yönelimli mükemmeliyetçilik eğilimlerinin, erteleme davranışlarıyla negatif ilişkili olduğunu göstermesi bakımından önemli görülmektedir. Araştırmalar dikkate alındığında başkaları yönelimli mükemmeliyetçi özelliği sonucunda, başkalarının koymuş olduğu standartlar bireylerde, aşırı ve

kontrol edilemez olarak algılamasının sonucunda yaşanan kaygı durumundan erteleme davranışı ile kurtulduğunu söylemek mümkündür. Bu bağlamda düşünüldüğünde, mükemmeliyetçilğin başkaları yönelimli boyutları, akademik erteleme için önemli bir yordayıcı olabileceği düşünülmektedir.

2. 8. 2. Başarı Yönelimi (Amaç Oryantasyonu) ve Erteleme

Literatür incelendiğinde, akademik erteleme davranışının açıklanmaya çalışıldığı araştırmalarda, “başarı yönelimleri (hedefleri) diğer bir deyişle başarı amaç oryantasyonu” önemli bir değişken olarak karşımıza çıkmaktadır. Başarı yönelimleri, başarılacak olayın başında kendimize koyduğumuz hedefler olarak bilinmektedir (Ames, 1992; Archer, 1994; Berry, 2007; Linnenbrink ve Pintrich, 2002; Perkins, 2006). Akın (2006) göre ise başarı hedefleri, bireylerin başarı durumlarında ulaşmayı hedefledikleri bir noktayı gösterir.

Başarı amaç oryantasyonu teorisi, son yıllarda oldukça fazla ilgi gören araştırma konularından birisidir. Başarı yönelimleri öğrencinin olayları ve kendi yeterliliğini nasıl yorumladığını, onlara yönelik nasıl tepkide bulunduğunu açıklayan ve farklı biliş, duygu ve davranış şablonlarıyla sonuçlanan bir çerçeve sağlar (Dweck ve Leggett, 1988). Başarı amaç oryantasyonu teorisi, öğrencilerin başarıya yönelik inançlarını ve performanslarını değerlendirmede kullandıkları ölçüt ve standartları inceleyen bir yaklaşımdır. Yani, öğrencilerin, öğrenme bağlamındaki bilişsel, duygusal ve davranışsal tepkilerini etkileyen kişisel bakış açılarını ifade eder. Araştırmalarda genellikle iki başarı yönelimi ileri sürülmektedir. Birincisi, yeteneği geliştirme yönelimi, çeşitli araştırmalarda; öğrenme yönelimi (Dweck ve Leggett, 1988), ustalaşma hedefleri (Burger, 2006), görev-ilişkili yönelim (Nicholls, Patashnick, ve Nolen, 1985) veya hakim olma yönelimi (Ames ve Archer, 1998) olarak kavramsallaştırılmıştır. İkincisi olan yeteneği kanıtlama veya yeteneksiz görünmekten kaçınma yönelimi ise araştırmalarda; performans yönelimi (Dweck ve Leggett, 1988) ego-ilişkili yönelim (Nicholls, Patashnick, ve Nolen, 1985) veya yetenek yönelimi (Midgley ve diğ., 1998) olarak adlandırılmıştır. Bu araştırmada öğrenme yönelimi ve performans yönelimi kavramları kullanılmıştır.

Burger'a (2006) göre, öğrenme yönelimleri, yetkinlik geliştirmekle ilgilidir. Güçlü bir bilgi kazanma hedefiyle güdülenmiş öğrenciler, dersi derste öğrenmek için çok çalışır. Konuyu anladıklarında ve bir yeterlik derecesinde öğrendiklerinde, tatmin duygusu oluşur. Performans hedefleri ise başkalarına başarılı olduğunu göstermekle ilgilidir. Yüksek performans hedefine sahip öğrenciler yüksek bir not, hatta sınıftaki en yüksek notu almak isterler. Tatmin duygusu başarıyla beraber gelen tanınma duygusuyla gerçekleşir. Bir sınıfta sınavlara ve ödevlere aynı özeni gösteren, eşit derecede çalışan iki öğrenci, benzer notlar alabilir; ama onları başarıya güdüleyen hedefler farklıdır. Başarılı öğrencilerden biri, yeterlilik duygusuna ulaşmak için dersi öğrenir ve zorlukların üstesinden gelme duygusuyla rahatlar. Diğeri ise iyi bir not almak için ne yapması gerektiğine karar verir ve çalışma zamanını istediği notu elde etmek üzere ayarlar.

Öğrenme yönelimi, öğrencinin öğrenme sürecinde materyali tam anlamıyla öğrenmeyi ve konuya hakim olmayı arzulamasıyla ilişkilidir. Araştırmaların çoğu öğrenme yönelimli öğrencilerin motivasyonel kazançlar elde ettiğini ve bu yönelimin birçok uyumlu değişkenle pozitif yönde ilişkili olduğunu kanıtlamıştır (Pajares ve Cheong, 2003). Bu değişkenler arasında; öz yeterlik, verimli bilişsel stratejileri kullanma, başarıyı bireysel başarıya ilişkin yüklemeler yapma, bireysel farklılıklar ve zor durumlar karşısında azimli olma sayılabilir (Dweck ve Leggett, 1988; Louhbaum, Bixby, Wang, 2007; Thompson, 2005). Performans yönelimi ise, öğrencinin sosyal karşılaştırmaya önem vermesi, çalışmalarını diğerlerini referans alarak ve onlardan daha iyi yapmaya çalışarak yerine getirmesi, daha zeki ve yetenekli görünmeye çalışması ve yeteneksiz görünmekten kaçınması gibi özellikleri yansıtır.

Performans yönelimli öğrenciler için sosyal karşılaştırma çok önemlidir. Çünkü bu öğrenciler kendilerini diğerleriyle karşılaştırmaksızın, başarılı olup olmadıklarına karar veremez (Jagacinski ve Strickland, 2000). Aynı zamanda, Burger' e (2006) göre insanlar bir başarı durumunda sadece başarılı olmakla güdülenmez, bazen başarısız olmak da insanları güdüleyebilir. Bu nedenle araştırmacılar yaklaşma hedefi ve kaçınma hedefi arasındaki ayırımına odaklanmışlardır. Öğrenme ve performans hedeflerini yaklaşma ve kaçınma

sınıflarına ayırarak 2'ye 2'lik başarı hedefleri modeli elde edilebilir. Bu çerçevede içinde zor bir dersi öğrenmeye çalışan öğrenciler (ustalaşma hedefi), bazen ustalaşma (yaklaşma), bazen de kendisini yetersiz hissetmeme isteğiyle (kaçınma) güdülenebilir. Benzer şekilde performans hedefine sahip öğrenciler, bazen başarılarından dolayı tanınırlık kazanmaya ya da kötü performansın yaratacağı utanma duygusundan kaçınmayla güdülenebilir.

Araştırmada, akademik ertelemeyi doğrudan ve bazı değişkenler için aracı değişkenler kabul edilerek yordamasına bakılacak olan başarı yönelimleri, literatür incelendiğinde erteleme davranışıyla ilişkili olduğu görülmektedir (Howell ve Watson, 2007; McGregor ve Eliot, 2002; Pintrich, 2000; Wolters, 2003). İlgili literatür, başarı yöneliminin boyutlarının bazılarının erteleme davranışı ile negatif bazı boyutlarının da pozitif yönlü ilişkili olduğunu belirtmektedir. Secher ve Osterman'ın (2002) yapmış olduğu bir çalışmada, erteleme davranışı ile öğrenme başarı yönelimi arasında negatif yönlü bir ilişkisi olduğunu ortaya çıkarmıştır. Howell ve Watson'ın (2007) üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı bir çalışmada, öğrenme yaklaşma yöneliminin erteleme davranışı ile negatif yönlü bir ilişki olduğu, öğrenme kaçınma ile pozitif yönlü bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Aynı çalışmada erteleme davranışının, performans yaklaşma ve performans kaçınma yönelimleri ile pozitif yönlü bir ilişki olduğu fakat anlamlı düzeyde olmadığı belirlenmiştir. Sonuçlar incelendiğinde, öğrenme yönelimleri ile erteleme arasında negatif yönlü, performans yönelimi ile pozitif yönlü bir ilişkiden söz edilmektedir. Fakat, Howell ve Watson'ın çalışması, öğrenme kaçınma yaklaşımı ile erteleme arasında pozitif yönlü bir ilişki ortaya çıkarmıştır. McGregor ve Eliot (2002), öğrenme kaçınma yöneliminin başarısızlık kaygısından kaynaklandığı belirtmektedir, bu yüzden erteleme ile kaçınma yönelimi arasında pozitif yönlü ilişkili olduğu söylenebilir.

Çalışmalar incelendiğinde başarı yöneliminin erteleme davranışlarıyla ilişkili olduğu görülmektedir. Bireyin öğrenme yaklaşma yönelimi ile bilgiyi edinme, kendine bir şeyler katma amacında olabileceğini, bu yüzden bilgiyi edinmek için içsel bir motivasyonla, bireyin erteleme yapmadan eyleme geçebileceğini söylemek mümkündür. Öğrenme kaçınma yöneliminde, birey herhangi bir konuya ilişkin olarak yetersizlik hissetmemek için çabalamaya başlar. Bu anlamda bireyin

yetersizlik kaygısını yaşamaması için, erteleme davranışı yaparak veya bunun için bir an önce eyleme geçerek yapabilir. Bu durum akademik erteleme davranışına, öğrenme yaklaşma yönelimi açısından negatif, öğrenme kaçınma açısından pozitif bir şekilde yansıyabileceğini söylemek mümkündür.

2. 8. 3. Akademik Öz-yeterlik ve Erteleme

Kişinin belirli performans tiplerine ulaşmak için gerekli olan davranış biçimlerini düzenleme ve gerçekleştirme yeterliliğine ilişkin öznel yargılarına gönderme yapması olarak tanımlanan özyeterlik algısı, motivasyona etkisi ve hareketin yakın belirleyicilerinin önemli bir dizisidir (Bandura, 1986, 1997). Bandura (1997) insanların kendi hayatlarını kişisel özyeterlik düşünceleri, diğer bir deyişle verilen beceriyi geliştirmek için gerekli olan davranış biçimlerini düzenleme ve gerçekleştirme yeterlilikleri ile ilgili olan düşünceleri ile yönlendirdiğini ortaya koymuştur.

Öz-yeterliğin psikolojik yapısını insan davranışının sosyal, bilişsel teorisinin bir unsuru olarak tanıtmış ve daha sonra öz-yeterlik düşünceleri sosyal, bilişsel teori içerisinde daha merkezi bir pozisyona sahip olmuştur. Yeterlik beklentilerinin “hareket üzerinde motivasyonel, bilişsel ve duygusal müdahale süreçleri yoluyla işlediği” söylenmektedir (Bandura, 1986, 1997). Bandura (1997), insanların kendi hayatlarını kişisel öz-yeterlik düşünceleri ile yönlendirdiğini ortaya koymuştur. Benzer bir şekilde öz-yeterlik düşünceleri insan etkinliğinin oldukça önemli bir faktördür. Öz yeterlik düşünceleri önemli ölçüde “insanların takip edecekleri davranış biçimlerini, ne kadar çaba ortaya koyacaklarını, engeller ve başarısızlıklar karşısında ne kadar süre dayanacaklarını, zorluklar karşısındaki dirençlerini düşünce yapılarının öz-engelleyici ya da öz-yardımcı olup olmadığını, çevresel taleplerle başa çıkarken, karşılaştıkları stres, depresyonu ve fark ettikleri başarı düzeyini” etkiledikleri söylenmektedir.

Bandura'ya (1997) göre, algılanan öz-yeterlik mutlaka kişinin sahip olduğu eylemsel becerileri yansıtmaz. Bunun yerine, algılanan öz-yeterlik kişinin becerileri ya da algılanan beceri eksikliği göz önünde tutulduğunda bireyin yapabileceklerinin öznel ve içsel yargılarını da yansıtır. Sonuç beklentileri böyle bir hedef odaklı davranışın ortaya çıkaracağı muhtemel sonucun bir kararı iken, algılanan öz-yeterlik bireyin belirli bir düzeyde performansa ulaşma becerisi kararıdır; bu bakımdan algılanan öz-yeterlik beklentileri sonuç beklentilerinden farklılık gösterir (Bandura, 1986). Yeterlik ve sonuç beklentilerinin enteraktif ve karşılıklı bir şekilde işlediği söylenirken, Bandura (1986) yeterlik beklentilerinin sonuç beklentilerine göre daha iyi davranış öngörüsünde bulduklarını ileri sürmüştür. Mevcut çalışma sonuç beklentilerini değil yeterlik beklentilerini ele almaktadır ve bu iki ilgili ancak birbirinden ayrı yapının farkını anlamak oldukça önemlidir.

Özyeterlik düşünceleri (başarı davranışlarının başlangıcını içeren) başarı motivasyonu, hedef seçimleri ve kalıcı hedef odaklı davranış, ayrıntılı olarak hedefe ulaşma ve depresyon ve endişe bakımından psikolojik adaptasyon gibi olguların üzerinde bağdaştırıcı bir etkiye sahip olan benlik hakkında bilişler olarak kolayca kavramsallaştırılabilir (Farran, 2004). Çok sayıda farklı faktör (örneğin beceri eksikliği ve teşvik eksikliği), uygun koşullar ve beceriler göz nünde bulundurulduğunda görev performansını kolaylaştırabilir ya da engelleyebilir, özyeterlik kararları performansın önemli bilişsel araçlarını temsil eder (Bandura, 1986).

Amaca yönelik başarı davranışları bakımından, insanlar kendi algılanan öz-yeterlikleri dâhilinde olan görevlere yaklaşma eğilimi gösterirken, kendi algılanan yeterliliklerini aşan görevlerden kaçınma ya da bu görevlerde başarısız olma eğilimi gösterirler (Bandura, 1986). Bu nedenle, özyeterlik teorisiyle uyumlu bir şekilde belirli bir görevin ertelenmesi bireyin elindeki görevi başarılı bir şekilde tamamlama becerisinden yoksun olduğu bilişsel bir özyeterliğe dayanan kaçınmalı bir davranış tepkisi olarak görülebilir. Özyeterlik algısı (Bandura, 1986, 1997), yaşamın pek çok alanında, farklı boyutlarıyla başarılı olmaya dönük önemli katkıları bulunmaktadır. Bunlardan birisi özyeterliğin akademik alanda bireyin başarılı olmasına katkı sağlayabilecek akademik özyeterlik boyutudur. Akademik özyeterlik, belirlenen

eğitim hedeflerinden, bireylerin başarı elde etmesi için, çabalarına yön veren yetenek ve özelliklerine ilişkin algısı olarak bilinmektedir (Srios, 2004).

Literatür incelendiğinde ertelemenin özyeterlik ve akademik özyeterlik düşünceleriyle olan ilişkisini inceleyen çok az sayıda yayınlanmış çalışma bulunmaktadır (Farran, 2004; Klassen, Krawchuk ve Rajani, 2007; Pfister, 2002, Srios, 2004). Klassen, Krawchuk ve Rajani (2007), Pfister (2002), Srios (2004) ve pek çok araştırmacının, gerek erteleme gerekse de akademik ertelemeye ilişkin yaptıkları çalışmalarda, erteleme davranışı ile özyeterlik inançları arasında negatif yönlü anlamlı ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Sonuçta, akademik öz-yeterlik inancı, belirlenen eğitim hedeflerinden, bireyin başarı elde etmesi için bireylerin çabalarına yön veren yetenek ve özelliklerine ilişkin bir algıdır. Bu bağlamda düşünöldüğünde, bireylerin yeterlik inancı, erteleme davranışını açıklamada önemli bir değişken olduğunu söylemek mümkündür.

2. 8. 4. Özsaygı ve Erteleme

Özsaygı en genel anlamıyla kişinin kendisini yetenekli, önemli, başarılı ve değerli biri olarak algılama derecesi, kişinin bireysel olarak kendisini değerlendirmesi olarak tanımlanır (Brooks, 2004). Özsaygı, kişinin kendisine ve dış dünyaya olan bakış açısının ve davranışlarının önemli bir belirleyicisidir. Bu nedenle kişinin özsaygı düzeyinin düşük ya da yüksek olması yaşamını doğrudan etkilemektedir. Eğer birey sahip olduğu yetenek ve özellikleri olduğu gibi kabul edip, kendisiyle barış içinde yaşamını sürdürüyorsa; sosyal ve okul yaşamına uyum sürecinde de başarılı olacaktır. Bu nedenle düşük özsaygıya sahip çocuklar, okula uyum sağlamada ve örgün eğitim sürecinde başarısız olmaktadır (Sivribaşkara, 2003).

Özsaygı, bireyin benlik imgesi ile ideal benliği arasındaki farkı değerlendirmesidir. Yani bireyin kendisini nasıl algıladığı ile olmak istediğı benliği (ideal benlik) arasındaki fark bize o bireyin özsaygı düzeyini verir. Bu süreçte bireyin bu farkı nasıl değerlendirdiğı ve bu farkın onun duygusal dünyasını nasıl

etkilediği önemlidir. Benlik imgesi ve ideal benliğin gelişiminde görüleceği gibi, bireyin kendini nasıl gördüğü yani halihazırdaki benlik imgesi ile ulaşmayı arzuladığı ideal benliği arasında bir farkın olması kaçınılmazdır ve bu fark normal bir olgu olarak kabul edilmektedir (Pişkin, 2001).

Eisnitz (1974) özsaygının benlik imgelerinin baskın olan iyi yönlerinden kaynaklandığını belirtmektedir. Bu, kişinin kendine bakış şekli veya bakmayı istediği şekil açısından değerlendirildiğinde, özsaygı benlik oluşumunun temelini oluşturmaktadır. Benlik imgelerindeki kopuklukların özdeşimlerde de bir kopukluğa işaret ettiğini ve özsaygı sağlanabilmesi için destek olacak dış nesnelere gereksinme duyulacağını belirtmektedir.

Kişinin kendini yeterli biri olarak değerlendirmesi, olumlu bir kişilik özelliği sayılmaktadır. Özsaygısı yüksek olan kişiler, kendilerini saygıya ve kabul edilmeye değer, önemli ve yararlı kişiler olarak algılama eğilimindedirler (Dönmez, 1985). Özsaygı düzeyi düşük olan bireyler ise kendilerini çevrelerine karşı olumlu olarak göstermekte ve yeterli bir kişi olduğunu kanıtlama ihtiyacı duymaktadırlar. Reddedilmekten korktukları için insanlarla ilişki kurmaktan kaçınırlar, kendi içlerine çekilirler. Öğrencilerin akademik başarıları ya da yeteneklerine dayanarak oluşturdukları kendileri hakkındaki spesifik hüküm ve fikirler, onların benlik duygularının tümüne katkıda bulunmaktadır (Skaalvik ve Hagtvet, 1990).

Bireyin belli bir alana ilişkin özsaygı düzeyinin düşük olması, onun genel özsaygı düzeyini pek fazla etkilemeyebilir. Çünkü her bireyin sahip olduğu yüzlerce hatta binlerce özellik vardır ve her birimiz her gün bir o kadar farklı durumla karşı karşıya kalırız. Başarısız olduğumuz ve özsaygı düzeyimizin düşük olduğu durumlardan kaçmamız mümkün olduğu için, bu durumun üzerimizde yarattığı olumsuz etkiyi bir biçimde telafi etmemiz olasıdır. Ancak başarısız olduğumuz ve kendimizi yetersiz algıladığımız bir durum ile sık sık karşı karşıya kalıyorsak ve kendimizi kötü hissettiğimiz bu durum ve olaylardan kaçmamız bir şekilde olanaklı değilse, nihayet bu duruma ilişkin spesifik özsaygımız bizim genel özsaygı düzeyimizi olumsuz biçimde etkileyebilir (Pişkin, 2001).

Rossenberg'in (1965) benlik saygısı ile ilişkili kuramsal açıklamaları ile tutarlı olarak, birçok akademik erteleme eğilimi çalışmasında, erteleme eğilimi ile benlik saygısı arasında anlamlı negatif ilişkiler bulunmuştur (Solomon ve Rothblum, 1984). Yine, yetişkinler üzerinde yapılan çalışmalarda da, genel erteleme eğilimi ile benlik saygısı arasında anlamlı negatif ilişkiler olduğu belirlenmiştir (Ferrari, 1992; Ferrari ve Patel, 2004; Ferrari ve diğ., 2007). Aydoğan (2008) tarafından yapılan bir çalışmada, benlik saygısının, akademik ertelemenin bir yordayıcı durumunda olduğu bulunmuştur. Konu ile ilgili bir diğer çalışmada, Ferrari (1991) erteleme eğilimleri yüksek bireyler ile erteleme eğilimleri düşük bireyleri karşılaştırmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, erteleme eğilimi yüksek bireylerin bilişsel yeterlilikleri hakkındaki benlikle ilgili olabilecek bilgiyi algılamadan kaçındıkları görülmüştür. Bir diğer deyişle erteleme eğilimi yüksek bireyler benlik saygılarını olumsuz etkileyebilecek yaşantıları, benlik saygılarını korumak için yüksek oranda algılamama ya da çarpıtma eğilimindedirler. Yukarıdaki çalışmalar düşük benlik saygısı ile erteleme eğiliminin yüksek düzeyde ilişkili olduğunu göstermesi bakımından önemli görünmektedir. Benlik saygısı ve erteleme eğilimi konusundaki temel düşünce, benlik saygısı düşük olan bireylerin aynı zamanda erteleme eğiliminde olmalarını mantıklı kılmaktadır. Bununla beraber erteleme eğilimi benlik saygısı ilişkisine neden-sonuç ilişkisi temelinde baktığımızda, erteleme eğilimi mi düşük benlik saygısına neden olduğu yoksa, düşük benlik saygısı mı erteleme eğilimine neden olduğu yeterince açık değildir.

Araştırma değişkenlerine ve değişkenlerin birbiriyle ilişkisine yönelik genel bir değerlendirme yapılması araştırmanın kuramsal zeminin anlaşılmasına katkı sağlayabilir. Bu bağlamda, şunları söylemek mümkündür. Araştırmanın açıklanmaya çalışılan değişkeni olan "erteleme" davranışı için ilk tanımlar daha çok, "bir şeyi ileriki bir tarihe bırakma, sonraya bırakma ya da gerek olmaksızın geciktirme eylemi" şeklindedir. Bu tanımlamalar genel anlamda sözlük anlamıyla paralel bir şekilde olduğunu göstermektedir. Daha sonraki tanımlarda ertelemenin doğasının, sonuçlarının tartışılması bağlamında olduğu görülmektedir. Örneğin tanımlarda, ertelemede sadece "geciktirme" bağlamında değil, "bir ürünün standartların altında ortaya çıkması, önemli olarak algılanan bir görev olması, duygusal karmaşa ile sonuçlanması" gibi özelliklerde içermesi gerektiği belirtilmeye

başlanmıştır. Ertelemenin çok boyutlu doğasının olması araştırmalara, ertelemenin sınırlarının tam anlamıyla anlaşılmasına neden olabilmektedir. Araştırmalar incelendiğinde ertelemeyi anlamaya ilişkin sorunların nedenleri, “ertelemeciliğin tanımının belirsiz olması, yapıcı ve yıkıcı sonuçlarına ilişkin tartışmalar da göz önüne alındığında, performansa etkisi belirsiz olması, ertelemeciliğin düzeltilmesi konusunda gelişmelerin varlığına rağmen hala sorunlar devam etmesi, kapsamlı bir şekilde kabul edilmiş bir ertelemecilik kuramı bulunmaması” gösterilmektedir.

Araştırmalar erteleme eğiliminin, kişilik, motivasyon, yeterlik inancı ve benlik saygısı ile doğrudan ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda araştırmaya, kişilik kuramlarından (beş faktör sorumluluk, mükemmeliyetçilik), motivasyon teorilerinden (başarı amaç oryantasyonu), öz-yeterlik kuramından ve benlik saygısı kuramlarından zemin oluşturulmuştur. Kuramsal anlamda, bu değişkenlerin her biri erteleme davranışını açıklamaya katkı sağlamaktadır. Fakat bu değişkenlerin birbiriyle etkileşimi bağlamında ertelemenin doğasının daha iyi anlaşılması gerekmektedir. Yani, değişkenlerin doğrudan ve birbiriyle etkileşimi sonrasında erteleme davranışı nasıl açıklandığına ilişkin çalışmalar sınırlıdır. Bu anlamda düşünüldüğünde, ertelemenin doğasını anlamaya yönelik yapılan araştırmaya bu değişkenler kuramsal anlamda bir zemin oluşturacağı düşünüldüştür.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırma modeli, araştırma grubu, veri toplama araçları, geçerlik-güvenirlik çalışmaları, verilerin çözümlenmesi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.1 Araştırma Modeli

Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarını, cinsiyet, kişilik özellikleri, başarı yönelimleri, akademik öz yeterlik inancı ve benlik saygısıyla açıklanmaya çalışıldığı araştırmada, nedensel-karşılaştırmalı araştırma modeli kullanılmıştır. Nedensel-karşılaştırmalı modele göre (Gall, Borg ve Gall 1996; Fraenkel ve Norman, 2006) var olan bir durum içinde araştırmanın müdahalesi olmadan değişkenler arasındaki ilişkiler neden-sonuç etki bağlamında incelenmektedir.

Araştırmada, üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarını, cinsiyet, kişilik özellikleri, başarı yönelimleri, akademik öz yeterlik inancı ve benlik saygısıyla açıklanmaya çalışıldığı bir hipotez model önerilmiştir. Bu modelin test edilmesi için path analizi çalışması yapılmıştır. Path analizi, yapısal eşitlik modelleri veya AMOS'da ölçülen ve gizil değişkenler arasındaki “nedensel” ilişkileri sınamada kullanılan kapsamlı bir istatistiksel yaklaşımdır. Bu araştırma kapsamında oluşturulan kavramsal modelde değişkenler arasında tek yönlü oklarla gösterilen her bir yol, bir neden-sonuç ilişkisi ortaya koymaktadır. Karasar (2002) tarama modeli ile elde edilen bilgilerin gerçek bir neden-sonuç ilişkisi olarak yorumlanamayacağını belirtmekle birlikte, araştırmaların yapılmasındaki karşılaşılan ekonomik, teknik veya etik güçlükler nedeniyle, tarama ile bulunan ilişkilerin de neden-sonuç ilişkisi olarak yorumlanabileceğini belirtmiştir. Bu anlamda bu araştırmada ortaya konulan hipotez modelin test edilmesi için nedensel karşılaştırmalı model kullanılmıştır.

3.2. Araştırma Grubu

Araştırma, üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarını kişilik özellikleri, başarı yönelimleri, öz yeterlik inançları ve benlik saygısıyla açıkladığını bir model çerçevesinde incelenmeye yöneliktir. Söz konusu modeli test etmek amacıyla bir çalışma grubu oluşturulmuştur. Araştırmanın çalışma grubu, Gazi Üniversitesi, Kırıkkale Üniversitesi, Giresun Üniversitesi Ve Gazi Osman Paşa Üniversitesi Eğitim Fakültelerinden, 631 öğrenci oluşturmaktadır. Aynı zamanda, araştırma grubunu final sınavına hazırlanan öğrencilerden oluşturulmuştur. Bunun temel nedeni ise, akademik görevlerin en yoğun olduğu dönem olmasıdır. Bu durumda akademik erteleme davranışının daha iyi anlaşılmasına yardım edebileceği varsayımından yola çıkılmıştır. Çalışma grubuyla ilgili tanımlayıcı istatistik analizi sonuçları Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1.

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Çeşitli Değişkenlere Göre Dağılımı

| Değişkenler | Kategoriler | N | % |
|------------------------------|--------------------|------------|------------|
| 1. Cinsiyet | 1. Erkek | 224 | 35.6 |
| | 2. Bayan | 406 | 64.4 |
| 2. Sınıf Düzeyi | 1. Sınıf | 155 | 24.6 |
| | 2. Sınıf | 212 | 33.6 |
| | 3. Sınıf | 112 | 17.7 |
| | 4. Sınıf | 152 | 24.1 |
| 3. SED | 1. Alt | 143 | 28.2 |
| | 2. Orta | 209 | 41.2 |
| | 3. Üst | 155 | 30.6 |
| 4. Anne Eğitim Durumu | 1. İlköğretim | 430 | 68.1 |
| | 2. Ortaöğretim | 125 | 19.8 |
| | 3. Üniversite | 36 | 7.2 |
| 5. Baba Eğitim Durumu | 1. İlköğretim | 270 | 42.8 |
| | 2. Ortaöğretim | 217 | 34.4 |
| | 3. Üniversite | 129 | 20.4 |
| 7. ÖSS Eğitsel Alan | Sözel | 116 | 18.6 |
| | Sayısal | 120 | 19.3 |
| | Eşit Ağırlık | 385 | 61.9 |
| Toplam | | 631 | 100 |

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan ölçekler hakkında aşağıda bilgiler verilmiştir. Araştırmada 7 ayrı veri toplama aracı kullanılmış ve yaklaşık 180 ölçek maddesini içermektedir. Bu durum sağlıklı veri toplama sürecini olumsuz etkilememesi için, ölçekleri ikiye bölüp her bir bölüm için 50 dakika ayırmalarını araştırma grubundan istenmiştir. Aynı zamanda birinci bölümü bitiren öğrenciler 10 dakika kadar ara vererek ikinci bölümü dinlenmiş olarak doldurmaya başladılar. Araştırma grubunu veri toplama araçlarını doldurmaya başlamadan önce, gruba ölçekler ve araştırma hakkında bilgiler verilmiştir.

3.3.1. Aitken Akademik Erteleme Ölçeği

Aitken (1982) tarafından, öğrencilerin akademik görevleri erteleme eğilimlerini ölçmek amacıyla geliştirilmiş, Balkıs (2007) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek tek boyutludur ve 5'li likert tipi toplam 16 maddeden oluşmaktadır. Bireylerden kendilerini her madde için 1 (Tamamıyla Yanlış) ile 5 (Tamamıyla Doğru) puan aralığında derecelendirmeleri istenmektedir. Yüksek puanlar bireylerin erteleme eğilimine sahip olduklarını gösterir.

Balkıs (2007) tarafından yapılan uyarılama çalışmalarında, ölçeğin geçerlik çalışmaları için, Akademik Erteleme Eğilimi Ölçeği ile Erteleme Eğilimi Ölçeği birlikte üniversite öğrencilerine uygulanmış, yapılan analizler sonucunda iki ölçekteki toplam puanlar arasındaki korelasyon katsayısı ($r=.72$, $p<.05$) bulunmuştur. Araştırmacı tarafından Türkçeye çevrilen ölçek, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümünde görev yapan üç öğretim üyesi tarafından tekrar İngilizceye çevrilmiş, ölçeğin son şekli çeviriler karşılaştırılarak elde edilmiştir. Daha sonra ölçek, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesinde farklı bölümlerinde öğrenim gören 293 öğrenciye uygulanmıştır. Bunların 100'üne dört hafta sonra güvenilirlik için test-tekrar test uygulaması yapılmıştır. Ölçekteki her maddenin akademik görevleri erteleme eğilimi düzeyini ölçüp ölçmediğini ayırt

etmek için madde toplam (item-total) korelasyonlarına bakıldığında, .33 ile .73 arasında bir değişim olduğu görülmüştür. Ölçeğin iç tutarlık katsayısı Cronbach Alfa (α) = .89 olarak görülmüştür Test-tekrar test güvenilirliği için yapılan analizlerde Pearson korelasyon katsayısı $r = .87$, $p < .001$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Ölçeğin yapı geçerliliğini test etmek için faktör analizi yapılmıştır. Faktör Analizi sonucunda ölçeğin tek faktörlü bir yapıya sahip olduğu belirlenmiştir. Tek faktörün açıkladığı varyans %38 ve bu faktöre ait öz değer 6.14'tür.

3.3.2. Beş Faktör Modeli Kişilik Ölçeği

Bacanlı, İlhan ve Arslan (2007), tarafından geliştirilen ölçek, beş faktör kişilik kuramında yer alan, duygusal denge (nevrotik denge), dışadönüklük, deneyime açıklık, yumuşak başlılık ve sorumluluk boyutlarını içermektedir.

Bacanlı, İlhan ve Arslan (2007) tarafından yapılan ölçeğin geçerlik çalışmasında, faktör geçerliği ve benzer ölçek geçerliği; güvenilirlik için ise, test tekrarı yapılmış ve iç tutarlık katsayılarına bakılmıştır. Ölçeğin, yapı geçerliğine ilişkin, yapılan faktör analizinde, beş faktör kişilik boyutunu ölçebilecek özellikte faktör yükü .37 ile .86 arasında değişen 40 sıfat çifti belirlenmiştir. Elde edilen boyutlar, beş faktör kişiliğe ait varyansın, % 52,6'sını açıkladığı ortaya çıkmıştır. Geliştirilen ölçeğin, dış geçerliğini sınamak için, Sosyotropi, Çatışma Çözme, Negatif ve Pozitif Duygu Ölçekleri ve Sürekli Kaygı Envanteri kullanılmıştır. Karşılaştırmalardan, beklenen yönde sonuçlar elde edilmiş ve ölçeğin geçerliliğinin kanıtı sonucuna ulaşılmıştır. Güvenirlik için her bir boyutun iç tutarlık katsayılarına (.78-.84) bakılmıştır. Ölçeğin iki hafta ara ile test tekrarlarına bakılmış ve boyutlar arasındaki korelasyon katsayılarının .71 ile .86 arasında değiştiği araştırmacılar tarafından bulunmuştur. Akademik ertelemeye ilişkin yapılan araştırmada sorumluluk boyutları kullanılmıştır.

3.3.3 Mükemmeliyetçilik Ölçeği

Öğrencilerin mükemmeliyetçilik eğilimlerini belirlemek amacıyla Frost, Marten, Lahart ve Rosenblate (1990) tarafından geliştirilen ölçek Özbay ve Mısırlı-Taşdemir (2003) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır.

Ölçeğin Türkçe'ye uyarlaması aşamasında, ölçek 489 Fen lisesi öğrencisi uygulanmıştır. Ölçeğin geçerliğine ilişkin çalışmalar yapı geçerliliğine dayalı olarak yapılmıştır. Faktör analizi sonucunda, 35 maddelik mükemmeliyetçilik tutumlarına ilişkin ölçeğin, orijinal çözümlenmesine benzer olarak 6 faktör çözümlenmesi içerisinde açıklanabilirliği belirlenmiştir. Düzen/Tertip, Davranışlardan Şüpheler, Ebeveynsel Eleştiri, Hatalara Aşırı İlgi, Aile Beklentileri ve Kişisel standartlar olarak yorumlanan ve adlandırılan faktörler toplam varyansın 47.8'ini açıkladığı belirlenmiştir. Testin güvenilirliği maddeler arası iç tutarlılık yöntemiyle gerçekleştirilmiş ve alfa değerlerinin genel ve alt testler için .63 ile .87 arasında değiştiği bulunmuştur. Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .83, yarıya bölme güvenilirlik katsayısı .80 bulunmuştur. ÇBMÖ olarak kısaltılan testin bireylerin mükemmeliyetçilik tutumlarını geçerli ve güvenilir olarak ölçebileceği konusunda psikometrik sonuçlar elde edilmiş ve tartışılmıştır. Literatür incelendiğinde “çok boyutlu mükemmeliyetçilik ölçeğinin”, “mükemmeliyetçi ailesel eleştiri algısı” ve “mükemmeliyetçi düzen algısı” boyutlarının erteleme davranışlarıyla ilişkili olduğu görülmektedir. Bu yüzden araştırmada, bu bağlamda değerlendirebileceğimiz boyutlar kullanılmıştır.

3.3.4. Başarı Yönelimi Ölçeği

Akın (2006) tarafından geliştirilen ölçeğin geliştirme sürecindeki örneklemini, Sakarya Üniversitesi'nde öğrenim gören 728 üniversite öğrencisi oluşturmuştur. Ölçeğin geçerliği için, açımlayıcı faktör analizi yapılmış ve sonucunda toplam varyansın % 45.5'ini açıklayan ve 47 maddeden oluşan 4 faktörlü bir ölçme aracı elde edilmiştir. Bu faktörler öğrenme-yaklaşma yönelimi, öğrenme-

kaçınma yönelimi, performans-yaklaşma yönelimi ve performans-kaçınma yönelimi olarak adlandırılmıştır. Bulgular ölçeğin faktör yüklerinin .60 ile .89 arasında, madde-toplam korelasyonlarının ise .48 ile .92 arasında sıralandığını ortaya koymuştur. Ölçeğin güvenilirliği için, Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayılarına ve test-tekrar test güvenilirlik katsayılarına bakılmıştır. Ölçeğin, Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları alt boyutlar için .92 ile .97 arasında, test-tekrar test güvenilirlik katsayıları ise .77 ile .86 arasında değişmektedir. Bu sonuçlara göre 2X2 Başarı Yönelimleri Ölçeği'nin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu ve araştırmalarda kullanılabilmesi söylenebilir. Literatür incelendiğinde “başarı yönelimi ölçeğinin”, öğrenme kaçınma ve öğrenme yaklaşma, boyutlarının erteleme davranışlarıyla ilişkili olduğu görülmektedir. Bu yüzden araştırmada, öğrenme yaklaşma ve öğrenme kaçınma başarı yönelimi boyutları kullanılmıştır.

3.3.5. Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği

Rosenberg (1965) tarafından geliştirilmiş olan ve 63 maddeden oluşan ölçeğin 12 alt ölçeği olan ölçeğin Türkçe'ye uyarlanması aşamasını Demirtaş ve Dönmez (2006) tarafından yapılmıştır. Benlik saygısını ölçen ölçeği 10 maddeden oluşan 4 dereceli Likert tipi bir ölçektir (1: hiç katılmıyorum, 2: katılmıyorum, 3: katılıyorum, 4: tamamen katılıyorum) ve sorulardan beşi ters kodlanmıştır. Çuhadaroğlu (1986) tarafından Türkçeye uyarlanan ölçeğin test tekrar test güvenilirliği .89, geçerliliği ise .71'dir. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışması Tuğrul (1994) tarafından da yapılmış ve psikiyatrik görüşme sonuçlarıyla ölçek arasındaki korelasyonun .71 olduğu belirtilmiştir. Dereboy ve arkadaşlarının (1994) ergenler üzerinde gerçekleştirdikleri geçerlik ve güvenilirlik çalışması da ölçeğin Türkçe formunun iç geçerliğinin yüksek olduğunu göstermektedir. Sümer ve Güngörde (1999) ölçeğin cronbach alfa değerinin 0.85 olduğunu belirtmişlerdir.

3.3.6. Akademik Öz-yeterlik Ölçeği

Akademik öz yeterlik algılarının ölçülmesi amacıyla aştırmacı tarafından geliştirilen “Akademik Özyeterlik Ölçeği (AÖYÖ)” ile öğrencilerin akademik çalışmalarına ilişkin algılarının belirlenmesi amaçlanmaktadır. Akademik özyeterlik ölçeğinin geliştirilmesi sürecinde öncelikle ilgili literatür incelemesi ve daha önceden geliştirilen ölçekler gözden geçirilmiştir. Böylelikle akademik özyeterliğe ilişkin 29 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Hazırlanan maddeler, alanla ilgili 6 uzman tarafından incelenmiştir. Ölçeğin geçerliliği bağlamında yapılan bu işlem sonrasında, akademik özyeterliğe ilişkin maddelerden 2 tanesi ölçekten çıkarılmıştır. Böylece 27 maddelik ölçek ön uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA)

Akademik Öz Yeterlik Ölçeğinin yapı geçerliğinin belirlenmesi amacıyla farklı sınıf düzeylerinden 243 kız ve 225 erkek olmak üzere toplam 468 üniversite öğrencisi üzerinde ön uygulaması yapılmıştır. Uygulamadan elde edilen verilerle ölçeğin faktör yapısının belirlenmesi amacıyla Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. Bu aşamada öncelikle verilerin faktör analizine uygunluğu için Kaiser Mayer Olkin (KMO) ve Barlett testi sonuçları incelenmiştir. KMO katsayısının .93 olduğu ve Barlett testi sonucunun ($\chi^2=3810.52$, $p<0.001$) anlamlı olduğu görülmüştür.

Ölçeğin faktör yapısının belirlenmesi amacıyla Temel Bileşenler Analizi (TBA) ve dik döndürme (Varimax) işlemi yapılmıştır. TBA sonucunda ölçeğin üç faktörlü bir yapıya sahip olduğu görülmüştür. Tablo 2’de görüldüğü gibi birinci faktörün açıkladığı varyans 27.739; ikinci faktörün 14.529 ve üçüncü faktörün 13.622’dir. Üç faktörlü yapının açıkladığı toplam varyans ise 55.891’dir. Birinci faktörde 11 madde (m6, m7, m8, m9, m10, m14, m15, m16, m17, m18, m19) yer almıştır. Bu boyutta yer alan maddelerin faktör yük değerleri .54 ile .78 arasında değişmektedir. Bu faktör “akademik sorunlarla başa çıkmaya yönelik öz yeterlik”

olarak adlandırılmıştır. İkinci faktörde 4 madde (m1, m3, m4, m5) yer almıştır. Bu boyutta yer alan maddelerin faktör yük değerleri .59 ile .78 arasında değişmektedir. Bu faktör “akademik çabaya yönelik öz yeterlik” olarak adlandırılmıştır. Üçüncü faktörde ise 4 madde (m2, m11, m12, m13) yer almıştır. Bu boyutta yer alan maddelerin faktör yük değerleri .66 ile .78 arasında değişmektedir. Bu faktör “akademik planlamaya yönelik öz yeterlik” olarak adlandırılmıştır.

Tablo 2.

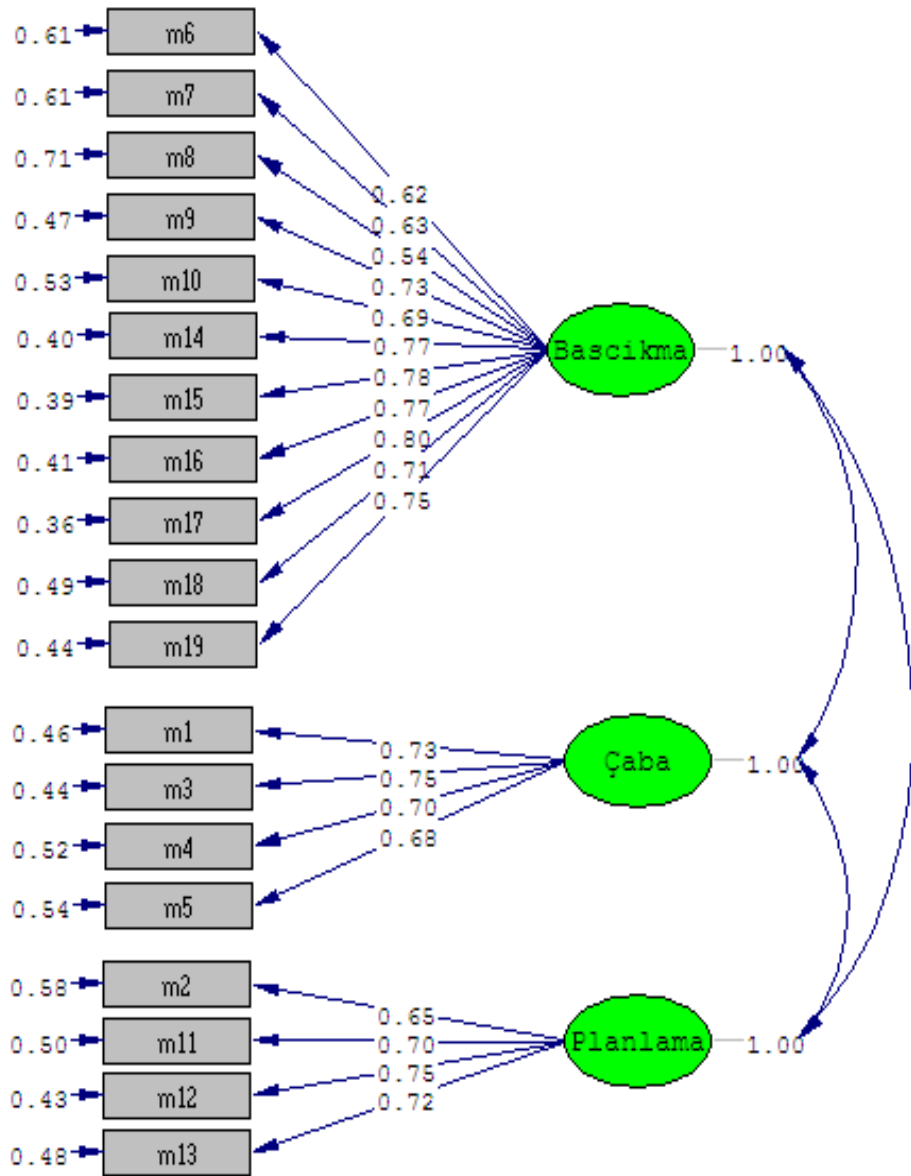
Akademik Öz Yeterlik Ölçeği Faktör Analizi Sonuçları

| Maddeler | Faktör yük değerleri | | |
|------------------------------|-------------------------------|-------------------|-------------------|
| | Akademik Sorunlarla Başaçıkma | Akademik Çabaları | Akademik Planlama |
| M16 | .779 | | |
| M17 | .742 | | |
| M15 | .724 | | |
| M14 | .673 | | |
| M18 | .670 | | |
| M19 | .653 | | |
| M9 | .645 | | |
| M6 | .632 | | |
| M7 | .631 | | |
| M8 | .568 | | |
| M10 | .543 | | |
| M4 | | .784 | |
| M1 | | .740 | |
| M3 | | .726 | |
| M5 | | .588 | |
| M2 | | | .777 |
| M13 | | | .771 |
| M12 | | | .723 |
| M11 | | | .662 |
| <i>Açıklanan Varyans (%)</i> | 27.739 | 14.529 | 13.622 |
| <i>Toplam Varyans</i> | | | 55.981 |
| <i>Öz Değer</i> | 7.578 | 1.705 | 1.336 |

Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)

Akademik Öz Yeterlik Ölçeğinin üç boyutlu yapısının geçerliğinin test edilmesi amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uygulandı. Doğrulayıcı faktör analizi, belirli değişkenlerin bir kuram temelinde önceden belirlenmiş faktörler üzerinde ağırlıklı olarak yer alacağı şeklindeki bir ön beklentinin sınanmasına dayanır. Bu nedenle analizde yer alacak değişkenler, kuramın sayıltıları doğrultusunda seçilir ve bu değişkenlerin istenilen faktörlerde ne oranda yer aldıklarına bakılır. Yapısal eşitlik modellemesi programları ile yapılan doğrulayıcı faktör analizinde, gizil değişkenler olarak tanımlanan faktörler arası ilişkiler, faktör ağırlıkları ve karşılaştırmalı modeller sınanabilir ve her bir modelin uygunluk derecesi elde edilebilir (Sümer, 2000). Doğrulayıcı Faktör Analizini son yıllarda ölçek uyarlama ve ölçek geliştirme çalışmalarında sıklıkla kullanıldığı görülmektedir (Çapa, Çakıroğlu, ve Sarıkaya, 2005; Deryakulu ve Büyüköztürk, 2005; Özer, 2005).

DFA ile hem maddelerin temsil güçleri araştırılmış, hem de alt boyutların birbirleri arasındaki ilişkileri değerlendirilmiştir. DFA sonucunda elde edilen uyum indeksleri incelenmiş, Ki Kare değerinin (χ^2) 557.76 ve serbestlik derecesinin 149 olduğu görülmüştür. Ki Karenin serbestlik dercesine bölümü (χ^2/sd) 3.74'tür. Bu değer 5'ten küçük olması üç faktörlü yapının iyi uyum değerlerine sahip olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte diğer uyum göstergeleri de incelenmiştir. Buna göre GFI=.89, RMSEA=.077, NFI=.96, RMR=.056, S-RMR=.056, CFI=.97 ve AGFI=.86'dır. Bu değerler ölçeğin iyi bir uyum değerlerine sahip olduğunu göstermektedir. DFA ile hesaplanan madde-faktör ilişkilerine ait katsayılar Şekil 1'de verilmiştir.



Chi-Square=557.76, df=149, P-value=0.00000, RMSEA=0.077

Şekil 2.

Akademik Öz Yeterlik Ölçeğinin Üç Faktörlü Yapısına İlişkin DFA sonuçları

Şekil 2’de ayrıca AÖYÖ’nün üç faktörlü modelinde yer alan faktörler ile o faktörde yer alan maddeler arasındaki ilişkileri göstermektedir. Faktörden (gizil değişken) maddeye (gözlenen değişken) doğru çizilen doğruların üzerindeki değerler, faktörlerin madde üzerindeki etki büyüklüklerini (standardize edilmiş katsayıları);

maddelere dışarıdan gelen doğrular üzerindeki değerler ise, maddelerde açıklanamayan varyans oranlarını göstermektedir. Faktörler ile maddeleri arasında hesaplanan ilişki katsayılarının tüm maddeler için oldukça yüksek değerler taşıdığı görülmektedir. Üç faktörlü yapın taşıdığı bu katsayılardan en düşüğü .54 en yükseğinin ise .80 olduğu görülmektedir. Ayrıca, tüm faktör-madde ilişkilerinin .01 düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

AÖYÖ'nün güvenilirlik çalışması

DFA'ya ek olarak, AÖYÖ'nden elde edilen puanların ne derece güvenilir olduğunu değerlendirmek için madde analizine dayalı olarak hesaplanan Cronbach alfa iç-tutarlılık katsayılarına bakılmıştır. Bu katsayılar birinci faktör için .90, ikinci faktör için .78, üçüncü faktör için .77, ve ölçeğin bütünü için ise .92 olarak bulunmuştur. Her bir boyuta ilişkin madde toplam korelasyonları .36 ile .67 arasında değişmektedir.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırmada verilerin istatistiksel çözümlemesinde Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA), Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ve Path analizinden yararlanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS, AMOS paket programlarından yararlanılmıştır.

3.4.1. Doğrulayıcı Faktör Analizi

Belirli değişkenlerin bir kuram temelinde önceden belirlenmiş faktörler üzerinde ağırlıklı olarak yer alacağı şeklindeki bir ön beklentinin sınanmasına dayanır. Bu nedenle analizde yer alacak değişkenler, kuramın sayıltıları doğrultusunda seçilir ve bu değişkenlerin istenilen faktörlerde ne oranda yer aldıklarına bakılır. LISREL gibi YEM programları ile yapılan doğrulayıcı faktör analizinde gizil değişkenler olarak tanımlanan faktörler arası ilişkiler, faktör ağırlıkları ve karşılaştırmalı modeller sınanabilir ve her bir modelin uygunluk derecesi elde edilebilir (Haşlaman, 2005: Sümer, 2000).

Tablo 3. Doğrulayıcı Faktör Analizinde Kullanılan Uyum İndeksleri

| Uyum İndeksleri | Kriterler |
|-----------------|-----------|
| χ^2 / sd | < 5/1 |
| GFI | > 0.90 |
| AGFI | > 0.90 |
| RMSEA | < 0.05 |
| S-RMR | < 0.05 |
| CFI | > 0.90 |
| NNFI | > 0.90 |

3. 4. 2. Açımlayıcı Faktör Analizi

Çok sayıdaki değişkenin altında yatan yapıları ortaya çıkarmak amacıyla uygulanır. Burada değişkenler arasındaki ilişkiye dayalı olarak bir değişken (ya da madde) herhangi bir faktörle ilişkili olabilir ve ondan yük alabilir. Dolayısıyla geleneksel faktör analizinde belirli bir ön beklenti ya da denence olmaksızın faktör ağırlıkları temelinde verinin faktör yapısı belirlenir (Sümer, 2000).

3. 4. 3. Path Analizi

Standardize edilmiş değişkenler arasındaki ilişki sistemlerini inceleyen bir analiz tekniği olarak da bilinen Path Analizi tekniği, birbirleriyle sebep-sonuç ilişkisi içinde olduğu düşünülen değişkenler arasındaki ilişkileri gösteren path diyagramlarının oluşturulması, değişkenler arasındaki doğrusal ilişkilerin derecesini gösteren korelasyon katsayılarının direkt etkiler, dolaylı etkiler ve bileşik path katsayılarına ayrılarak analiz edilmesi ve analiz sonuçlarının doğru bir şekilde yorumlanması işlemlerini kapsar. Path Analizinde amaç, değişken grupları arasındaki nedensel ilişkilerin önemliliğini ve büyüklüğünü tahmin etmektir. Path Analizi tekniği, birbirleriyle ilişkili olduğu düşünülen değişkenlerin tam olarak bir diyagramla gösterilmesi işlemiyle başlar ve sistemin yorumlanması hesaplanacak path katsayıları ile yapılır. Ayrıca bu katsayıların matematiksel olarak belirlenebilmesi, değişkenler arasındaki sebep-sonuç ilişkiler sistemini bir

matematiksel model ile belirlemeyi gerekli kılmaktadır. Bunun için path diyagramındaki sebep sonuç ilişkisi, kuramsal bilgiler kapsamında verilmesi gerekmektedir (<http://www.ekonometridernegi.org/bildiriler/> 21.09.2008 tarihinde alınmıştır).

VI. BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde üniversite öğrencilerinin akademik erteleme, kişilik özellikleri (sorumluluk, mükemmeliyetçi düzen algısı, mükemmeliyetçi ailesel eleştiri algısı), başarı yönelimi (öğrenme yaklaşma ve öğrenme kaçınma başarı yönelimi) ve cinsiyet değişkenleri arasındaki ilişkilerini test etmek için yapılan path analizi sonuçları verilmiştir. Path analizine ilişkin bulguların sunumunda öncelikle değişkenler arasındaki ilişkileri gösteren korelasyon katsayıları sunulmuştur. Daha sonra araştırma modelini test etmek için yapılan path analizi bulguları verilmiştir.

4. 1. Demografik Değişkenlere Yönelik Bulgular

Tablo 4.

Araştırma Değişkenlerinin Cinsiyet Üzerinde Farklılıkları

| Değişkenler | Cinsiyet | N | \bar{X} | S | sd | t | p | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--|----------|-----|-----------|------|-----|------|------|--|-------|-----|------|------|-----|------|------|-------|-----|------|------|--|-------|-----|------|------|-----|------|------|-------|-----|------|-----|--|-------|-----|------|------|-----|------|------|-------|-----|------|-----|--|-------|-----|------|------|-----|------|------|-------|-----|------|-----|----------------------------------|-------|-----|------|------|-----|------|------|-------|-----|-----|-----|---------------------------------|-------|-----|------|------|-----|------|------|-------|-----|-----|-----|--------------|-------|-----|-----|
| Akademik Erteleme | Erkek | 202 | .37 | .99 | 574 | 7.76 | .001 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Bayan | 374 | -.20 | .95 | | | | Benlik Saygısı | Erkek | 219 | -.11 | .96 | 614 | 2.17 | .032 | Bayan | 397 | .07 | 1.00 | Sorumluluk | Erkek | 212 | -.09 | 1.06 | 605 | 1.59 | .114 | Bayan | 395 | .05 | .96 | Mükemmeliyetçi Düzen Algısı | Erkek | 216 | -.09 | 1.02 | 605 | 1.83 | .066 | Bayan | 391 | .06 | .97 | Mükemmeliyetçi Ailesel Eleştiri Algısı | Erkek | 220 | .32 | 1.08 | 610 | 6.40 | .001 | Bayan | 392 | -.20 | .89 | Öğrenme Yaklaşma Başarı yönelimi | Erkek | 217 | -.04 | 1.02 | 614 | .74 | .464 | Bayan | 399 | .02 | .98 | Öğrenme Kaçınma Başarı yönelimi | Erkek | 216 | -.04 | 1.04 | 602 | .68 | .502 | Bayan | 388 | .02 | .98 | Özyeterlilik | Erkek | 203 | .17 |
| Benlik Saygısı | Erkek | 219 | -.11 | .96 | 614 | 2.17 | .032 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Bayan | 397 | .07 | 1.00 | | | | Sorumluluk | Erkek | 212 | -.09 | 1.06 | 605 | 1.59 | .114 | Bayan | 395 | .05 | .96 | Mükemmeliyetçi Düzen Algısı | Erkek | 216 | -.09 | 1.02 | 605 | 1.83 | .066 | Bayan | 391 | .06 | .97 | Mükemmeliyetçi Ailesel Eleştiri Algısı | Erkek | 220 | .32 | 1.08 | 610 | 6.40 | .001 | Bayan | 392 | -.20 | .89 | Öğrenme Yaklaşma Başarı yönelimi | Erkek | 217 | -.04 | 1.02 | 614 | .74 | .464 | Bayan | 399 | .02 | .98 | Öğrenme Kaçınma Başarı yönelimi | Erkek | 216 | -.04 | 1.04 | 602 | .68 | .502 | Bayan | 388 | .02 | .98 | Özyeterlilik | Erkek | 203 | .17 | .95 | 555 | 3.27 | .001 | | | | | | | | |
| Sorumluluk | Erkek | 212 | -.09 | 1.06 | 605 | 1.59 | .114 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Bayan | 395 | .05 | .96 | | | | Mükemmeliyetçi Düzen Algısı | Erkek | 216 | -.09 | 1.02 | 605 | 1.83 | .066 | Bayan | 391 | .06 | .97 | Mükemmeliyetçi Ailesel Eleştiri Algısı | Erkek | 220 | .32 | 1.08 | 610 | 6.40 | .001 | Bayan | 392 | -.20 | .89 | Öğrenme Yaklaşma Başarı yönelimi | Erkek | 217 | -.04 | 1.02 | 614 | .74 | .464 | Bayan | 399 | .02 | .98 | Öğrenme Kaçınma Başarı yönelimi | Erkek | 216 | -.04 | 1.04 | 602 | .68 | .502 | Bayan | 388 | .02 | .98 | Özyeterlilik | Erkek | 203 | .17 | .95 | 555 | 3.27 | .001 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Mükemmeliyetçi Düzen Algısı | Erkek | 216 | -.09 | 1.02 | 605 | 1.83 | .066 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Bayan | 391 | .06 | .97 | | | | Mükemmeliyetçi Ailesel Eleştiri Algısı | Erkek | 220 | .32 | 1.08 | 610 | 6.40 | .001 | Bayan | 392 | -.20 | .89 | Öğrenme Yaklaşma Başarı yönelimi | Erkek | 217 | -.04 | 1.02 | 614 | .74 | .464 | Bayan | 399 | .02 | .98 | Öğrenme Kaçınma Başarı yönelimi | Erkek | 216 | -.04 | 1.04 | 602 | .68 | .502 | Bayan | 388 | .02 | .98 | Özyeterlilik | Erkek | 203 | .17 | .95 | 555 | 3.27 | .001 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Mükemmeliyetçi Ailesel Eleştiri Algısı | Erkek | 220 | .32 | 1.08 | 610 | 6.40 | .001 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Bayan | 392 | -.20 | .89 | | | | Öğrenme Yaklaşma Başarı yönelimi | Erkek | 217 | -.04 | 1.02 | 614 | .74 | .464 | Bayan | 399 | .02 | .98 | Öğrenme Kaçınma Başarı yönelimi | Erkek | 216 | -.04 | 1.04 | 602 | .68 | .502 | Bayan | 388 | .02 | .98 | Özyeterlilik | Erkek | 203 | .17 | .95 | 555 | 3.27 | .001 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Öğrenme Yaklaşma Başarı yönelimi | Erkek | 217 | -.04 | 1.02 | 614 | .74 | .464 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Bayan | 399 | .02 | .98 | | | | Öğrenme Kaçınma Başarı yönelimi | Erkek | 216 | -.04 | 1.04 | 602 | .68 | .502 | Bayan | 388 | .02 | .98 | Özyeterlilik | Erkek | 203 | .17 | .95 | 555 | 3.27 | .001 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Öğrenme Kaçınma Başarı yönelimi | Erkek | 216 | -.04 | 1.04 | 602 | .68 | .502 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Bayan | 388 | .02 | .98 | | | | Özyeterlilik | Erkek | 203 | .17 | .95 | 555 | 3.27 | .001 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Özyeterlilik | Erkek | 203 | .17 | .95 | 555 | 3.27 | .001 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

Tablo 4'deki veriler incelendiğinde; üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışı ($t_{(574)}= 7.76; p<.01$) benlik saygısı ($t_{(614)}= 2.17; p<.05$), mükemmeliyetçi ailesel eleştiri algısı ($t_{(614)}= 6.40; p<.01$) ve özyeterlilik ($t_{(555)}= 3.27; p<.01$) puanları arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterirken; sorumluluk ($t_{(605)}= 1.59; p>.05$), mükemmeliyetçi düzen algısı ($t_{(605)}= 1.83; p>.05$), öğrenme yaklaşma başarı yönelimi ($t_{(614)}= .74; p>.05$) ve öğrenme kaçınma başarı yönelimi ($t_{(602)}= .68; p>.05$) puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Yukarıdaki bulgulara göre, üniversitede öğrenim gören erkek üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranış puan ortalamaları ($\bar{X} = .37$) bayan üniversite öğrencilerinin ortalamalarına ($\bar{X} = -.20$) göre daha yüksektir. Bu bulgu, üniversitede öğrenim gören erkek üniversite öğrencilerinin bayan üniversite öğrencilerine göre akademik erteleme davranışını daha yoğun olarak sergiledikleri şeklinde yorumlanabilir.

Aynı bulgulara göre, üniversitede öğrenim gören bayan üniversite öğrencilerinin benlik saygısı puan ortalamaları ($\bar{X} = .07$) erkek üniversite öğrencilerinin ortalamalarına ($\bar{X} = -.11$) göre daha yüksektir. Bu bulgu, üniversitede öğrenim gören bayan üniversite öğrencilerinin erkeklere nazaran benlik saygılarının daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Yine bu bulgulara göre, üniversitede öğrenim gören erkek üniversite öğrencilerinin mükemmeliyetçi ailesel eleştiri algı puan ortalamaları ($\bar{X} = .32$) bayan üniversite öğrencilerinin ortalamalarına ($\bar{X} = -.20$) göre daha yüksektir. Buna göre, üniversitede öğrenim gören erkek üniversite öğrencilerinin bayanlara nazaran mükemmeliyetçi ailesel eleştiri algılarının daha yüksek olduğu şeklinde söylenebilir.

Aynı bulgulara göre üniversitede öğrenim gören erkek üniversite öğrencilerinin özyeterlilik puan ortalamaları ($\bar{X} = .17$) bayan üniversite öğrencilerinin ortalamalarına ($\bar{X} = -.11$) göre daha yüksektir. Bu bulgu, üniversitede öğrenim gören erkek üniversite öğrencilerinin bayanlara göre özyeterliliklerinin daha olumlu olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 5. Sınıf Düzeyine Göre Araştırma Değişkenlerine İlişkin Betimsel İstatistikler

| Değişkenler | Sınıf Düzeyi | N | \bar{X} | S |
|---|---------------|------------|-------------|-------------|
| Akademik Erteleme | 1. Sınıf | 142 | -.17 | 1.02 |
| | 2. Sınıf | 196 | .06 | 1.07 |
| | 3. Sınıf | 103 | -.08 | .88 |
| | 4. Sınıf | 135 | .17 | .93 |
| | Toplam | 576 | .00 | 1.00 |
| Benlik Saygısı | 1. Sınıf | 150 | -.12 | 1.04 |
| | 2. Sınıf | 206 | -.02 | 1.03 |
| | 3. Sınıf | 109 | .17 | .88 |
| | 4. Sınıf | 152 | .02 | .95 |
| | Toplam | 617 | .00 | .99 |
| Sorumluluk | 1. Sınıf | 145 | .02 | 1.00 |
| | 2. Sınıf | 209 | -.01 | 1.05 |
| | 3. Sınıf | 107 | -.08 | 1.01 |
| | 4. Sınıf | 147 | .06 | .92 |
| | Toplam | 608 | .00 | 1.00 |
| Mükemmeliyetçi Düzen Eğilimi | 1. Sınıf | 148 | -.14 | 1.06 |
| | 2. Sınıf | 205 | .04 | 1.08 |
| | 3. Sınıf | 106 | .16 | .88 |
| | 4. Sınıf | 149 | .00 | .82 |
| | Toplam | 608 | .01 | .99 |
| Mükemmeliyetçi Ailesel Eleştiri | 1. Sınıf | 150 | .06 | .98 |
| | 2. Sınıf | 207 | -.06 | .97 |
| | 3. Sınıf | 111 | -.12 | .91 |
| | 4. Sınıf | 145 | .08 | 1.09 |
| | Toplam | 613 | -.01 | .99 |
| Öğrenme Yaklaşma Başarı yönelimi | 1. Sınıf | 152 | -.02 | 1.06 |
| | 2. Sınıf | 207 | .08 | .98 |
| | 3. Sınıf | 111 | .02 | .96 |
| | 4. Sınıf | 147 | -.13 | .97 |
| | Toplam | 617 | -.00 | .99 |
| Öğrenme Kaçınma Başarı yönelimi | 1. Sınıf | 150 | .07 | .96 |
| | 2. Sınıf | 198 | .03 | 1.02 |
| | 3. Sınıf | 110 | -.04 | .98 |
| | 4. Sınıf | 146 | -.10 | 1.02 |
| | Toplam | 604 | -.01 | 1.00 |
| Özyeterlilik | 1. Sınıf | 129 | -.10 | 1.01 |
| | 2. Sınıf | 193 | -.03 | 1.04 |
| | 3. Sınıf | 98 | .16 | .89 |
| | 4. Sınıf | 138 | .01 | .98 |
| | Toplam | 558 | -.01 | 1.00 |

Tablo 5'deki veriler incelendiğinde; üniversitede öğrenim gören üniversite öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre akademik erteleme davranışı ortalama puanları büyükten küçüğe dördüncü sınıf ($\bar{X} = .17$), ikinci sınıf ($\bar{X} = .06$), üçüncü sınıf ($\bar{X} = -.08$) ve birinci sınıf ($\bar{X} = -.17$) şeklinde sıralanmaktadır. Standart sapma değerleri bakımından karşılaştırıldığında üçüncü sınıfların en homojen sınıf, ikinci sınıfların ise en heterojen sınıf olduğu söylenebilir. Üniversite öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre benlik saygısı ortalama puanları büyükten küçüğe üçüncü sınıf ($\bar{X} = .17$), dördüncü sınıf ($\bar{X} = .02$), ikinci sınıf ($\bar{X} = -.02$) ve birinci sınıf ($\bar{X} = -.12$) şeklinde sıralanmaktadır. Standart sapma değerleri bakımından karşılaştırıldığında üçüncü sınıfların en homojen sınıf, birinci sınıfların ise en heterojen sınıf olduğu söylenebilir.

Üniversite öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre sorumluluk ortalama puanları büyükten küçüğe dördüncü sınıf ($\bar{X} = .06$), birinci sınıf ($\bar{X} = .02$), ikinci sınıf ($\bar{X} = -.01$) ve üçüncü sınıf ($\bar{X} = -.08$) şeklinde sıralanmaktadır. Standart sapma değerleri bakımından karşılaştırıldığında ise dördüncü sınıfların en homojen sınıf, ikinci sınıfların ise en heterojen sınıf olduğu söylenebilir. Üniversite öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre mükemmeliyetçi düzen algısı ortalama puanları büyükten küçüğe üçüncü sınıf ($\bar{X} = .16$), ikinci sınıf ($\bar{X} = .04$), dördüncü sınıf ($\bar{X} = .00$) ve birinci sınıf ($\bar{X} = -.14$) şeklinde sıralanmaktadır. Standart sapma değerleri bakımından karşılaştırıldığında ise dördüncü sınıfların en homojen sınıf, ikinci sınıfların ise en heterojen sınıf olduğu söylenebilir.

Üniversite öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre mükemmeliyetçi ailesel eleştiri algısı ortalama puanları büyükten küçüğe dördüncü sınıf ($\bar{X} = .08$), birinci sınıf ($\bar{X} = .06$), ikinci sınıf ($\bar{X} = -.06$) ve üçüncü sınıf ($\bar{X} = -.12$) şeklinde sıralanmaktadır. Standart sapma değerleri bakımından karşılaştırıldığında ise üçüncü sınıfların en homojen sınıf, dördüncü sınıfların ise en heterojen sınıf olduğu söylenebilir. Üniversite öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre öğrenme yaklaşma

başarı yönelimi ortalama puanları büyükten küçüğe ikinci sınıf ($\bar{X} = .08$), üçüncü sınıf ($\bar{X} = .02$), birinci sınıf ($\bar{X} = -.02$) ve dördüncü sınıf ($\bar{X} = -.13$) şeklinde sıralanmaktadır. Standart sapma değerleri bakımından karşılaştırıldığında ise üçüncü sınıfların daha homojen bir sınıf olduğu, birinci sınıfların ise en heterojen sınıf olduğu söylenebilir. Üniversite öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre öğrenme kaçınma başarı yönelimi ortalama puanları büyükten küçüğe birinci sınıf ($\bar{X} = .07$), ikinci sınıf ($\bar{X} = .03$), üçüncü sınıf ($\bar{X} = -.04$) ve dördüncü sınıf ($\bar{X} = -.10$) şeklinde sıralanmaktadır. Standart sapma değerleri bakımından karşılaştırıldığında ise birinci sınıfların en homojen sınıf, ikinci ve dördüncü sınıfların ise daha heterojen sınıflar olduğu söylenebilir.

Üniversite öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre özyeterlilik ortalama puanları büyükten küçüğe üçüncü sınıf ($\bar{X} = .16$), dördüncü sınıf ($\bar{X} = .01$), ikinci sınıf ($\bar{X} = -.03$) ve birinci sınıf ($\bar{X} = -.10$) şeklinde sıralanmaktadır. Standart sapma değerleri bakımından karşılaştırıldığında ise üçüncü sınıfların daha homojen bir sınıf olduğu, ikinci sınıfların ise en heterojen sınıf olduğu söylenebilir.

Tablo 6. Araştırma Değişkenlerinin Sınıf Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları

| Değişkenler | Varyansın Kaynağı | KT | sd | KO | F | p | Fark |
|---|-------------------|--------|-----|------|------|------|---------------------------|
| Akademik Erteleme | Gruplararası | 9.07 | 3 | 3.03 | 3.07 | .032 | Birinci ve Dördüncü Sınıf |
| | Gruplarıçi | 563.20 | 572 | .99 | | | |
| | Toplam | 572.27 | 575 | | | | |
| Benlik Saygısı | Gruplararası | 5.34 | 3 | 1.78 | 1.82 | .143 | - |
| | Gruplarıçi | 600.71 | 613 | .98 | | | |
| | Toplam | 606.05 | 616 | | | | |
| Sorumluluk | Gruplararası | 1.27 | 3 | .42 | .42 | .742 | - |
| | Gruplarıçi | 604.09 | 604 | 1.00 | | | |
| | Toplam | 605.36 | 607 | | | | |
| Mükemmeliyetçi Düzen Algısı | Gruplararası | 5.56 | 3 | 1.85 | 1.92 | .134 | - |
| | Gruplarıçi | 584.43 | 604 | .97 | | | |
| | Toplam | 589.99 | 607 | | | | |
| Mükemmeliyetçi Ailesel Eleştiri Algısı | Gruplararası | 3.55 | 3 | 1.18 | 1.20 | .311 | - |
| | Gruplarıçi | 601.49 | 609 | .99 | | | |
| | Toplam | 605.04 | 612 | | | | |
| Öğrenme Yaklaşma Başarı yönelimi | Gruplararası | 3.79 | 3 | 1.27 | 1.28 | .279 | - |
| | Gruplarıçi | 605.07 | 613 | .99 | | | |
| | Toplam | 608.86 | 616 | | | | |
| Öğrenme Kaçınma Başarı yönelimi | Gruplararası | 2.32 | 3 | .77 | .77 | .514 | - |
| | Gruplarıçi | 599.69 | 600 | 1.00 | | | |
| | Toplam | 602.01 | 603 | | | | |
| Özyeterlilik | Gruplararası | 4.11 | 3 | 1.37 | 1.39 | .246 | - |
| | Gruplarıçi | 546.86 | 554 | .99 | | | |
| | Toplam | 550.97 | 557 | | | | |

Tablo 6'daki veriler incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışı puanları sınıf düzeylerine göre anlamlı düzeyde bir farklılık göstermektedir ($F_{(3-572)}=3.07$; $p<.05$). Tukey HSD ile bu farklılığın yönünü belirlemek için yapılan analiz sonucunda, dördüncü sınıfta olan üniversite öğrencileri ile birinci sınıfta olan üniversite öğrencileri arasında farklılık meydana geldiği görülmüştür. Ortaya çıkan bu farklılık sınıf düzeyi dört olan üniversite öğrencileri lehinedir. Bu bulgulara göre üniversitede öğrenim gören dördüncü sınıf üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışını diğer sınıf düzeylerine göre ve özellikle de birinci sınıf üniversite öğrencilerine göre daha yoğun olarak sergiledikleri söylenebilir. Birinci sınıf üniversite öğrencileri ise akademik erteleme davranışını diğer sınıf düzeylerine göre daha az sergiledikleri söylenebilir. Yine aynı tablodaki veriler incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin benlik saygısı ($F_{(3-613)}=1.82$; $p>.05$),

sorumluluk ($F_{(3-604)}=.42$; $p>.05$), mükemmeliyetçi düzen algısı ($F_{(3-604)}=1.92$; $p>.05$), mükemmeliyetçi ailesel eleştiri algısı ($F_{(3-609)}=1.20$; $p>.05$), öğrenme yaklaşma başarı yönelimi ($F_{(3-613)}=1.28$; $p>.05$), öğrenme kaçınma başarı yönelimi ($F_{(3-600)}=.77$; $p>.05$) ve özyeterlilik ($F_{(3-554)}=1.39$; $p>.05$) puanları arasında sınıf düzeylerine (birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf) göre anlamlı farklılıkların olmadığı görülmektedir.

Tablo 7. Babanın Eğitim Düzeyine Göre Araştırma Değişkenlerine İlişkin Betimsel İstatistikler

| Değişkenler | Baba Eğitim Düzeyi | N | \bar{X} | S |
|----------------------------------|--------------------|-----|-----------|------|
| Akademik Erteleme | İlköğretim | 247 | -.01 | 1.01 |
| | Ortaöğretim | 195 | -.05 | 1.01 |
| | Üniversite | 121 | .12 | .99 |
| | Toplam | 563 | .00 | 1.00 |
| Benlik Saygısı | İlköğretim | 265 | -.09 | 1.01 |
| | Ortaöğretim | 212 | .06 | .99 |
| | Üniversite | 126 | .13 | .98 |
| | Toplam | 603 | .01 | 1.00 |
| Sorumluluk | İlköğretim | 260 | .03 | .97 |
| | Ortaöğretim | 207 | .02 | 1.03 |
| | Üniversite | 128 | -.11 | 1.01 |
| | Toplam | 595 | -.00 | 1.00 |
| Mükemmeliyetçi Düzen Eğilimi | İlköğretim | 261 | .06 | .96 |
| | Ortaöğretim | 207 | -.03 | 1.00 |
| | Üniversite | 127 | -.04 | 1.03 |
| | Toplam | 595 | .01 | .99 |
| Mükemmeliyetçi Ailesel Eleştiri | İlköğretim | 265 | .04 | .99 |
| | Ortaöğretim | 208 | -.05 | .96 |
| | Üniversite | 125 | -.10 | 1.07 |
| | Toplam | 598 | -.02 | 1.00 |
| Öğrenme Yaklaşma Başarı yönelimi | İlköğretim | 264 | -.06 | 1.02 |
| | Ortaöğretim | 212 | .05 | 1.01 |
| | Üniversite | 127 | .02 | .92 |
| | Toplam | 603 | -.00 | 1.00 |
| Öğrenme Kaçınma Başarı yönelimi | İlköğretim | 259 | .02 | 1.04 |
| | Ortaöğretim | 206 | -.06 | .95 |
| | Üniversite | 124 | .00 | 1.02 |
| | Toplam | 589 | -.01 | 1.00 |
| Özyeterlilik | İlköğretim | 234 | -.03 | .98 |
| | Ortaöğretim | 194 | -.05 | 1.01 |
| | Üniversite | 118 | .08 | 1.01 |
| | Toplam | 546 | -.01 | 1.00 |

Tablo 7'deki veriler incelendiğinde; üniversitede öğrenim gören üniversite öğrencilerinin baba eğitim düzeylerine göre akademik erteleme davranışı ortalama puanları karşılaştırıldığında babası üniversite mezunu olan üniversite öğrencilerinin ($\bar{X} = .12$) babası ilköğretim ($\bar{X} = -.01$) ve ortaöğretim ($\bar{X} = -.05$) mezunu olanlara göre akademik erteleme ortalamaları daha fazladır. Standart sapma değerleri bakımından karşılaştırıldığında babası üniversite mezunu olan üniversite öğrencilerinin daha homojen olduğu söylenebilir.

Üniversite öğrencilerinin baba eğitim düzeylerine göre benlik saygısı ortalama puanları karşılaştırıldığında babası üniversite mezunu olan üniversite öğrencilerinin ($\bar{X} = .13$), babası ortaöğretim ($\bar{X} = .06$) ve ilköğretim ($\bar{X} = -.09$) mezunu olanlara göre benlik saygısı ortalamaları daha yüksektir. Standart sapma değerleri bakımından karşılaştırıldığında babası üniversite mezunu olan üniversite öğrencilerinin daha homojen olduğu söylenebilir.

Üniversite öğrencilerinin baba eğitim düzeylerine göre sorumluluk ortalama puanları karşılaştırıldığında babası ilköğretim ($\bar{X} = .03$) ve ortaöğretim ($\bar{X} = .02$) mezunu olan üniversite öğrencilerinin babası üniversite mezunu ($\bar{X} = -.11$) olanlara göre sorumluluk ortalamaları daha yüksektir. Standart sapma değerleri bakımından karşılaştırıldığında babası ilköğretim mezunu olan üniversite öğrencilerinin daha homojen olduğu söylenebilir.

Üniversite öğrencilerinin baba eğitim düzeylerine göre mükemmeliyetçi düzen algısı ortalama puanları karşılaştırıldığında babası ilköğretim mezunu olan üniversite öğrencilerinin ($\bar{X} = .06$) babası ortaöğretim ($\bar{X} = -.03$) ve üniversite ($\bar{X} = -.04$) olanlara göre mükemmeliyetçi düzen algısı ortalamaları daha yüksektir. Standart

sapma değerleri bakımından karşılaştırıldığında babası ilköğretim mezunu olan üniversite öğrencilerinin daha homojen olduğu söylenebilir.

Üniversite öğrencilerinin baba eğitim düzeylerine göre mükemmeliyetçi ailesel eleştiri algısı ortalama puanları karşılaştırıldığında babası ilköğretim mezunu olan üniversite öğrencilerinin ($\bar{X} = .04$) babası ortaöğretim ($\bar{X} = -.05$) ve üniversite ($\bar{X} = -.10$) mezunu olanlara göre mükemmeliyetçi ailesel eleştiri algısı ortalamaları daha yüksektir. Standart sapma değerleri bakımından karşılaştırıldığında ise babası ortaöğretim mezunu olan üniversite öğrencilerinin daha homojen olduğu söylenebilir.

Üniversite öğrencilerinin baba eğitim düzeylerine göre öğrenme yaklaşma başarı yönelimi ortalama puanları karşılaştırıldığında babası ortaöğretim mezunu olan üniversite öğrencilerinin ($\bar{X} = .05$) babası üniversite ($\bar{X} = .02$) ve ilköğretim ($\bar{X} = -.06$) mezunu olanlara göre öğrenme yaklaşma başarı yönelimi ortalamaları daha yüksektir. Standart sapma değerleri bakımından karşılaştırıldığında ise babası üniversite mezunu olan üniversite öğrencilerinin daha homojen olduğu söylenebilir.

Üniversite öğrencilerinin baba eğitim düzeylerine göre öğrenme kaçınma başarı yönelimi amacı ortalama puanları karşılaştırıldığında babası ilköğretim mezunu olan üniversite öğrencilerinin ($\bar{X} = .02$) babası üniversite ($\bar{X} = .00$) ve ortaöğretim ($\bar{X} = -.06$) mezunu olanlara göre öğrenme kaçınma başarı yönelimi ortalamaları daha yüksektir. Standart sapma değerleri bakımından karşılaştırıldığında ise babası ortaöğretim mezunu olan üniversite öğrencilerinin daha homojen olduğu söylenebilir.

Üniversite öğrencilerinin baba eğitim düzeylerine göre özyeterlilik ortalama puanları karşılaştırıldığında babası üniversite mezunu olan üniversite öğrencilerinin ($\bar{X} = .08$) babası ilköğretim ($\bar{X} = -.03$) ve ortaöğretim ($\bar{X} = -.05$) mezunu olanlara

göre özyeterlilik ortalamaları daha yüksektir. Standart sapma değerleri bakımından karşılaştırıldığında ise babası ilköğretim mezunu olan üniversite öğrencilerinin daha homojen olduğu söylenebilir.

Tablo 8. Araştırma Değişkenlerinin Babanın Eğitim Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları

| Değişkenler | Varyansın Kaynağı | KT | sd | KO | F | p | Fark |
|---|-------------------|--------|-----|------|------|------|------|
| Akademik Erteleme | Gruplararası | 2.20 | 2 | 1.10 | 1.10 | .337 | |
| | Gruplariçi | 561.04 | 560 | 1.00 | | | - |
| | Toplam | 563.24 | 562 | | | | |
| Benlik Saygısı | Gruplararası | 5.18 | 2 | 2.59 | 2.62 | .071 | |
| | Gruplariçi | 592.75 | 600 | .99 | | | - |
| | Toplam | 597.93 | 602 | | | | |
| Sorumluluk | Gruplararası | 1.79 | 2 | .90 | .90 | .404 | |
| | Gruplariçi | 591.96 | 592 | 1.00 | | | - |
| | Toplam | 593.75 | 594 | | | | |
| Mükemmeliyetçi Düzen Algısı | Gruplararası | 1.28 | 2 | .64 | .65 | .516 | |
| | Gruplariçi | 580.42 | 592 | .98 | | | - |
| | Toplam | 581.70 | 594 | | | | |
| Mükemmeliyetçi Ailesel Eleştiri Algısı | Gruplararası | 1.80 | 2 | .90 | .91 | .401 | |
| | Gruplariçi | 588.76 | 595 | .99 | | | - |
| | Toplam | 590.57 | 597 | | | | |
| Öğrenme Yaklaşma Başarı yönelimi | Gruplararası | 1.36 | 2 | .68 | .69 | .523 | |
| | Gruplariçi | 594.93 | 600 | .99 | | | - |
| | Toplam | 596.29 | 602 | | | | |
| Öğrenme Kaçınma Başarı yönelimi | Gruplararası | .79 | 2 | .39 | .39 | .683 | |
| | Gruplariçi | 588.04 | 586 | 1.00 | | | - |
| | Toplam | 588.83 | 588 | | | | |
| Özyeterlilik | Gruplararası | 1.29 | 2 | .65 | .65 | .517 | |
| | Gruplariçi | 539.90 | 543 | .99 | | | - |
| | Toplam | 541.19 | 545 | | | | |

Tablo 8'deki veriler incelendiğinde, üniversitede öğrenim gören üniversite öğrencilerinin akademik erteleme ($F_{(2-560)}=1.10$; $p>.05$), benlik saygısı ($F_{(2-600)}=2.62$; $p>.05$), sorumluluk ($F_{(2-592)}=.90$; $p>.05$), mükemmeliyetçi düzen algısı ($F_{(2-592)}=.65$; $p>.05$), mükemmeliyetçi ailesel eleştiri algısı ($F_{(2-595)}=.91$; $p>.05$), öğrenme yaklaşma başarı yönelimi ($F_{(2-600)}=.69$; $p>.05$), öğrenme kaçınma başarı yönelimi ($F_{(2-586)}=.39$; $p>.05$) ve özyeterlilik ($F_{(2-543)}=.65$; $p>.05$) puanları arasında babanın

eğitim düzeyine (ilköğretim, ortaöğretim, yükseköğretim) göre anlamlı bir farklılıkların olmadığı görülmektedir.

Tablo 9. Annenin Eğitim Düzeyine Göre Araştırma Değişkenlerine İlişkin Betimsel İstatistikler

| Değişkenler | Anne Eğitim Durumu | N | \bar{X} | S |
|---|--------------------|------------|-------------|-------------|
| Akademik Erteleme | İlköğretim | 393 | -.02 | 1.03 |
| | Ortaöğretim | 114 | .06 | .93 |
| | niversite | 30 | .01 | 1.03 |
| | Toplam | 537 | -.00 | 1.00 |
| Benlik Saygısı | İlköğretim | 421 | .02 | .98 |
| | Ortaöğretim | 121 | .12 | .99 |
| | niversite | 31 | .03 | 1.11 |
| | Toplam | 573 | .04 | .99 |
| Sorumluluk | İlköğretim | 413 | .03 | 1.02 |
| | Ortaöğretim | 121 | -.10 | 1.00 |
| | niversite | 31 | -.05 | .82 |
| | Toplam | 565 | -.00 | 1.01 |
| Mükemmeliyetçi Düzen Eğilimi | İlköğretim | 417 | .01 | 1.01 |
| | Ortaöğretim | 118 | -.03 | .98 |
| | niversite | 31 | .06 | .74 |
| | Toplam | 566 | .00 | .99 |
| Mükemmeliyetçi Ailesel Eleştiri | İlköğretim | 416 | -.03 | 1.00 |
| | Ortaöğretim | 122 | -.09 | .94 |
| | niversite | 31 | .12 | 1.06 |
| | Toplam | 569 | -.04 | .99 |
| ğrenme Yaklaşma Başarı yönelimi | İlköğretim | 421 | .03 | 1.00 |
| | Ortaöğretim | 122 | -.06 | .96 |
| | niversite | 31 | .05 | .94 |
| | Toplam | 574 | .01 | .99 |
| ğrenme Kaçınma Başarı yönelimi | İlköğretim | 411 | -.04 | 1.00 |
| | Ortaöğretim | 120 | .00 | .95 |
| | niversite | 30 | .18 | 1.03 |
| | Toplam | 561 | -.02 | .99 |
| zyeterlilik | İlköğretim | 375 | .03 | 1.00 |
| | Ortaöğretim | 112 | -.13 | .99 |
| | niversite | 31 | .19 | 1.15 |
| | Toplam | 518 | .00 | 1.01 |

Tablo 9'daki veriler incelediğinde; üniversitede öğrenim gören üniversite öğrencilerinin anne eğitim durumlarına göre akademik erteleme davranışı ortalama puanları karşılaştırıldığında annesi ortaöğretim mezunu olan üniversite öğrencilerinin ($\bar{X} = .06$) annesi üniversitesi ($\bar{X} = .01$) ve ilköğretim ($\bar{X} = -.02$) mezunu olanlara göre akademik erteleme ortalamaları daha fazladır. Standart sapma değerleri bakımından karşılaştırıldığında annesi ortaöğretim mezunu olan üniversite öğrencilerinin daha homojen olduğu söylenebilir.

Üniversite öğrencilerinin anne eğitim durumlarına göre benlik saygısı ortalama puanları karşılaştırıldığında annesi ortaöğretim mezunu olan üniversite öğrencilerinin ($\bar{X} = .12$), annesi üniversite ($\bar{X} = .03$) ve ilköğretim ($\bar{X} = .02$) mezunu olanlara göre benlik saygısı ortalamaları daha yüksektir. Standart sapma değerleri bakımından karşılaştırıldığında annesi ilköğretim mezunu olan üniversite öğrencilerinin daha homojen olduğu söylenebilir. Üniversite öğrencilerinin anne eğitim durumlarına göre sorumluluk ortalama puanları karşılaştırıldığında annesi ilköğretim mezunu olan üniversite öğrencilerinin ($\bar{X} = .03$) annesi üniversite ($\bar{X} = -.05$) ve ortaöğretim ($\bar{X} = -.10$) mezunu olanlara göre sorumluluk ortalamaları daha yüksektir. Standart sapma değerleri bakımından karşılaştırıldığında annesi üniversite mezunu olan üniversite öğrencilerinin daha homojen olduğu söylenebilir. Üniversite öğrencilerinin anne eğitim durumlarına göre mükemmeliyetçi düzen algısı ortalama puanları karşılaştırıldığında annesi üniversite mezunu olan üniversite öğrencilerinin ($\bar{X} = .06$) annesi ilköğretim ($\bar{X} = .01$) ve ortaöğretim ($\bar{X} = -.03$) olanlara göre mükemmeliyetçi düzen algısı ortalamaları daha yüksektir. Standart sapma değerleri bakımından karşılaştırıldığında annesi üniversite mezunu olan üniversite öğrencilerinin daha homojen olduğu söylenebilir.

Üniversite öğrencilerinin anne eğitim durumlarına göre mükemmeliyetçi ailesel eleştiri algısı ortalama puanları karşılaştırıldığında annesi üniversite mezunu olan üniversite öğrencilerinin ($\bar{X} = .12$) annesi ilköğretim ($\bar{X} = -.03$) ve ortaöğretim ($\bar{X} = -.09$) mezunu olanlara göre mükemmeliyetçi ailesel eleştiri algısı ortalamaları

daha yüksektir. Standart sapma değerleri bakımından karşılaştırıldığında ise annesi ortaöğretim mezunu olan üniversite öğrencilerinin daha homojen olduğu söylenebilir. Üniversite öğrencilerinin anne eğitim durumlarına göre öğrenme yaklaşma başarı yönelimi ortalama puanları karşılaştırıldığında annesi üniversite mezunu olan üniversite öğrencilerinin ($\bar{X} = .05$) annesi ilköğretim ($\bar{X} = .03$) ve ortaöğretim ($\bar{X} = -.06$) mezunu olanlara göre öğrenme yaklaşma başarı yönelimi ortalamaları daha yüksektir. Standart sapma değerleri bakımından karşılaştırıldığında ise annesi üniversite mezunu olan üniversite öğrencilerinin daha homojen olduğu söylenebilir.

Üniversite öğrencilerinin anne eğitim durumlarına göre öğrenme kaçınma başarı yönelimi ortalama puanları karşılaştırıldığında annesi üniversite mezunu olan üniversite öğrencilerinin ($\bar{X} = .18$) annesi ortaöğretim ($\bar{X} = .00$) ve ilköğretim ($\bar{X} = -.04$) mezunu olanlara göre öğrenme kaçınma başarı yönelimi ortalamaları daha yüksektir. Standart sapma değerleri bakımından karşılaştırıldığında ise annesi ortaöğretim mezunu olan üniversite öğrencilerinin daha homojen olduğu söylenebilir.

Üniversite öğrencilerinin anne eğitim durumlarına göre özyeterlilik ortalama puanları karşılaştırıldığında annesi üniversite mezunu olan üniversite öğrencilerinin ($\bar{X} = .19$) annesi ilköğretim ($\bar{X} = .03$) ve ortaöğretim ($\bar{X} = -.13$) mezunu olanlara göre özyeterlilik ortalamaları daha yüksektir. Standart sapma değerleri bakımından karşılaştırıldığında ise annesi ortaöğretim mezunu olan üniversite öğrencilerinin daha homojen olduğu söylenebilir.

Tablo 10. Araştırma Değişkenlerinin Annenin Eğitim Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları

| Değişkenler | Varyansın Kaynağı | KT | sd | KO | F | p | Fark |
|---|-------------------|--------|-----|------|------|------|------|
| Akademik Erteleme | Gruplararası | .51 | 2 | .25 | .25 | .776 | |
| | Gruplariçi | 540.18 | 534 | 1.01 | | | - |
| | Toplam | 540.68 | 536 | | | | |
| Benlik Saygısı | Gruplararası | 1.02 | 2 | .51 | .53 | .591 | |
| | Gruplariçi | 554.34 | 570 | .97 | | | - |
| | Toplam | 555.36 | 572 | | | | |
| Sorumluluk | Gruplararası | 1.76 | 2 | .88 | .86 | .424 | |
| | Gruplariçi | 572.14 | 562 | 1.02 | | | - |
| | Toplam | 573.90 | 564 | | | | |
| Mükemmeliyetçi Düzen Algısı | Gruplararası | .25 | 2 | .12 | .13 | .882 | |
| | Gruplariçi | 551.52 | 563 | .98 | | | - |
| | Toplam | 551.76 | 565 | | | | |
| Mükemmeliyetçi Ailesel Eleştiri Algısı | Gruplararası | 1.19 | 2 | .60 | .61 | .548 | |
| | Gruplariçi | 558.40 | 566 | .99 | | | - |
| | Toplam | 559.59 | 568 | | | | |
| Öğrenme Yaklaşma Başarı yönelimi | Gruplararası | .66 | 2 | .33 | .34 | .711 | |
| | Gruplariçi | 558.12 | 571 | .98 | | | - |
| | Toplam | 558.78 | 573 | | | | |
| Öğrenme Kaçınma Başarı yönelimi | Gruplararası | 1.41 | 2 | .71 | .72 | .486 | |
| | Gruplariçi | 550.24 | 558 | .99 | | | - |
| | Toplam | 551.65 | 560 | | | | |
| Özyeterlik | Gruplararası | 3.24 | 2 | 1.62 | 1.60 | .201 | |
| | Gruplariçi | 519.72 | 515 | 1.01 | | | - |
| | Toplam | 522.96 | 517 | | | | |

Tablo 10'daki veriler incelendiğinde, üniversitede öğrenim gören üniversite öğrencilerinin akademik erteleme ($F_{(2-534)}=.25$; $p>.05$), benlik saygısı ($F_{(2-570)}=.53$; $p>.05$), sorumluluk ($F_{(2-562)}=.86$; $p>.05$), mükemmeliyetçi düzen algısı ($F_{(2-563)}=.13$; $p>.05$), mükemmeliyetçi ailesel eleştiri algısı ($F_{(2-566)}=.61$; $p>.05$), öğrenme yaklaşma başarı yönelimi ($F_{(2-571)}=.34$; $p>.05$), öğrenme kaçınma başarı yönelimi ($F_{(2-558)}=.72$; $p>.05$) ve özyeterlilik ($F_{(2-515)}=1.60$; $p>.05$) puanları arasında annenin eğitim düzeyine (ilköğretim, ortaöğretim, yükseköğretim) göre anlamlı farklılıkların olmadığı görülmektedir.

Tablo 11. ÖSS'deki Alanlara Göre Araştırma Değişkenlerine İlişkin Betimsel İstatistikler

| Değişkenler | ÖSS Alan | N | \bar{X} | S |
|---|-----------------|------------|-----------------------------|-------------|
| Akademik Erteleme | Sayısal | 108 | .01 | 1.04 |
| | Sözel | 112 | -.23 | 1.09 |
| | Eşit Ağırlık | 347 | .08 | .94 |
| | Toplam | 567 | .01 | 1.00 |
| Benlik Saygısı | Sayısal | 112 | .13 | .98 |
| | Sözel | 117 | -.16 | .96 |
| | Eşit Ağırlık | 379 | .02 | 1.01 |
| | Toplam | 608 | .00 | .99 |
| Sorumluluk | Sayısal | 112 | .03 | .98 |
| | Sözel | 119 | .13 | 1.10 |
| | Eşit Ağırlık | 368 | -.04 | .98 |
| | Toplam | 599 | .00 | 1.00 |
| Mükemmeliyetçi Düzen Eğilimi | Sayısal | 112 | -.09 | .96 |
| | Sözel | 114 | -.02 | 1.05 |
| | Eşit Ağırlık | 373 | .04 | .98 |
| | Toplam | 599 | .00 | .99 |
| Mükemmeliyetçi Ailesel Eleştiri | Sayısal | 112 | -.04 | 1.03 |
| | Sözel | 114 | .06 | .96 |
| | Eşit Ağırlık | 378 | -.02 | 1.00 |
| | Toplam | 604 | -.01 | 1.00 |
| Öğrenme Yaklaşma Başarı yönelimi | Sayısal | 115 | .10 | .99 |
| | Sözel | 116 | .03 | 1.00 |
| | Eşit Ağırlık | 377 | -.05 | 1.00 |
| | Toplam | 608 | -.00 | 1.00 |
| Öğrenme Kaçınma Başarı yönelimi | Sayısal | 113 | -.06 | 1.03 |
| | Sözel | 111 | .10 | 1.01 |
| | Eşit Ağırlık | 371 | -.02 | .99 |
| | Toplam | 595 | -.01 | 1.00 |
| Özyeterlik | Sayısal | 104 | .11 | 1.08 |
| | Sözel | 111 | -.07 | 1.00 |
| | Eşit Ağırlık | 334 | -.02 | .97 |
| | Toplam | 549 | -.00 | 1.00 |

Tablo 11'deki veriler incelendiğinde; üniversitede öğrenim gören üniversite öğrencilerinin ÖSS'deki alanlarına göre akademik erteleme davranışı ortalama puanları karşılaştırıldığında ÖSS'deki alanı eşit ağırlık olan üniversite öğrencilerinin ($\bar{X} = .08$) ÖSS'deki alanı sayısal ($\bar{X} = .01$) ve sözel ($\bar{X} = -.23$) olanlara göre akademik erteleme ortalamaları daha fazladır. Standart sapma değerleri bakımından karşılaştırıldığında da ÖSS'deki alanı eşit ağırlık olan üniversite öğrencilerinin daha

homojen bir yapıya sahip oldukları söylenebilir. Üniversite öğrencilerinin ÖSS'deki alanlarına göre benlik saygısı ortalama puanları karşılaştırıldığında ÖSS'deki alanı sayısal olan üniversite öğrencilerinin ($\bar{X} = .13$), ÖSS'deki alanı eşit ağırlık ($\bar{X} = .02$) ve sözel ($\bar{X} = -.16$) olanlara göre benlik saygısı ortalamaları daha yüksektir. Standart sapma değerleri bakımından karşılaştırıldığında ÖSS'deki alanı sözel olan üniversite öğrencilerinin daha homojen olduğu söylenebilir.

Üniversite öğrencilerinin ÖSS'deki alanlarına göre sorumluluk ortalama puanları karşılaştırıldığında ÖSS'deki alanı sözel olan üniversite öğrencilerinin ($\bar{X} = .13$) ÖSS'deki alanı sayısal ($\bar{X} = .03$) ve eşit ağırlık ($\bar{X} = -.04$) olanlara göre sorumluluk ortalamaları daha yüksektir. Standart sapma değerleri bakımından karşılaştırıldığında ÖSS'deki alanı sayısal ve eşit ağırlık olan üniversite öğrencilerinin daha homojen bir dağılım gösterdikleri söylenebilir. Üniversite öğrencilerinin ÖSS'deki alanlarına göre mükemmeliyetçi düzen algısı ortalama puanları karşılaştırıldığında ÖSS'deki alanı eşit ağırlık olan üniversite öğrencilerinin ($\bar{X} = .04$) ÖSS'deki alanı sözel ($\bar{X} = -.02$) ve sayısal ($\bar{X} = -.09$) olanlara göre mükemmeliyetçi düzen algısı ortalamaları daha yüksektir. Standart sapma değerleri bakımından karşılaştırıldığında ÖSS'deki alanı sayısal olan üniversite öğrencilerinin daha homojen olduğu söylenebilir.

Üniversite öğrencilerinin ÖSS'deki alanlarına göre mükemmeliyetçi ailesel eleştiri algısı ortalama puanları karşılaştırıldığında ÖSS'deki alanı sözel olan üniversite öğrencilerinin ($\bar{X} = .06$) ÖSS'deki alanı eşit ağırlık ($\bar{X} = -.02$) ve sayısal ($\bar{X} = -.04$) olanlara göre mükemmeliyetçi ailesel eleştiri algısı ortalamaları daha yüksektir. Standart sapma değerleri bakımından karşılaştırıldığında da ÖSS'deki alanı sözel olan üniversite öğrencilerinin daha homojen olduğu söylenebilir. Üniversite öğrencilerinin ÖSS'deki alanlarına göre öğrenme yaklaşma başarı yönelimi ortalama puanları karşılaştırıldığında ÖSS'deki alanı sayısal olan üniversite öğrencilerinin ($\bar{X} = .10$) ÖSS'deki alanı sözel ($\bar{X} = .03$) ve eşit ağırlık ($\bar{X} = -.06$) olanlara göre öğrenme yaklaşma başarı yönelimi ortalamaları daha yüksektir.

Standart sapma değerleri bakımından karşılaştırıldığında da ÖSS'deki alanı sayısal olan üniversite öğrencilerinin daha homojen olduğu söylenebilir.

Üniversite öğrencilerinin ÖSS'deki alanlarına göre öğrenme kaçınma başarı yönelimi ortalama puanları karşılaştırıldığında ÖSS'deki alanı sözel olan üniversite öğrencilerinin ($\bar{X} = .10$) ÖSS'deki alanı eşit ağırlık ($\bar{X} = -.02$) ve sayısal ($\bar{X} = -.06$) olanlara göre öğrenme kaçınma başarı yönelimi ortalamaları daha yüksektir. Standart sapma değerleri bakımından karşılaştırıldığında ise ÖSS'deki alanı eşit ağırlık olan üniversite öğrencilerinin daha homojen olduğu söylenebilir. Üniversite öğrencilerinin ÖSS'deki alanlarına göre özyeterlilik ortalama puanları karşılaştırıldığında ÖSS'deki alanı sayısal olan üniversite öğrencilerinin ($\bar{X} = .11$) ÖSS'deki alanı eşit ağırlık ($\bar{X} = -.02$) ve sözel ($\bar{X} = -.07$) olanlara göre özyeterlilik ortalamaları daha yüksektir. Standart sapma değerleri bakımından karşılaştırıldığında ise ÖSS'deki alanı eşit ağırlık olan üniversite öğrencilerinin daha homojen olduğu söylenebilir.

Tablo 12. Araştırma Değişkenlerinin ÖSS'deki Alanlara Göre ANOVA Sonuçları

| Değişkenler | Varyansın Kaynağı | KT | sd | KO | F | p | Fark |
|---|-------------------|--------|-----|------|------|------|-----------------------|
| Akademik Erteleme | Gruplararası | 8.20 | 2 | 4.10 | 4.15 | .021 | Sözel ve Eşit Ağırlık |
| | Gruplariçi | 556.44 | 564 | .99 | | | |
| | Toplam | 564.64 | 566 | | | | |
| Benlik Saygısı | Gruplararası | 5.14 | 2 | 2.57 | 2.62 | .067 | - |
| | Gruplariçi | 593.93 | 605 | .98 | | | |
| | Toplam | 599.08 | 607 | | | | |
| Sorumluluk | Gruplararası | 2.65 | 2 | 1.32 | 1.32 | .271 | - |
| | Gruplariçi | 599.70 | 596 | 1.01 | | | |
| | Toplam | 602.35 | 598 | | | | |
| Mükemmeliyetçi Düzen Algısı | Gruplararası | 1.36 | 2 | .68 | .70 | .503 | - |
| | Gruplariçi | 584.26 | 596 | .98 | | | |
| | Toplam | 585.62 | 598 | | | | |
| Mükemmeliyetçi Ailesel Eleştiri Algısı | Gruplararası | .59 | 2 | .30 | .30 | .735 | - |
| | Gruplariçi | 597.78 | 601 | 1.00 | | | |
| | Toplam | 598.37 | 603 | | | | |
| Öğrenme Yaklaşma Başarı yönelimi | Gruplararası | 2.24 | 2 | 1.12 | 1.12 | .331 | - |
| | Gruplariçi | 601.80 | 605 | 1.00 | | | |
| | Toplam | 604.04 | 607 | | | | |
| Öğrenme Kaçınma Başarı yönelimi | Gruplararası | 1.53 | 2 | .77 | .77 | .465 | - |
| | Gruplariçi | 593.00 | 592 | 1.00 | | | |
| | Toplam | 594.53 | 594 | | | | |
| Özyeterlik | Gruplararası | 1.86 | 2 | .93 | .93 | .392 | - |
| | Gruplariçi | 542.92 | 546 | .99 | | | |
| | Toplam | 544.78 | 548 | | | | |

Tablo 12'deki veriler incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışı puanları ÖSS'deki alanlarına göre anlamlı düzeyde bir farklılık göstermektedir ($F_{(2-564)}=4.15$; $p<.05$). Tukey HSD ile bu farklılığın yönünü belirlemek için yapılan analiz sonucunda, ÖSS'deki alanı eşit ağırlık olan üniversite öğrencileri ile sözel olan üniversite öğrencileri arasında farklılık meydana geldiği görülmüştür. Ortaya çıkan bu farklılık ÖSS'deki alanı eşit ağırlık olan üniversite öğrencileri lehinedir. Bu bulgulara göre, ÖSS'deki alanı eşit ağırlık olan üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışı diğer alandaki üniversite öğrencilerinin göre ve özellikle de sözel üniversite öğrencilerinin göre daha yoğun olarak sergiledikleri söylenebilir. ÖSS'deki alanı sözel olan üniversite öğrencilerinin ise akademik erteleme davranışını eşit ağırlık ve sayısal olan üniversite öğrencilerine

göre daha az sergiledikleri söylenebilir. Yine aynı tablodaki veriler incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin benlik saygısı ($F_{(2-605)}=2.62; p>.05$), sorumluluk ($F_{(2-596)}=1.32; p>.05$), mükemmeliyetçi düzen algısı ($F_{(2-596)}=.70; p>.05$), mükemmeliyetçi ailesel eleştiri algısı ($F_{(2-601)}=.30; p>.05$), öğrenme yaklaşma başarı yönelimi ($F_{(2-605)}=1.12; p>.05$), öğrenme kaçınma başarı yönelimi ($F_{(2-592)}=.77; p>.05$) ve özyeterlilik ($F_{(2-546)}=.93; p>.05$) puanları arasında ÖSS'deki alanlarına (sayısal, sözel, eşit ağırlık) göre anlamlı farklılıkların olmadığı görülmektedir.

Tablo13. Ailenin Gelir Düzeyine Göre Araştırma Değişkenlerine İlişkin Betimsel İstatistikler

| Değişkenler | Aile Gelir Düzeyi | N | \bar{X} | S |
|---|--------------------------|------------|-----------------------------|-------------|
| Akademik Erteleme | Düşük | 141 | -.08 | 1.01 |
| | Orta | 232 | -.03 | 1.00 |
| | Yüksek | 96 | .13 | .96 |
| | Toplam | 469 | -.01 | 1.00 |
| Benlik Saygısı | Düşük | 150 | -.13 | 1.04 |
| | Orta | 252 | .08 | .98 |
| | Yüksek | 98 | .13 | .97 |
| | Toplam | 500 | .03 | 1.00 |
| Sorumluluk | Düşük | 150 | .11 | .95 |
| | Orta | 247 | .00 | 1.02 |
| | Yüksek | 99 | -.18 | 1.09 |
| | Toplam | 496 | .00 | 1.02 |
| Mükemmeliyetçi Düzen Eğilimi | Düşük | 148 | .10 | .99 |
| | Orta | 244 | -.01 | .96 |
| | Yüksek | 93 | -.08 | 1.10 |
| | Toplam | 485 | .01 | 1.00 |
| Mükemmeliyetçi Ailesel Eleştiri | Düşük | 152 | .05 | 1.01 |
| | Orta | 242 | -.11 | .92 |
| | Yüksek | 96 | .03 | 1.12 |
| | Toplam | 490 | -.03 | .99 |
| Öğrenme Yaklaşma Başarı yönelimi | Düşük | 148 | .00 | 1.03 |
| | Orta | 250 | .09 | .95 |
| | Yüksek | 98 | -.16 | 1.09 |
| | Toplam | 496 | .01 | 1.01 |
| Öğrenme Kaçınma Başarı yönelimi | Düşük | 148 | .02 | .96 |
| | Orta | 244 | .03 | 1.01 |
| | Yüksek | 96 | -.21 | 1.00 |
| | Toplam | 488 | -.02 | .99 |
| Özyeterlilik | Düşük | 134 | -.05 | .99 |
| | Orta | 223 | -.07 | 1.00 |
| | Yüksek | 93 | .09 | 1.04 |
| | Toplam | 450 | -.03 | 1.00 |

Tablo 13'deki veriler incelendiğinde; üniversitede öğrenim gören üniversite öğrencilerinin ailelerinin gelir düzeyine göre akademik erteleme davranışı ortalama puanları karşılaştırıldığında ailelerinin gelir düzeyi yüksek olan üniversite öğrencilerinin ($\bar{X} = .13$) ailelerinin gelir düzeyi orta ($\bar{X} = -.03$) ve düşük ($\bar{X} = -.08$) olanlara göre akademik erteleme ortalamaları daha fazladır. Standart sapma değerleri bakımından karşılaştırıldığında da ailelerinin gelir düzeyi yüksek olan üniversite

öğrencilerinin daha homojen bir yapıya sahip oldukları söylenebilir. Üniversite öğrencilerinin ailelerinin gelir düzeyine göre benlik saygısı ortalama puanları karşılaştırıldığında ailelerinin gelir düzeyi yüksek olan üniversite öğrencilerinin ($\bar{X} = .13$), ailelerinin gelir düzeyi orta ($\bar{X} = .08$) ve düşük ($\bar{X} = -.13$) olanlara göre benlik saygısı ortalamaları daha yüksektir. Standart sapma değerleri bakımından karşılaştırıldığında da ailelerinin gelir düzeyi yüksek olan üniversite öğrencilerinin daha homojen olduğu söylenebilir.

Üniversite öğrencilerinin ailelerinin gelir düzeyine göre sorumluluk ortalama puanları karşılaştırıldığında ailelerinin gelir düzeyi düşük olan üniversite öğrencilerinin ($\bar{X} = .11$) ailelerinin gelir düzeyi orta ($\bar{X} = .00$) ve yüksek ($\bar{X} = -.18$) olanlara göre sorumluluk ortalamaları daha yüksektir. Standart sapma değerleri bakımından karşılaştırıldığında ailelerinin gelir düzeyi düşük olan üniversite öğrencilerinin daha homojen bir dağılım gösterdikleri söylenebilir. Üniversite öğrencilerinin ailelerinin gelir düzeyine göre mükemmeliyetçi düzen algısı ortalama puanları karşılaştırıldığında ailelerinin gelir düzeyi düşük olan üniversite öğrencilerinin ($\bar{X} = .10$) ailelerinin gelir düzeyi orta ($\bar{X} = -.01$) ve yüksek ($\bar{X} = -.08$) olanlara göre mükemmeliyetçi düzen algısı ortalamaları daha yüksektir. Standart sapma değerleri bakımından karşılaştırıldığında ailelerinin gelir düzeyi orta olan üniversite öğrencilerinin daha homojen olduğu söylenebilir.

Üniversite öğrencilerinin ailelerinin gelir düzeyine göre mükemmeliyetçi ailesel eleştiri algısı ortalama puanları karşılaştırıldığında ailelerinin gelir düzeyi düşük olan üniversite öğrencilerinin ($\bar{X} = .05$) ailelerinin gelir düzeyi yüksek ($\bar{X} = .03$) ve orta ($\bar{X} = -.11$) olanlara göre mükemmeliyetçi ailesel eleştiri algısı ortalamaları daha yüksektir. Standart sapma değerleri bakımından karşılaştırıldığında ise ailelerinin gelir düzeyi orta olan üniversite öğrencilerinin daha homojen olduğu söylenebilir. Üniversite öğrencilerinin ailelerinin gelir düzeyine göre öğrenme yaklaşma başarı yönelimi ortalama puanları karşılaştırıldığında ailelerinin gelir düzeyi orta olan üniversite öğrencilerinin ($\bar{X} = .09$) ailelerinin gelir düzeyi düşük ($\bar{X} = .00$) ve yüksek ($\bar{X} = -.16$) olanlara göre öğrenme yaklaşma başarı yönelimi ortalamaları daha yüksektir. Standart sapma değerleri bakımından karşılaştırıldığında

da ailelerinin gelir düzeyi orta olan üniversite öğrencilerinin daha homojen olduğu söylenebilir.

Üniversite öğrencilerinin ailelerinin gelir düzeyine göre öğrenme kaçınma başarı yönelimi ortalama puanları karşılaştırıldığında ailelerinin gelir düzeyi orta olan üniversite öğrencilerinin ($\bar{X} = .03$) ailelerinin gelir düzeyi düşük ($\bar{X} = .02$) ve yüksek ($\bar{X} = -.21$) olanlara göre öğrenme kaçınma başarı yönelimi ortalamaları daha yüksektir. Standart sapma değerleri bakımından karşılaştırıldığında ise ailelerinin gelir düzeyi düşük olan üniversite öğrencilerinin daha homojen olduğu söylenebilir. Üniversite öğrencilerinin ailelerinin gelir düzeyine göre özyeterlilik ortalama puanları karşılaştırıldığında ailelerinin gelir düzeyi yüksek olan üniversite öğrencilerinin ($\bar{X} = .09$) ailelerinin gelir düzeyi düşük ($\bar{X} = -.05$) ve orta ($\bar{X} = -.07$) olanlara göre özyeterlilik ortalamaları daha yüksektir. Standart sapma değerleri bakımından karşılaştırıldığında ise ailelerinin gelir düzeyi düşük olan üniversite öğrencilerinin daha homojen olduğu söylenebilir.

Tablo 14. Araştırma Değişkenlerinin Ailenin Gelir Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları

| Değişkenler | Varyansın Kaynağı | KT | sd | KO | F | P | Fark |
|--|-------------------|--------|-----|------|------|------|------|
| Akademik Erteleme | Gruplarasası | 2.68 | 2 | 1.34 | 1.34 | .261 | |
| | Gruplariçi | 464.22 | 466 | 1.00 | | | - |
| | Toplam | 466.90 | 468 | | | | |
| Benlik Saygısı | Gruplarasası | 5.48 | 2 | 2.74 | 2.77 | .062 | |
| | Gruplariçi | 491.39 | 497 | .99 | | | - |
| | Toplam | 496.87 | 499 | | | | |
| Sorumluluk | Gruplarasası | 4.98 | 2 | 2.49 | 2.41 | .087 | |
| | Gruplariçi | 510.09 | 493 | 1.04 | | | - |
| | Toplam | 515.07 | 495 | | | | |
| Mükemmeliyetçi Düzen Algısı | Gruplarasası | 2.10 | 2 | 1.05 | 1.05 | .345 | |
| | Gruplariçi | 479.08 | 482 | .99 | | | - |
| | Toplam | 481.18 | 484 | | | | |
| Mükemmeliyetçi Ailesel Eleştiri Algısı | Gruplarasası | 2.72 | 2 | 1.36 | 1.40 | .251 | |
| | Gruplariçi | 475.05 | 487 | .98 | | | - |
| | Toplam | 477.77 | 489 | | | | |
| Öğrenme Yaklaşma Başarı yönelimi | Gruplarasası | 4.21 | 2 | 2.11 | 2.09 | .133 | |
| | Gruplariçi | 496.94 | 493 | 1.01 | | | - |
| | Toplam | 501.15 | 495 | | | | |
| Öğrenme Kaçınma Başarı yönelimi | Gruplarasası | 4.48 | 2 | 2.24 | 2.28 | .101 | |
| | Gruplariçi | 476.43 | 485 | .98 | | | - |
| | Toplam | 480.91 | 487 | | | | |
| Özyeterlik | Gruplarasası | 1.77 | 2 | .88 | .88 | .419 | |
| | Gruplariçi | 450.44 | 447 | 1.01 | | | - |
| | Toplam | 452.20 | 449 | | | | |

Tablo 14'deki veriler incelendiğinde, üniversitede öğrenim gören üniversite öğrencilerinin akademik erteleme ($F_{(2-466)}=1.34$; $p>.05$), benlik saygısı ($F_{(2-497)}=2.77$; $p>.05$), sorumluluk ($F_{(2-493)}=2.41$; $p>.05$), mükemmeliyetçi düzen algısı ($F_{(2-482)}=1.05$; $p>.05$), mükemmeliyetçi ailesel eleştiri algısı ($F_{(2-587)}=1.40$; $p>.05$), öğrenme yaklaşma başarı yönelimi ($F_{(2-493)}=2.09$; $p>.05$), öğrenme kaçınma başarı yönelimi ($F_{(2-485)}=2.28$; $p>.05$) ve özyeterlilik ($F_{(2-447)}=.88$; $p>.05$) puanları arasında ailenin gelir düzeyine (düşük, orta, yüksek) göre anlamlı farklılıkların olmadığı görülmektedir.

Tablo 15. Araştırma Değişkenlerine İlişkin Korelasyon Sonuçları

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
|----------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| (1) AERT | 1.00 | | | | | | | |
| (2) BNSY | -.23 | 1.00 | | | | | | |
| (3) SRML | -.49 | .30 | 1.00 | | | | | |
| (4) MKDA | -.37 | .15 | .57 | 1.00 | | | | |
| (5) MAEA | .25 | -.38 | -.14 | -.07 | 1.00 | | | |
| (6) ÖYBA | -.32 | .36 | .34 | .30 | -.12 | 1.00 | | |
| (7) ÖKBA | -.16 | -.13 | .13 | .21 | .19 | .28 | 1.00 | |
| (8) AÖYT | -.24 | .41 | .26 | .20 | -.07 | .58 | .18 | 1.00 |

AERT: Akademik Erteleme

BNSY: Benlik Saygısı

SRML: Sorumluluk

MKDA: Mükemmeliyetçi Düzen Algısı

MAEA: Mükemmeliyetçi Ailesel Eleştiri Algısı

ÖYBA: Öğrenme Yaklaşma Başarı yönelimi

ÖKBA: Öğrenme Kaçınma Başarı yönelimi

AÖYT: Akademik Öz Yeterlik

Tablo 15'deki veriler incelendiğinde; üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışları ile sorumlulukları ($r=-.49$), mükemmeliyetçi düzen algıları ($r=-.37$) ve öğrenme yaklaşma başarı yönelimi ($r=-.32$) arasında negatif yönlü orta düzeyde bir korelasyonun olduğu görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin akademik erteleme davranışları ile mükemmeliyetçi ailesel eleştiri algıları ($r=.25$) arasında pozitif yönlü düşük düzey bir korelasyon vardır. Bunların yanı sıra öğrencilerin akademik erteleme davranışları ile akademik öz yeterlikleri ($r=-.24$), benlik saygıları ($r=-.23$) ve öğrenme kaçınma başarı yönelimi ($r=.16$) arasında yönü negatif olan düşük bir korelasyonun olduğu belirlenmiştir.

Üniversite öğrencilerinin benlik saygıları ile akademik öz yeterlikleri ($r=.41$), öğrenme yaklaşma başarı yönelimi ($r=.36$) ve sorumlulukları ($r=.30$) arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir korelasyonun olduğu görülmektedir. Öğrencilerin benlik saygıları ile mükemmeliyetçi ailesel eleştiri algıları ($r=-.38$) arasında ise negatif yönlü orta düzeyde bir korelasyon vardır. Ayrıca öğrencilerin benlik saygıları ile mükemmeliyetçi düzen algıları ($r=.15$) arasında pozitif yönlü düşük düzey bir korelasyon olduğu tespit edilmiştir. Yine öğrencilerin benlik saygıları ile öğrenme kaçınma başarı yönelimi ($r=-.13$) arasında yönü negatif olan düşük bir korelasyonun olduğu belirlenmiştir.

Üniversite öğrencilerinin sorumluluk davranışları ile mükemmeliyetçi düzen algıları ($r=.57$) ve öğrenme yaklaşma başarı yönelimi ($r=-.34$) yönü pozitif olan orta düzey bir korelasyonun olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin sorumluluk davranışları ile akademik öz yeterlikleri ($r=.26$) ve öğrenme kaçınma başarı yönelimi arasında pozitif yönlü düşük düzey bir korelasyon vardır. Bunların yanı sıra öğrencilerin sorumluluk davranışları ile mükemmeliyetçi ailesel eleştiri algıları ($r=-.14$) arasında negatif yönlü olan düşük bir korelasyonun olduğu görülmektedir.

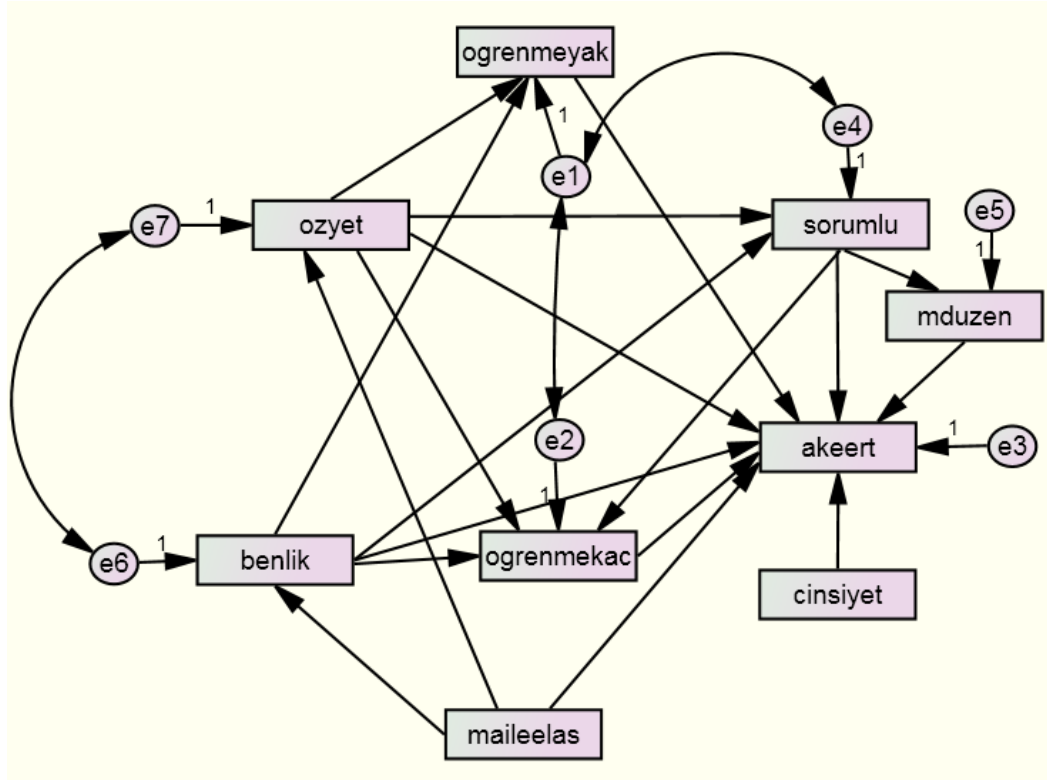
Üniversite öğrencilerinin mükemmeliyetçi düzen algıları ile öğrenme yaklaşma başarı yönelimi ($r=.30$) arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir korelasyonun olduğu görülmektedir. Öğrencilerin mükemmeliyetçi düzen algıları ile öğrenme kaçınma başarı yönelimi ($r=.21$) ve akademik öz yeterlikleri ($r=.20$) arasında ise pozitif yönlü orta düzeyde bir korelasyon vardır. Ayrıca öğrencilerin mükemmeliyetçi düzen algıları ile mükemmeliyetçi ailesel eleştiri algıları ($r=-.07$) arasında oldukça düşük düzeyde pozitif yönlü bir korelasyon olduğu belirlenmiştir.

Üniversite öğrencilerinin mükemmeliyetçi ailesel eleştiri algıları ile öğrenme kaçınma başarı yönelimi ($r=.19$) arasında orta düzey pozitif yönlü bir korelasyonun olduğu görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin mükemmeliyetçi ailesel eleştiri algıları ile öğrenme yaklaşma başarı yönelimi ($r=-.12$) ve akademik öz yeterlikleri ($r=-.07$) arasında oldukça düşük düzeyde negatif yönlü bir korelasyon vardır.

Üniversite öğrencilerinin öğrenme yaklaşma başarı yönelimi ile akademik öz yeterlikleri ($r=.58$) arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir korelasyonun olduğu görülmektedir. Öğrencilerin öğrenme kaçınma başarı yönelimi ile öğrenme kaçınma başarı yönelimi ($r=.28$) arasında ise pozitif yönlü düşük düzey bir korelasyonun olduğu belirlenmiştir. Üniversite öğrencilerinin öğrenme kaçınma başarı yönelimi ile akademik öz yeterlikleri ($r=.18$) arasında düşük düzey pozitif yönlü bir korelasyonun olduğu belirlenmiştir.

Araştırma Modeline İlişkin Bulgular

YEM terminolojisinde değişkenler arasında iki tür doğrusal ilişkiler olabilir: (a) nedensel yönü belirlenmiş olan ilişkiler (akademik öz yeterlik → akademik erteleme, akademik öz yeterlik → öğrenme yaklaşma başarı yönelimi, akademik öz yeterlik → öğrenme kaçınma başarı yönelimi, akademik öz yeterlik → sorumluluk, benlik saygısı → akademik erteleme, benlik saygısı → öğrenme yaklaşma başarı yönelimi, benlik saygısı → öğrenme kaçınma başarı yönelimi, benlik saygısı → sorumluluk, mükemmeliyetçilik ailesel eleştiri algısı → akademik erteleme, mükemmeliyetçilik ailesel eleştiri algısı → benlik saygısı, öğrenme yaklaşma başarı yönelimi → akademik erteleme, öğrenme kaçınma başarı yönelimi → akademik erteleme, sorumluluk → akademik erteleme, sorumluluk → mükemmeliyetçilik düzen algısı, mükemmeliyetçilik düzen algısı → akademik erteleme, mükemmeliyetçilik ailesel eleştiri algısı → akademik öz yeterlik, mükemmeliyetçilik ailesel eleştiri algısı → benlik saygısı, cinsiyet → akademik erteleme) ve (b) bir yönü olmayan ilişkiler (akademik öz yeterlik ↔ benlik saygısı, öğrenme yaklaşma başarı yönelimi ↔ öğrenme kaçınma başarı yönelimi, öğrenme yaklaşma başarı yönelimi ↔ sorumluluk). Yönü betimlenmiş ilişki bir denenceyle belirtilmiş olup bir değişkenin diğer değişken üzerindeki etkisini ifade eder (bu etki genellikle tek yönlü oklarla gösterilir). Bu etki doğrudan ya da başka değişken(ler) aracılığıyla dolaylı bir etki olabilir. Yönü betimlenmeyen ilişki değişkenler arasındaki korelasyonlara karşılık gelir ve bu durumda bir etkiden ya da yordamadan bahsedilmez. Bunlar genellikle iki yönlü oklarla gösterilir (Sümer, 2000:53).

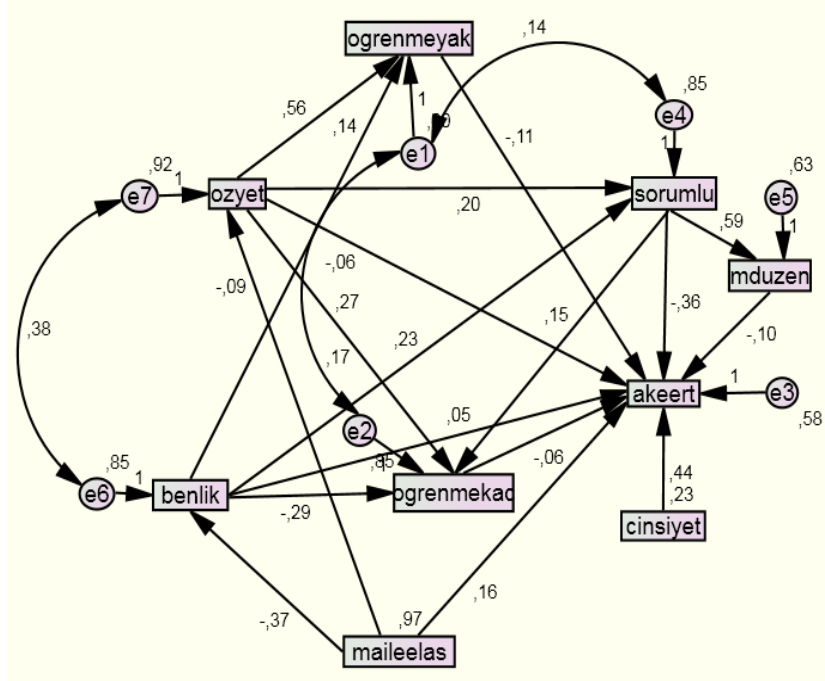


Şekil 3. Kavramsal Model

Hipotez (kavramsal) modelde, üniversite öğrencilerinin akademik erteleme, kişilik özellikleri, başarı yönelimi, öz yeterlik inançları, benlik saygısı ve cinsiyet değişkenleri arasındaki ilişkilere yönelik kavramsal bir model önerilmiştir. Modelde bazı doğrudan ve dolaylı ilişkiler önerilmiştir. Modelde akademik ertelemeyi başarı yönelimleri, kişilik özellikleri, akademik öz yeterlik, benlik saygısı ve cinsiyetin doğrudan yordadığı düşünülmüştür. Dolaylı etkiler olarak; akademik öz yeterliğin kişilik özellikleri (sorumluluk) ve başarı yönelimi (öğrenme yaklaşma ve öğrenme kaçınma başarı yönelimi) üzerinden dolaylı olarak akademik ertelemeyi yordadığı varsayılmıştır. Benlik saygısının kişilik özellikleri (sorumluluk) ve başarı yönelimi (öğrenme yaklaşma ve öğrenme kaçınma başarı yönelimi) üzerinden akademik ertelemeyi dolaylı olarak yordadığı varsayılmıştır. Sorumluluk, akademik ertelemeyi kişilik özellikleri (mükemmeliyetçilik düzen algısı) üzerinden ve öğrenme kaçınma üzerinden akademik ertelemeyi dolaylı olarak yordadığı varsayılmıştır. Kişilik özelliklerinin (mükemmeliyetçilik ailesel eleştiri algısının) akademik öz yeterlik üzerinden ve benlik saygısı üzerinden akademik ertelemeyi yordadığı varsayılmıştır.

Bu hipotezlerin doğruluğunu test etmek amacıyla path analizi yapılmış, sonuçlar Şekil 3'te sunulmuştur.

Akademik Ertelemeyi Açıklayan Hipotez Modele İlişkin Bulgular



Şekil 4. Kavramsal model ilişkin path diyagramı

Nihai modele ilişkin elde edilen uyum katsayıları kabul edilen sınırların oldukça üzerinde çıkmıştır. NFI, CFI, GFI ve AGFI'nın .90'ın üzerinde çıkması o modelin iyi uyum gösterdiğini işaret etmektedir. Modelde yer alan bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenler üzerindeki doğrudan, dolaylı ve toplam etkilerine ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir. Ki-Kare ve RMSEA değerleri .05'in altında olması gerekirken, bu değerlerin üstünde çıkmıştır. Fakat, path modeline ait RMSEA, RMR değerlerinin 0.08'den küçük olmasının kabul edilebilir olduğu, ancak bunun olmadığı durumlarda diğer istatistiklere de bakılması gerektiği belirtilmektedir (Şimşek, 2007). Araştırmada, modelin RMR değerinin .04 çıkması ve diğer uyum indekslerinin yüksek çıkması ile birlikte modelin yüksek uyum gösterdiğini söylemek mümkündür.

Tablo 16. Nihai Modelin Uyum Katsayıları

| | |
|--|------|
| Ki-Kare/Serbestlik Derecesi (χ^2 / sd) | 7.38 |
| Kestirim Hatası Kareler Ortalamasının Karekökü (RMSEA) | .10 |
| Hata Kareler Ortalaması Karekökü (RMR) | .04 |
| Normlaştırılmış Uyum İndeksi (NFI) | .92 |
| Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI) | .93 |
| Uyum İyiliği İndeksi (GFI) | .97 |
| Düzeltilmiş Uyum İyiliği Endeksi (AGFI) | .90 |

4. 2. Doğrudan Etkilere İlişkin Araştırma Bulguları

Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışını açıklayan Şekil 2'deki modelde görüldüğü gibi, cinsiyet (erkeklerin lehine) ($\beta = .44$; $t = 7.07$); kişilik özelliklerinden sorumluluk ($\beta = -.36$; $t = -9.04$) mükemmeliyetçilik ailesel eleştiri algısı ($\beta = .16$; $t = 4.96$) ve mükemmeliyetçilik düzen algısı ($\beta = -.10$; $t = -2.64$), başarı yöneliminden öğrenme yaklaşma ($\beta = -.11$; $t = -2.63$) akademik ertelemeyi doğrudan yordamaktadır. Araştırmada çıkan bu sonuçlar bağlamında, cinsiyetin, akademik ertelemeyi yordamada önemli bir değişken olduğunu söylemek mümkündür. Araştırma sonucunda, erkek öğrenciler, kız öğrencilere göre daha fazla akademik erteleme yaptığını söylemek mümkündür. Aynı zamanda, kişilik özelliklerinden sorumluluğun, akademik ertelemeyi açıklamada önemli bir değişken olduğu belirlenmiştir. Sorumluk kişilik özelliğine sahip bireylerin, akademik görevleri erteleme eğilimi düştüğü araştırma sonucunda açığa çıkmıştır. Araştırma modeli incelendiğinde, sorumluluk kişilik özelliğinin, akademik ertelemeyi açıklamaya en fazla katkı sağlayan değişken olduğunu söylemek mümkündür. Araştırma sonuçları incelendiğinde, mükemmeliyetçi kişilik özelliklerinden, aileyi eleştirisel algılama ve düzenli olma, üniversite öğrencilerinin akademik görevlerini geciktirmesini açıklamada önemli bir değişken oldukları ortaya çıkmıştır. Buna göre, aileyi mükemmeliyetçi algılama ve düzen konusunda mükemmeliyetçi kişilik özelliğine sahip öğrenciler, akademik erteleme davranışını gösterdiklerini söylemek

mümkündür. Araştırma sonuçlarına göre, başarı yöneliminden olan öğrenme yaklaşma başarı yönelimi, öğrencilerin akademik erteleme davranışını açıklamada önemli bir yordayıcı olduğu açığa çıkmıştır. Buna göre, üniversite öğrencilerinin, öğrenme yaklaşma başarı yöneliminin artması ile akademik erteleme davranışı azaldığı söylenebilir.

Bunun yanında, başarı yöneliminden öğrenme kaçınma başarı yönelimi ($\beta=-.06$; $t=-1.74$), akademik öz yeterlik ($\beta=-.06$; $t=-1.55$) ve benlik saygısı ($\beta=-.05$; $t=1.33$) akademik ertelemeyi anlamlı düzeyde yordamamaktadır. Araştırmada çıkan bu sonuçlar bağlamında, başarı yöneliminden öğrenme kaçınma başarı yöneliminin, akademik ertelemeyi açıklamada önemli bir değişken olmadığı belirlenmiştir. Yani öğrencilerin, konuyu öğrenememe korkusundan dolayı ders çalışmayı geciktirmesi, akademik ertelemeyi yordamada önemli bir değişken olmadığı söylenebilir. Aynı zamanda, öğrencilerin akademik öz yeterlik inancının yüksek ya da düşük olması ve öğrencilerin kendilerine olan saygısının düşük ya da yüksek olması, akademik erteleme davranışını açıklamada bir değişken oldukları; fakat anlamlı bir yordama gücü olmadıkları belirlenmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre mükemmeliyetçilik ailesel eleştiri algısı benlik saygısını ($\beta= -.37$; $t=-9.81$), mükemmeliyetçilik ailesel eleştiri algısı akademik öz yeterliği ($\beta= -.09$; $t= -2.32$), benlik saygısı sorumluluğu ($\beta=.23$; $t=5.73$), benlik saygısı öğrenme yaklaşma başarı yönelimini ($\beta=.14$; $t=4.24$), benlik saygısı öğrenme kaçınma başarı yönelimini ($\beta=-.29$; $t=-6.22$), akademik öz-yeterlik öğrenme kaçınma başarı yönelimini ($\beta=.27$; $t=6.41$), akademik öz-yeterlik öğrenme yaklaşma başarı yönelimini ($\beta=.56$; $t=15.85$) ve akademik öz-yeterlik sorumluluğu ($\beta=.20$; $t=4.86$), sorumluluk öğrenme kaçınma başarı yönelimini ($\beta=-.15$; $t=-3.72$), sorumluluk mükemmeliyetçilik düzen algısını ($\beta=.59$; $t=18.61$), anlamlı düzeyde yordamaktadır. Bu sonuçlar dikkate alındığında, üniversite öğrencilerinin ailesini mükemmeliyetçi olarak algılaması, öğrencilerin benlik saygısını ve akademik öz yeterlik algısını açıklamada önemli bir değişken olduğu görülmektedir. Buna göre, üniversite öğrencilerinin ailesini mükemmeliyetçi algılama düzeyinin artması ile öğrencilerin

benlik saygısı ve akademik öz yeterlik inancı düşmektedir. Aynı zamanda, öğrencilerin benlik saygısı, sorumluluğu, öğrenme yaklaşma başarı yönelimi ve öğrenme kaçınma başarı yönelimini açıklamada önemli değişkenler olduğu ortaya çıkmıştır. Buna göre, öğrencilerin kendilerine olan saygının artması ile birlikte, sorumluluk ve başarı yöneliminden öğrenme yaklaşma eğiliminin arttığı; başarı yöneliminden öğrenme kaçınma eğiliminin azaldığı görülmektedir. Bunların yanında araştırmada, akademik öz yeterlik inancının, öğrenme kaçınma başarı yönelimini, öğrenme yaklaşma başarı yönelimini sorumluluğu anlamlı bir şekilde yordadığı ortaya çıkmıştır. Buna göre, üniversite öğrencilerinin akademik öz yeterlik inancının yükselmesi ile birlikte, sorumluluk, başarı yöneliminden öğrenme yaklaşma ve öğrenme kaçınma eğilimlerinde de artış görülmektedir. Ayrıca araştırmada, kişilik özelliklerinden sorumluluğun, öğrenme kaçınma başarı yönelimini ve mükemmeliyetçilik düzen algısını anlamlı bir şekilde yordadığı görülmektedir. Bu bağlamda düşünüldüğünde, öğrencilerin sorumluluk eğilimi artması ile birlikte, mükemmeliyetçi düzen algılarının arttığı, buna karşın öğrenme kaçınma başarı yöneliminin azaldığını söylemek mümkündür.

4.3. Dolaylı Etkilere İlişkin Araştırma Bulguları

Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışına ilişkin dolaylı etki sonuçları incelediğinde, kişilik özelliklerinden mükemmeliyetçi ailesel eleştiri algısı ile akademik erteleme arasındaki ilişkinin $(1.36 \cdot 5) \cdot 0.02$ 'si benlik saygısının dolaylı etkisinden kaynaklandığı görülmektedir ($t_{sobel}=7.82$, $p=.001$). Bu sonuç benlik saygısının aracı bir değişken olarak modele katkısının anlamlı düzeyde; fakat aracılık etkisinin düşük olduğunu göstermektedir. Buna göre, üniversite öğrencilerinin mükemmeliyetçi ailesel eleştiri algısı, benlik saygısını negatif yönde; öğrencilerin benlik saygısı da akademik ertelemeyi negatif yönde, anlamlı düzeyde etkilediğini söylemek mümkündür.

Araştırma sonucunda, üniversite öğrencilerinin, mükemmeliyetçi ailesel eleştiri algısı ile akademik erteleme arasındaki ilişkinin $(-0.09 \cdot 15) \cdot 0.14$ 'ü akademik

öz yeterliğin dolaylı etkisinden kaynaklandığı belirlenmiştir ($t_{sobel}=1.95$, $p=.000$). Buna göre, akademik öz yeterliğin aracı bir değişken olarak modele katkısının anlamlı düzeyde olduğunu göstermektedir. Diğer bir değişle, üniversite öğrencilerinin mükemmeliyetçi ailesel eleştiri algısı, akademik öz yeterliği negatif yönde; öğrencilerin akademik öz yeterliği de akademik ertelemeyi negatif yönde, anlamlı düzeyde etkilediğini söylemek mümkündür.

Araştırma sonucunda, üniversite öğrencilerinin benlik saygısı ile akademik erteleme arasındaki ilişkinin (.14*-.11) -.02'si öğrenme yaklaşma başarı yöneliminin dolaylı etkisinden kaynaklandığı görülmektedir ($t_{sobel}=2.25$, $p=.000$). Bu sonuç öğrenme yaklaşma başarı yöneliminin aracı bir değişken olarak modele katkısının anlamlı düzeyde olduğunu göstermektedir. Buna göre, üniversite öğrencilerinin benlik saygısı, öğrencilerin öğrenme yaklaşma başarı yönelimini pozitif yönde; öğrenme yaklaşma başarı yönelimi akademik ertelemeyi negatif ve anlamlı düzeyde etkilediği ortaya çıkmıştır.

Araştırma sonucunda, üniversite öğrencilerinin benlik saygısı ile akademik erteleme arasındaki ilişkinin (.23*-.37) -.09'u sorumluluğun dolaylı etkisinden kaynaklandığı görülmektedir ($t_{sobel}=-4.88$, $p=.000$). Bu sonuç sorumluluğun aracı bir değişken olarak modele katkısının anlamlı düzeyde olduğunu göstermektedir. Diğer bir değişle, üniversite öğrencilerinin benlik saygısı, öğrencilerin öğrenme yaklaşma başarı yönelimini pozitif yönde; öğrenme yaklaşma başarı yönelimi akademik ertelemeyi negatif ve anlamlı düzeyde etkilediği ortaya çıkmıştır.

Yapılan araştırmada, üniversite öğrencilerinin benlik saygısı ile akademik erteleme arasındaki ilişkinin (-.29*-.06) -.02'si öğrenme kaçınma başarı yöneliminin dolaylı etkisinden kaynaklandığı görülmektedir ($t_{sobel}=-1.71$, $p=.000$). Bu sonuç öğrenme kaçınma başarı yöneliminin aracı bir değişken olarak modele katkısının anlamlı düzeyde olduğunu göstermektedir. Buna göre, üniversite öğrencilerinin benlik saygısı, öğrencilerin öğrenme kaçınma başarı yönelimini negatif yönde;

öğrenme kaçınma başarı yönelimi akademik ertelemeyi negatif ve anlamlı düzeyde yordadığı ortaya çıkmıştır.

Araştırma sonucunda, üniversite öğrencilerinin akademik öz yeterlik ile akademik erteleme arasındaki ilişkinin ($.27^*-.06$) $-.02$ 'si öğrenme kaçınma başarı yöneliminin dolaylı etkisinden kaynaklandığı görülmektedir ($t_{sobel}=-1.71$, $p=.000$). Bu sonuç öğrenme kaçınma başarı yöneliminin aracı bir değişken olarak modele katkısının anlamlı düzeyde olduğunu göstermektedir. Buna göre, akademik öz yeterlik modelde hem yordayıcı olarak anlamlı etkilere sahip hem de aracı değişken olarak anlamlı bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. bir başka deyişle, öğrencilerin akademik öz yeterlik algısı öğrencilerin öğrenme kaçınma başarı yönelimini pozitif anlamlı düzeyde yordarken; öğrenme kaçınma başarı yönelimi, öğrencilerin akademik erteleme davranışını negatif yönde yordamaktadır

Araştırma sonucunda, üniversite öğrencilerinin akademik öz yeterlik ile akademik erteleme arasındaki ilişkinin ($.54^*-.11$) $-.06$ 'sı öğrenme yaklaşma başarı yöneliminin dolaylı etkisinden kaynaklandığı görülmektedir ($t_{sobel}=-2.64$, $p=.000$). Bu sonuç öğrenme yaklaşma başarı yöneliminin aracı bir değişken olarak modele katkısının anlamlı düzeyde olduğunu göstermektedir. Buna göre, öğrencilerin akademik öz yeterlik algısı öğrencilerin öğrenme yaklaşma başarı yönelimini pozitif anlamlı düzeyde yordarken; öğrenme yaklaşma başarı yönelimi, öğrencilerin akademik erteleme davranışını negatif yönde yordamaktadır.

Araştırma sonucunda, üniversite öğrencilerinin akademik öz yeterlik algısı ile akademik erteleme arasındaki ilişkinin ($.20^*-.37$) $-.07$ 'si sorumluluğun dolaylı etkisinden kaynaklandığı görülmektedir ($t_{sobel}=-4.23$, $p=.000$). Bu sonuç sorumluluğun aracı bir değişken olarak modele katkısının anlamlı düzeyde olduğunu göstermektedir. Buna göre, öğrencilerin akademik öz yeterlik algısı, öğrencilerin sorumluluk kişilik özelliğini pozitif yönde anlamlı düzeyde yordarken; sorumluluk da öğrencilerin akademik erteleme davranışlarını negatif yönde anlamlı düzeyde yordadığını söylemek mümkündür.

Araştırma sonucunda öğrencilerin sorumluluk kişilik özellikleri ile akademik erteleme arasındaki ilişkinin (.59*-.10) -.06'sı mükemmeliyetçi düzen algısının dolaylı etkisinden kaynaklandığı görülmektedir ($t_{sobel}=-2.48$, $p=.000$). Bu sonuç mükemmeliyetçi düzen algısının aracı bir değişken olarak modele katkısının anlamlı düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu sonuç bağlamında ayrıca, öğrencilerin sorumluluk kişilik özellikleri, öğrencilerin mükemmeliyetçi düzen algısını pozitif yönde ve anlamlı bir şekilde yordarken; mükemmeliyetçi düzen algısı da öğrencilerin akademik görevleri erteleme da negatif yönde anlamlı bir şekilde yordadığını söylemek mümkündür.

BÖLÜM V

TARTIŞMA

Bu bölümde, akademik erteleme davranışının açıklanmaya çalışıldığı model testi çalışmasında, dolaylı ve doğrudan ilişkililere yönelik çıkan sonuçlar, daha önce yapılan araştırmalar ve kuramsal açıklamalar kapsamında tartışılacaktır.

5.1. Demografik Değişkenlere Yönelik Tartışma

Araştırmada, akademik erteleme eğiliminin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmasına yönelik yapılan analiz sonucunda, erkekler lehine anlamlı bir farklılaşmanın olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırma sonucunda çıkan bu bulgu literatür tarafından desteklenmektedir. Prohaska, Morrill, Atilas ve Perez'in (2000), yaptıkları bir araştırmada, erkek öğrencilerin akademik erteleme eğilimi kız öğrencilerin akademik erteleme eğiliminden daha yüksek olduğu belirlemiştir. Yine, Senecal, Koestner ve Vallenard (1995), 496 Kanadalı öğrenci üzerinde yaptıkları bir çalışmada, kız öğrencilerin erteleme eğilimi düzeyleri ile erkek öğrencilerin erteleme eğilimi düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğunu görmüşlerdir. Erkek öğrenciler akademik görevlerini kızlara göre daha fazla erteleme eğiliminde olduklarını ortaya çıkarmışlardır. Uzun-Özer (2005), üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışının cinsiyet ve başarıyla olan ilişkisini araştırmıştır. Öğrencilerin %52 si akademik anlamda erteleme davranışı sergiledikleri, erkeklerin ise kızlardan daha fazla erteleme davranışı gösterdiği bulunmuştur.

Gülebağlan (2003) ve Güner (2007) yaptıkları çalışmalarda, cinsiyet ile yetişkin yaşamdaki erteleme davranışı arasında ilişki bulunmuştur. Yaptıkları bir başka çalışmada akademik erteleme davranışının cinsiyet açısından değerlendirilmesi ele alınmıştır. Buna göre, erkeklerin kızlara göre daha fazla erteleme yaptıkları görülmüştür. Benzer sonuçlar Uzun Özer, Demir ve Ferrari'nin (2009) ve Balkıs'ın

(2006) çalışmalarında görülmüştür. Kızlar ertelemelerinin nedeni olarak tembellik ve başarısızlık korkusunu önemli görürken; erkekler ise, kontrole karşı isyan ve risk almanın bir sonucu olarak erteleme yaptıklarını belirtmişlerdir. Yine, Çakıcı (2003), lise ve üniversite öğrencilerinde genel erteleme ve akademik erteleme davranışını incelemiştir. Bu çalışmada lise grubunda yer alan erkek öğrencilerin, hem akademik hem de genel erteleme davranışını kızlardan daha fazla gösterdiği bulunmuştur. Çakıcı'ya (2003) göre, toplumsal olarak bireye yüklenen roller, yetiştirilme biçimleri nedeniyle erkek üniversite öğrencilerinin erteleme eğilimi düzeylerinin, kız üniversite öğrencilerinin erteleme eğilimi düzeylerinden yüksek olması anlamlı olmaktadır. Buna göre Türk kültüründe erkek bireylere aileleri tarafından daha az baskı uygulanması ve daha hoşgörülü davranılmasının, yaptıkları hatalar karşısında ya da sorumluluklarını zamanında yerine getirmediklerinde herhangi bir yaptırımla karşılaşmamış olmaları, erkeklerin daha fazla erteleme eğilimli olmalarına neden olduğu düşünülebilir. Buna karşın kızların geleneksel, koruyucu ve baskılı bir tarzda yetiştirilmesinin ise onların daha kısıtlanmış, insanlara hizmet etmeyi ön plana çıkaran annelik rolüne dönük, sorumluluk duygusu yüksek, görevlerini ve sorumluluklarını zamanında yerine getirmeyi öğrendikleri varsayımıyla, erteleme eğilim düzeylerinin düşük olabileceği düşünülebilir.

Akademik erteleme eğilimi ve cinsiyet “laddhisness” kavramıyla da açıklanmaktadır. “Laddhisness”, Türkçe'ye, “delikanlılık”, “erkeksi olma” kavramlarla çevrilmektedir. Barker'a (1997) göre, erkek öğrenciler, sınıf ortamına onların daha çok erkeksi kimliklerini gösterecek özelliklerle geldiğini ve kendilerini karşı cinsten daha farklı kılacak davranışlarla yansıttığını söylemektedir. Jackson'a (2002, 2003) göre, “erkeksi”, “delikanlılık” davranışların, erkek öğrencilerin akademik anlamdaki ilerlemelerini olumsuz yönde etkilemektedir. Ders çalışma, ödev yapma, sınavlara çalışma gibi, akademik çalışmaların, erkek öğrenciler tarafından daha “bayansı” bir iş olarak algılandığını ve erkekler öğrencilerin “bayansı” olarak etiketlenmemek için akademik çalışmalardan kaçındıklarını ya da en azından kaçınıyormuş gibi göründüklerini belirtmektedir. Bir nevi ders çalışma “erkeğin kitabında” olmadığı için akademik erteleme davranışı sergiledikleri anlaşılmaktadır.

Erkek öğrencilerin bu şekilde davranışları “benlik değeri” ile de ilişkilidir. Bazı araştırmacılara göre, benlik değerini koruma stratejilerinin bireyin benlik değerini tehdit eden durumlarda kullanılmaktadır (Covington,1998; Dweck, 1999). Jackson (2002, 2003) erkek öğrencilerin benlik değerlerini korumaya dönük davranışları ile “delikanlı” ya da bayansı olmayan davranışları arasında paralellik olduğunu belirtmektedir. Erkek öğrencilerin kendi benlik değerlerini, erkeksiliğe uygun olmayan davranışları göstermenin olumsuz etkilerinden korumak için erteleme davranışı sergileyebilir (bayansılıktan korkma olarak da adlandırılabilir). Başka bir ifadeyle, erkek öğrenciler kendi benliğini korumak için, erteleme davranışını bir yöntem olarak kullanmaktadır.

Yapılan araştırma sonucunda, üniversite öğrencilerinin adaylarının akademik erteleme davranışı puanları sınıf düzeylerine göre anlamlı düzeyde bir farklılık göstermektedir. Tukey HSD ile bu farklılığın yönünü belirlemek için yapılan analiz sonucunda, dördüncü sınıfta olan üniversite öğrencileri ile birinci sınıfta olan üniversite öğrencileri arasında farklılık meydana geldiği görülmüştür. Ortaya çıkan bu farklılık sınıf düzeyi dört olan üniversite öğrencileri lehinedir. Bu bulgulara göre üniversitede öğrenim gören dördüncü sınıf üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışını diğer sınıf düzeylerine göre ve özellikle de birinci sınıf üniversite öğrencilerine göre daha yoğun olarak sergiledikleri söylenebilir. Birinci sınıf üniversite öğrencileri ise akademik erteleme davranışını diğer sınıf düzeylerine göre daha az sergiledikleri söylenebilir. Araştırmada çıkan bu sonucu, daha önce yapılan çalışmalar tarafından desteklendiği görülmektedir. McCown ve Roberts’ın (1994), yaptıkları çalışmada 1543 örneklem grubunda, üniversite öğrencilerinin erteleme eğiliminin yaygınlığını incelemişler. Araştırma sonucunda, 1. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin % 19’ unun, 2. sınıfta okuyanların % 22’sinin, 3. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin % 27’ sinin ve 4. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin % 31’ inin akademik erteleme eğilimini anlamlı bir kişisel stres kaynağı olarak gördüklerini rapor etmişlerdir. Bununla birlikte 1. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin % 23’ ünün, 2. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin % 27’sinin, 3. sınıfta öğrenim gören 211 öğrencinin % 32’ sinin ve 4. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin % 37’ sinin erteleme eğiliminin akademik başarılarını etkilediğine inandıklarını belirtmişlerdir.

Balkıs'ın (2006) “üniversite öğrencilerinin davranışlarındaki erteleme eğiliminin, düşünme ve karar verme becerisi ile ilişkisi” isimli çalışmasında, son sınıf üniversite öğrencilerinin erteleme davranışını daha fazla yaptıklarını belirlemiştir. Balkıs'a (2006) göre, sınıf seviyesinin artması ile birlikte, erteleme davranışını bireyin sosyal çevresinin genişlemesi ile açıklamaktadır. Yapılan araştırmalarda akademik ertelemenin nedenleri bir olarak dışa dönüklük olarak gösterilmektedir (McCown ve Johnson, 1991; Watson, 2001) Üniversite birinci sınıf üniversite öğrencileri, üniversiteye geldiklerinde arkadaş sayıları ve ilişkili oldukları sosyal çevre oldukça sınırlıdır. Buna karşın, son sınıfların, ilişkili olduğu sosyal çevresi daha geniş ve içinde yaşadıkları çevreye yönelik bilgi sayıları daha fazladır. Buna bağlı olarak da, son sınıf öğrencileri birinci sınıf öğrencilerine göre üniversitede daha az zaman geçirmektedir. Bu yüzden kişi daha dışa dönük yaşamaktadır. Bu durumda bireyin akademik erteleme yapmasına neden olabileceği düşünülebilir. Bunlara ek olarak, birinci sınıf öğrencilerinin üniversitedeki akademik yaşama alışma çabası ve üniversiteye sınavını kazanmak için ders çalışma alışkanlarının sonucu olarak, birinci sınıf öğrencilerinin daha az akademik erteleme yaptıkları söylenebilir. Son sınıf öğrencilerinin üniversitedeki eğitim ve öğretim sürecinin isleyişindeki deneyimlerinin artması, yaşamın farklı alanlarına yönelimlerin artması gibi faktörlerde, öğrencilerin akademik erteleme eğilimlerini artırdığı söylenebilir.

Bunlara ek olarak, üniversite 1. sınıfta öğrencilerin akademik ertelemeyi az yapıp son sınıfta daha fazla yapması farklı bir tartışma açığı çıkarabilir. Belki de üniversite yaşamı boyunca öğrencilere verilen açık programın yanında, örtük programda öğrencilere erteleme davranışı öğretiliyor da olabilir. Örneğin, bir öğretim elemanın, dersleri iptal etmesi, sınavları ya da ödevleri geç okuması, ödev teslim zamanlarını uzatması gibi davranışları belki de öğrencilerin akademik görevlerini ertelemeyi zaman içinde öğrenmelerine neden olabilir.

Araştırmada, üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışı puanları ÖSS'deki alanlarına göre anlamlı düzeyde bir farklılık gösterdiği bulunmuştur. Tukey HSD ile bu farklılığın yönünü belirlemek için yapılan analiz sonucunda, ÖSS'deki alanı eşit ağırlık olan üniversite öğrencileri ile sözel olan üniversite

öğrencileri arasında farklılık meydana geldiği görülmüştür. Ortaya çıkan bu farklılık ÖSS'deki alanı eşit ağırlık olan üniversite öğrencileri lehinedir. Literatür incelendiğinde, araştırmada çıkan bulguyu destekleyen ya da desteklemeyen herhangi bir bulguya rastlanmamıştır.

Eğitsel alanlardaki farklılaşma, akademik anlamdaki pek çok farklılaşmayı da beraberinde getirir. Öğrencilerin çalışma yöntemlerinin farklılaşması, konulara ayrılan zamanın farklılaşması, ödevlerin farklılaşması, derslerin zorluk derecesinde farklılaşması vb. örnek olarak vermek mümkündür. Bu durumda, öğrenciler sözel derslerine ayırdığı zaman, bu derslere uygun çalışma yöntemleri, sayısal dersler için yeterli olamayabilir. Bu durumda bireyler zaman yönetimi ve çalışma tekniklerindeki yetersizliğine neden olabilir. Bu bağlamda değerlendirildiğinde, kişilerdeki bu yetersizlik algıları akademik ertelemeye neden olabilir.

5.2. Doğrudan Etkilere İlişkin Tartışma

Araştırma sonucunda, kişilik özelliklerinden sorumluluk, akademik erteleme eğilimini doğrudan yordayan önemli bir değişken olduğu ortaya çıkmıştır. Buna göre, kişilik özelliklerinden sorumluluğun artması ile birlikte akademik erteleme düşmeye başlamaktadır. Araştırma sonucunda çıkan bu bulgu, literatürle (Kağan ve diğ., 2010; Lay, Kovacs ve Danto, 1998; Lee ve diğ., 2006; Johnson ve Bloom, 1995; McCown, Petzel, ve Rupert., 1987; Moon ve İllingworth, 2005; Watson, 2001) () tarafından desteklenmektedir. Johnson ve Bloom'un (1995) yaptıkları çalışmada, erteleme eğiliminin sorumluluk kişilik özelliği ile negatif yönlü bir ilişkisinin olduğunu belirlemiştir. Lee ve arkadaşları (2006), erteleme eğilimi ile kişiliğin sorumluluk boyutu ile ilişkisini incelemiş ve araştırma sonucunda, erteleme eğilimi ile kişiliğin sorumluluk boyutu arasında güçlü bir ilişki olduğunu açığa çıkarmışlardır. Yine, Kağan ve arkadaşları (2010) üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışını, mükemmeliyetçilik, obsessif-kompulsif ve beş faktör kişilik özellikleri ile açıklanmaya çalışıldığı bir araştırmada, beş faktör kişilik

özelliklerinden sorumluluk boyutu akademik erteleme nin önemli bir yordayıcı olduğu belirlenmiştir.

Sorumluluk kişilik özelliği, bireyin ne kadar kontrol, kararlı ve disiplin sahibi olduğunu gösterir (Arthur ve Graziano, 1996). Ödev hazırlama, sınavlara hazırlanma gibi akademik görevler, disiplinli, kontrollü ve kararlı olmayı gerektirir. Böyle bir kişilik özelliği göstermeyen birey, disiplinli tutumlar sergilemeden, kendini denetim alamadan, kararlılık göstermeden, akademik erteleme davranışını sergileyebilir. Bu bulgular, akademik erteleme eğiliminin, kişiliğin sorumluluk boyutundan etkilendiği varsayımını destekler niteliktedir. Bir başka deyişle, düşük sorumluluk düzeyi, erteleme eğilimini besleyen bir kaynak olduğu söylenebilir. Bu bağlamda düşünüldüğünde sorumluluk, erteleme eğilimini açıklayan bir bileşen sayılabilir.

Araştırmada, akademik erteleme yi açıklamak için kullanılan diğer önemli kişilik özelliklerinden olan “mükemmeliyetçi düzen eğilimi” negatif yönlü anlamlı bir şekilde akademik erteleme yi yordadığı görülmektedir. Buna göre, kişinin kendine yönelik mükemmeliyetçi düzen algısının artması ile birlikte akademik erteleme eğilimi azalmaktadır. Araştırmada çıkan bu bulgu literatür tarafından desteklenmektedir Araştırmada çıkan bu sonuç, daha önce yapılan çalışmalar tarafından desteklendiği görülmektedir (Çakıcı, 2003; Flett, Hewitt ve Martin, 1995; Martin, Flett ve Hewitt, 1993; Kağan ve diğ., 2010; Sadler ve Buley, 1999). Ferrari (1992), erteleme eğilimi ile mükemmeliyetçi kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmasında, bireyin kendine yönelimli mükemmeliyetçilik eğilimlerinin, erteleme davranışlarıyla negatif ilişkili olduğunu görülmektedir. Martin ve arkadaşları (1996), erteleme eğilimi ile çok boyutlu mükemmeliyetçilik ölçeğinin alt boyutları arasındaki ilişkileri inceledikleri çalışmalarında, erteleme eğilimi kendi yönelimli (self-oriented) mükemmeliyetçilik alt boyutu ile erteleme eğilimi arasında anlamlı negatif ilişkiler olduğu görülmüştür.

Çakıcı'nın (2003), yaptığı bir çalışmada, lise ve üniversite öğrencilerinde genel erteleme ve akademik erteleme davranışını incelemiş ve araştırma sonucunda, kişinin kendine yönelik mükemmeliyetçilik algısı artıkça, erteleme eğilimi azatlığı belirlenmiştir. Yine, Kağan ve arkadaşları (2010) üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışını, mükemmeliyetçilik, obsessif-kompulsif ve beş faktör kişilik

özellikleri ile açıklanmaya çalışıldığı bir araştırmada, mükemmeliyetçiliğin “mükemmeliyetçi düzen algısı” boyutu akademik erteleme için önemli bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Flett, Hewitt ve Martin’e (1995) göre, bireyin kendine yönelik mükemmeliyetçilik algısı yüksek olan bireyler, başarı gerektiren durumlarla karşılaştıklarında bu durumdan kaçınmak yerine yaklaşma eğilimine girerler. Bu bağlamda düşünüldüğünde, akademik görevlerle karşılaşan bireyler bu görevlerden kaçınmak yerine, görevlerle başa çıkmaya yönelebilirler ve böylelikle akademik görevleri erteleme eğilimleri azalabilir. Aynı zamanda, öğrenciler kendine yönelik mükemmeliyetçilik algısının yükseltilmesi ile birlikte, başarılı olmaya yönelik yüksek standartlar belirlemeye, davranışlarını kontrol altına almaya başlayarak erteleme davranışlarını azaltabilir.

Araştırmada, akademik erteleme için kullanılan diğer mükemmeliyetçi kişilik özelliği ise “mükemmeliyetçi ailesel eleştiri algısıdır.” Mükemmeliyetçi ailesel eleştiri algısı, bireyin ailesini, kendileri için gerçekçi olmayan standartlara sahip olduğu, sıkı bir şekilde değerlendirildikleri ve mükemmel olmaları için baskı yapmaları şeklinde algılaması ile ilgili olduğu söylenebilir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin ailesi mükemmeliyetçi olarak algılaması, akademik erteleme davranışını pozitif yönde yordamaktadır. Buna göre, kişinin aileyi eleştirel anlamda mükemmeliyetçi algılamasının artması ile birlikte akademik erteleme eğilimi doğrudan artmaktadır. Araştırmada çıkan bu sonuç, daha önce yapılan çalışmalar tarafından desteklendiği görülmektedir (Çakıcı, 2003; Flett, Hewitt ve Martin, 1995; Martin, Flett ve Hewitt, 1993; Kağan ve diğ., 2010; Sadler ve Buley, 1999). Ferrari (1992) ve Martin ve arkadaşlarının (1996), erteleme eğilimi ile mükemmeliyetçi kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmalarında, bireyin çevresindekileri kendisinden beklentilerini mükemmeliyetçi olarak algılaması, erteleme davranışlarıyla pozitif yönlü ilişkili olduğunu görülmektedir.

Çakıcı’nın (2003), yaptığı bir çalışmada, lise ve üniversite öğrencilerinde genel erteleme ve akademik erteleme davranışını incelemiş ve araştırma sonucunda, çevreyi eleştirel anlamda mükemmeliyetçilik olarak algılaması ile birlikte, öğrencilerin akademik görevlerini erteleme eğiliminin de buna paralel olarak arttığını belirlemiştir. Yine, Kağan ve arkadaşları (2010) üniversite öğrencilerinin akademik

erteleme davranışını, mükemmeliyetçilik, obsessif-kompulsif ve beş faktör kişilik özellikleri ile açıklanmaya çalışıldığı bir araştırmada, mükemmeliyetçiliğin “mükemmeliyetçi ailesel eleştiri algısı” boyutu akademik erteleme pozitif yönlü önemli bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Ferrari’ye (1992) göre, bireye, başkalarının koymuş olduğu standartlar bireylerde, aşırı ve kontrol edilemez olarak algılanmasının sonucunda bireyde yoğun bir kaygı ve stres oluşturur. Yine, Hewitt ve Flett’e (1991) göre, yüklenen standartlar aşırı ve kontrol edilemez olarak algılandığı için öfke, anksiyete ve depresyon gibi duygusal durumlar ve başarısızlık yaşantıları ortaya çıkabilir. Yüksek düzeyde sosyal düzene yönelik mükemmeliyetçiler diğerlerinin beklentilerini karşılama ile ilgili oldukları için negatif olarak değerlendirilmekten çok fazla korkarlar (akt: Özbay, Mısırlı-Taşdemir, 2003). Birey yaşamış olduğu bu kaygıyla başa çıkmak için görevlerini erteleyerek kurtulmaya çalışır. Bu bağlamda düşünüldüğünde, aileler öğrencilerden, beklentilerini artırması, standartlarını yükseltmesi, kontrollerini artırması, öğrencilerde kaygıya neden olabilir. Öğrenciler yaşadıkları bu kaygıyla başa çıkmak için erteleme davranışına gidebilir. Ailenin öğrencilerden, beklentilerini artırması sonucunda, öğrenciler aileye karşı besledikleri öfkeyi, akademik görevlerinde erteleme yaparak dışa vurmaya çalışabilirler.

Araştırma sonucunda, başarı yöneliminden öğrenme yaklaşma başarı yönelimi, akademik erteleme eğilimini negatif yönlü doğrudan yordayan önemli bir değişken olduğu ortaya çıkmıştır. Buna göre, üniversite öğrencilerinin, öğrenme yaklaşma başarı yöneliminin artması ile akademik erteleme davranışı azaldığı söylenebilir. Araştırmada çıkan bu sonuç, daha önce yapılan çalışmalar tarafından desteklendiği görülmektedir (Howell ve Watson, 2007; McGregor ve Eliot, 2002; Pintrich, 2000; Wolters, 2003). Secher ve Osterman’nın (2002) yapmış olduğu bir çalışmada, erteleme davranışı ile öğrenme başarı yönelimi arasında negatif yönlü bir ilişkisi olduğunu ortaya çıkmıştır. Howell ve Watson’nın (2007) üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı bir çalışmada, öğrenme yaklaşma yöneliminin erteleme davranışı ile negatif yönlü bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrenme yaklaşma başarı yönelimi olan öğrenci; bilgiyi başkalarını istediği ya da bir performansa yönelik değil, kendi istediği ya da kendine bir şeyler katmak istediği için edinmek ister. İçsel anlamda bu şekilde güdülenme düzeyi yüksek olan bir öğrenci, erteleme

yapmadan çalışma davranışını gösterebilir, öğrenme güdüsü ile akademik görevlerini başarma ihtiyacı hissedebilir.

Araştırma sonucunda, başarı yöneliminden öğrenme kaçınma başarı yönelimi, akademik erteleme eğilimini anlamlı bir şekilde yordamadığı açığa çıkmıştır. Literatür incelendiğinde bu bulguyu destekleyen her hangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Literatür öğrenme kaçınma başarı yöneliminin, akademik ertelemeyi pozitif yönde yordadığına yöneliktir (Howell ve Watson, 2007). Araştırmada korelasyon değerleri incelendiğinde, öğrenme kaçınma başarı yönelimi ile akademik erteleme arasında .16 gibi bir ilişki söz konusudur. Fakat, öğrenme kaçınma başarı yönelimi, diğer değişkenlerle birlikte path modelinde kullanıldığında bu değişkenin ertelemenin anlamlı bir yordayıcı olmadığı görülmektedir. Bu bağlamda düşünüldüğünde, modelde diğer değişkenlerin akademik ertelemenin daha güçlü yordayıcı olduğunu bu yüzden öğrenme kaçınma başarı yöneliminin ilişkisinin doğrudan yordayıcı bir ilişkiye dönüşmediği şeklinde yorumlanır. Başka bir deyişle diğer değişkenlerin akademik ertelemeyi açıklayıcı gücünün fazla olması ile birlikte, öğrenme kaçınma başarı yöneliminin doğrudan yordayıcı olma özelliği ortadan kaybolabilir. Bunların yanında, öğrenme kaçınma başarı yöneliminin akademik ertelemenin doğrudan açıklayıcının olmamasının nedenleri araştırma grubu veya araştırmanın yapıldığı zaman da olabilir. Araştırma grubunda, yeterli düzeyde öğrenme kaçınma başarı yönelimiyle güdülenen öğrenci olmaması, akademik ertelemeyi yordayıcı olmaktan çıkartabilir. Aynı zamanda, araştırma sınava yakın bir zamanda yapılmıştır. Sınav zamanının yaklaşması, öğrencilerde performansa yönelik başarı yönelimini ön plana çıkarmış ve dolayısıyla, bireyler öğrenmekten kaçınmak yerine öğrenmeye yaklaşma eğilimini yaşamış olabilir. Bu yüzden öğrenme kaçınma başarı yöneliminin akademik ertelemeyi doğrudan yordayıcı özelliği açığa çıkmamış olabilir.

Araştırma sonucunda, öğrencilerin akademik öz yeterlik düzeyleri, akademik erteleme eğilimini anlamlı bir şekilde yordamadığı açığa çıkmıştır. Literatür incelendiğinde bu bulguyu destekleyen her hangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Buna ek olarak literatürde bu değişkenlerden oluşan bir model testi yerine daha çok korelasyonel çalışmalar yapılmıştır. Araştırmada korelasyon değerleri

incelendiğinde, akademik öz yeterlikleri ile akademik erteleme arasında önemli bir ilişki söz konusudur. Bu sonuca göre, öğrencilerin akademik öz yeterliklerinin düşmesi ile birlikte akademik erteleme eğilimi artmaktadır. Araştırmada çıkan bu sonuç literatür tarafından yaygın bir şekilde desteklenmektedir (Aydoğan, 2008; Farran, 2004; Klassen, Krawchuk ve Rajani, 2007; Pfister, 2002, Sirios, 2004; Yao, 2009) Fakat, akademik öz yeterlik diğer değişkenlerle birlikte path modelinde kullanıldığında, akademik öz yeterliğin ertelemenin anlamlı bir yordayıcısı olmadığı görülmektedir. Bu bağlamda düşünüldüğünde, modelde diğer değişkenlerin akademik ertelemenin daha güçlü yordayıcısı olduğunu bu yüzden akademik öz yeterlik değişkeninin ilişkisinin doğrudan yordayıcı bir ilişkiye dönüşmediği şeklinde yorumlanır. Başka bir deyişle diğer değişkenlerin akademik ertelemeyi açıklayıcı gücünün fazla olması ile birlikte, akademik öz yeterliğin doğrudan yordayıcı olma özelliği ortadan kaybolduğu şeklinde düşünülebilir.

Araştırma sonucunda, öğrencilerin benlik saygısının, akademik erteleme eğilimini anlamlı bir şekilde yordamadığı açığa çıkmıştır. Literatür incelendiğinde bu bulguyu destekleyen her hangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Buna ek olarak literatürde bu değişkenlerden oluşan bir model testi yerine daha çok korelasyonel çalışmalar yapılmıştır. Araştırmada korelasyon değerleri incelendiğinde, benlik saygısı ile akademik erteleme arasında anlamlı bir ilişki söz konusudur. Bu sonuca göre, öğrencilerin benlik saygısının düşmesi ile birlikte akademik erteleme eğilimi artmaktadır. Araştırmada çıkan bu sonuç literatür tarafından yaygın bir şekilde desteklenmektedir (Aydoğan, 2008; Ferrari, 1992; Ferrari ve Patel, 2004; Ferrari ve diğ., 2007; Solomon ve Rothblum, 1984) Fakat, benlik saygısı diğer değişkenlerle birlikte path modelinde kullanıldığında benlik saygısının ertelemenin anlamlı bir yordayıcı olmadığı görülmektedir. Bu bağlamda düşünüldüğünde, modelde diğer değişkenlerin akademik ertelemenin daha güçlü yordayıcısı olduğunu bu yüzden benlik saygısı değişkeninin ilişkisinin doğrudan yordayıcı bir ilişkiye dönüşmediği şeklinde yorumlanır. Başka bir deyişle diğer değişkenlerin akademik ertelemeyi açıklayıcı gücünün fazla olması ile birlikte, benlik saygısının doğrudan yordayıcı olma özelliği ortadan kaybolduğu şeklinde düşünülebilir. Araştırmada, akademik öz yeterlik ve benlik saygısı araştırmadaki diğer değişkenleri (öğrenme kaçınma, öğrenme yaklaşma, sorumluluk vb) yormada görevi de verilmiştir. Bu durum,

akademik öz yeterlik ve benlik saygısı değişkenlerinin akademik ertelemeyi doğrudan yordama gücünü de düşürmüş olabilir.

5.3. Dolaylı İlişkilere Yönelik Tartışma

Araştırma sonucunda, öğrencilerin sorumluluk kişilik özelliği, akademik ertelemeyi doğrudan yordamasının yanında, mükemmeliyetçi düzen algısının üzerinden dolaylı bir şekilde yordamıştır. Başka bir ifade ile sorumluk, mükemmeliyetçilik düzen algısını anlamlı bir şekilde yordamakta, mükemmeliyetçi düzen algısı da akademik ertelemeyi anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Literatürde, sorumluk kişilik özelliğinin, mükemmeliyetçi düzen algısı, yordamasına ilişkin araştırmaya rastlanmamıştır. Fakat, sorumluk kişilik özelliği ile mükemmeliyetçi düzen algısı arasında güçlü bir ilişki olduğuna ilişkin araştırmalara rastlanmıştır (Kağan, 2010; Rice, Ashby ve Slaney, 2007). Rice, Ashby ve Slaney'in (2007) üniversite öğrencilerin üzerinde, "mükemmeliyetçilik ve beş faktör kişilik modeli" isimli araştırmalarında, öğrencilerin sorumluk kişilik özellikleri ile mükemmeliyetçi düzen algıları arasında önemli bir ilişkiyi belirlemişlerdir. Kağan ve arkadaşlarının (2010) üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışını, mükemmeliyetçilik, obsessif-kompulsif ve beş faktör kişilik özellikleri ile açıklanmaya çalışıldığı bir araştırmada, öğrencilerin sorumluk kişilik özellikleri ile mükemmeliyetçi düzen algıları arasında anlamlı bir ilişki görülmektedir. Aynı zamanda, öğrencilerin sorumluluk kişilik özelliği, akademik ertelemeyi, mükemmeliyetçi düzen algısının üzerinden dolaylı bir şekilde yordayan çalışmaya da rastlanmıştır. Kağan ve arkadaşlarının (2010) yaptıkları çalışmada, öğrencilerin sorumluluk kişilik özelliği mükemmeliyetçi düzen algısının üzerinden akademik ertelemeyi dolaylı bir şekilde yordamıştır. Bunlar bağlamında düşünüldüğünde, öğrencilerin akademik görevlerine ilişkin görevleri yerine getirmesinde, sorumluk ve mükemmeliyetçilik düzen kişilik özelliği ile birlikte neden faktör olma özelliği taşımaktadır. Ödev hazırlama, sınavlara hazırlanma gibi akademik görevlerine ilişkin sorumluluğu yüksek olan öğrenciler, davranışlarını kontrol altına alma eğilimi içine de girebilir. Bu yüzden öğrenciler, diğer yaşam alanlarından uzak durarak ders çalışmaya yönelik bir tutum

sergileyebilirler. Diğer taraftan mükemmeliyetçi düzen algısı, akademik görevlerle başa çıkmada sorumluk kişilik özelliğinin davranış boyutu gibi düşünülebilir.

Araştırma sonucunda, öğrencilerin mükemmeliyetçi ailesel eleştiri kişilik özelliği, akademik ertelemeyi doğrudan yordamasının yanında, akademik öz yeterlik üzerinden dolaylı bir şekilde yordamıştır. Başka bir ifade ile mükemmeliyetçilik ailesel eleştiri kişilik özelliği, akademik öz yeterlik negatif yönlü anlamlı bir şekilde yordamakta, öğrencilerin akademik öz yeterlik de akademik ertelemeyi anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Bu sonuç akademik öz yeterlik aracı bir değişken olarak modele katkısının anlamlı düzeyde olduğunu göstermektedir. Literatürde, mükemmeliyetçi kişilik özelliğinin akademik öz yeterlik doğrudan etkileyen çalışmalara rastlanmıştır (Hart ve diğ., 1998; Sapmaz, 2006; Yao, 2009). Hart ve arkadaşlarının (1998) yaptıkları bir araştırmada, üniversite öğrencilerinin mükemmeliyetçilik ve öz yeterlikleri arasındaki ilişkiyi incelemiş ve mükemmeliyetçiliğin bütün özellikleri ile öz yeterlik arasında önemli bir ilişki olduğu görülmüştür. Yine literatürde, akademik öz yeterliğin, akademik ertelemeyi yordadığına ilişkin çalışmalara rastlanmıştır (Aydoğan, 2008; Farran, 2004; Klassen, Krawchuk ve Rajani, 2007; Pfister, 2002, Sirios, 2004). Aydoğan (2008) ve Klassen, Krawchuk ve Rajani (2007) tarafından yapılan araştırmalarda, akademik öz yeterliğin, akademik ertelemenin bir yordayıcı durumunda olduğu bulunmuştur. Bunların yanında, öğrencilerin mükemmeliyetçi ailesel eleştiri kişilik özelliğinin, akademik öz yeterlik üzerinden akademik ertelemeyi yordayan çalışmalara rastlanmamıştır. Aileler, öğrencilerden akademik anlamda beklentilerinin, standartlarını, başarı beklentilerinin yüksek olması, bu noktalarda ailenin öğrencileri sürekli olarak eleştirmesi sonucunda, öğrencilerin akademik öz yeterliğine ilişkin inançları düşürebilir. Bu süreç içinde benliğine ilişkin yeterlik algıları düşen öğrenciler, başarısızlıklarını erteleme davranışı ile açıklayarak benliğe ilişkin yeterlik algılarını koruma yoluna gidebilirler.

Öğrencilerin mükemmeliyetçi ailesel eleştiri kişilik özelliği, akademik ertelemeyi doğrudan yordamasının yanında, benlik saygısı üzerinden dolaylı bir şekilde yordamıştır. Başka bir ifade ile mükemmeliyetçilik ailesel eleştiri kişilik özelliği, benlik saygısını negatif yönlü anlamlı bir şekilde yordamakta, öğrencilerin

benlik saygısı da, akademik ertelemeyi anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Bu sonuç benlik saygısının aracı bir değişken olarak modele katkısının anlamlı düzeyde olduğunu göstermektedir. Literatürde, mükemmeliyetçi kişilik özelliğinin benlik saygısını doğrudan etkileyen çalışmalara rastlanmıştır (Lasota, 1999; Pence, 2006). Losota'nın (1999)'da üniversite öğrencilerinin mükemmeliyetçilik ve benlik saygıları arasındaki yordayıcı ilişkiyi incelemiş ve mükemmeliyetçiliğin benlik saygısını yordadığını bulmuştur.

Yine literatürde, benlik saygısını akademik ertelemeyi yordadığına ilişkin çalışmalara rastlanmıştır (Ferrari, 1992; Ferrari ve Patel, 2004; Ferrari ve diğ., 2007). Aydoğan (2008) tarafından yapılan bir çalışmada, benlik saygısının, akademik ertelemenin bir yordayıcı durumunda olduğu bulunmuştur. Bunların yanında, öğrencilerin mükemmeliyetçi ailesel eleştiri kişilik özelliğinin, benlik saygısı üzerinden başka değişkenlerini yordayan çalışmalara rastlanırken; akademik ertelemeyi yordayan çalışmalara rastlanmamıştır. Lasota'nın (1999) yaptığı çalışmada, mükemmeliyetçi kişilik özelliğinin, benlik saygısı üzerinden depresyonu ve sosyal kaygıyı açıkladığı görülmektedir. Yine Pence'nin (2006) yaptığı bir çalışmada, mükemmeliyetçi kişilik özelliğinin, benlik saygısı üzerinden obsesyonu açıkladığı görülmektedir. Bu açıklamalar bağlamında düşünüldüğünde, benlik saygısının, mükemmeliyetçi ailesel eleştiri algısının farklı değişkenleri yordamada aracılık etkisinin olduğunu söylemek mümkündür. Aileler, öğrencilerden akademik anlamda beklentilerinin, standartlarını, başarı beklentilerinin yüksek olması, bu noktalarda ailenin öğrencileri sürekli olarak eleştirmesi sonucunda, öğrencilerin kendilerine olan saygılarını düşürebilir. Bu süreç içinde benlik değeri düşük öğrenciler, başarısızlıklarını erteleme davranışı ile açıklayarak benlik değerlerini korumaya çalışabilir.

Araştırma sonucunda, üniversite öğrencilerinin akademik öz yeterlik inancı, akademik ertelemeyi öğrenme kaçınma başarı yöneliminin üzerinden dolaylı bir şekilde yordadığı belirlenmiştir. Buna göre, öğrencilerin akademik öz yeterlik algısı öğrencilerin öğrenme kaçınma başarı yönelimini pozitif anlamlı düzeyde yordarken; öğrenme kaçınma başarı yönelimi, öğrencilerin akademik erteleme davranışını negatif yönde yordamaktadır. Başka bir deyişle araştırma sonucu, öğrenme kaçınma

başarı yöneliminin, aracı bir değişken olarak modele katkısının anlamlı düzeyde olduğunu göstermektedir. Literatür incelendiğinde, öz yeterlik inancı ile öğrenme kaçınma başarı yönelimi arasında pozitif yönlü önemli bir korelasyon olduğu görülmektedir (Coutinho, 2006; Kennedy, 2009).

Aynı zamanda, öğrenme kaçınma başarı yönelimi ile erteleme arasında negatif yönlü ve anlamlı bir ilişkiye de rastlanmaktadır (Coutinho, 2006; Kennedy, 2009; Watson ve Howell, 2006). Araştırma sonucunda, akademik öz yeterlik ve öğrenme kaçınma başarı yönelimi, akademik ertelemeyi modelde tek başlarına yordayamazken, akademik öz yeterlik inancı öğrenme kaçınma başarı yönelimi üzerinden akademik ertelemeyi yordamaktadır. Literatür incelendiğinde, bu sonuca ilişkin çalışmalara rastlanmamaktadır. Fakat, Haycock ve arkadaşları (1998), erteleme eğilimi ile öz yeterlilik ve kaygı arasındaki ilişkiyi ortaya koymak için yaptıkları çalışmada, öz yeterlilik ve kaygı düzeyi birlikte erteleme eğiliminin % 29'unu açıklayabildiği görülmüştür. Öğrenme kaçınma bir anlamda, öğrenememe kaygısıyla bireylerin çalışma davranışının geciktirmesidir. Bu kaygıyı yaşamak pek çok faktörlerle ilişkili olabileceği gibi, öz yeterlik inancıyla da ilişkili olabilir. Öğrencilerin, akademik yeterliliklerine inancının düşük olması, öğrenememe kaygısını açığa çıkarabilir ve buna bağlı olarak da, erteleme yapabilirler. Bunların yanında, öğrenciler kendilerini yetersiz olarak hissetmemeleri için, öğrenememe korkusu ile birlikte erteleme yapabilirler. Yani öğrenciler akademik yetersizlikleri ile karşılaşmamak için kaçınma stratejisini kullanarak akademik erteleme yapabilirler.

Araştırma sonucunda, üniversite öğrencilerinin akademik öz yeterlik inancı, akademik ertelemeyi öğrenme yaklaşma başarı yöneliminin üzerinden dolaylı bir şekilde yordadığı belirlenmiştir. Başka bir deyişle, öğrenme yaklaşma başarı yöneliminin aracı bir değişken olarak modele katkısının anlamlı düzeyde olduğunu göstermektedir. Buna göre, öğrencilerin akademik öz yeterlik algısı öğrencilerin öğrenme yaklaşma başarı yönelimini pozitif güçlü ve anlamlı düzeyde yordarken; öğrenme yaklaşma başarı yönelimi, öğrencilerin akademik erteleme davranışını negatif yönde yordamaktadır. Başka bir deyişle araştırma sonucu, öğrenme yaklaşma başarı yöneliminin, aracı bir değişken olarak modele katkısının anlamlı düzeyde olduğunu göstermektedir. Literatür incelendiğinde, öz yeterlik inancı ile öğrenme

yaklaşma başarı yönelimi arasında pozitif yönlü önemli bir ilişki olduğu görülmektedir (Coutinho, 2006; Kennedy, 2009). Aynı zamanda, öğrenme yaklaşma başarı yönelimi ile erteleme arasında negatif yönlü ve anlamlı bir ilişkiye de rastlanmaktadır (Coutinho, 2006; Kennedy, 2009; Watson ve Howell, 2006).

Watson ve Howell'ın (2009) yaptıkları bir çalışmada, öğrenme yaklaşma başarı yönelimi akademik ertelemeyi, -.21 düzeyinde yordadığı belirlenmiştir. Araştırma sonucunda, akademik öz yeterlik inancı, akademik ertelemeyi modelde tek başına yordayamazken, akademik öz yeterlik inancı öğrenme yaklaşma başarı yönelimi üzerinden akademik ertelemeyi yordamaktadır. Literatür incelendiğinde, bazı araştırmaların, araştırma sonucu ile paralellik gösterdiğini söylemek mümkündür. Howell ve Buro'nun (2008) yaptıkları bir çalışmada, yeteneklerini inancı yüksek olan bireylerin, öğrenme yaklaşma başarı yöneliminin yüksek olduğu ve bu özelliğin birlikte erteleme davranışını, hiyerarşik regresyon analizi sonucunda ters yönde yordadığı belirlenmiştir. Öğrencilerin, bilgiyi nasıl elde edeceklerine ilişkin becerilerine, özelliklerine inanması, öğrencilere çalışma davranışlarını sürdürmesine yönelik bir motivasyon ya da bir öğrenme amacı oluşturmasına neden olabilir. Bunun sonucu olarak da öğrenciler akademik ertelemekten kaçınabilirler.

Araştırma sonucunda, üniversite öğrencilerinin akademik öz yeterlik inancı, akademik ertelemeyi sorumluluk üzerinden dolaylı bir şekilde yordadığı belirlenmiştir. Başka bir deyişle, sorumluluk aracı bir değişken olarak modele katkısının anlamlı düzeyde olduğunu göstermektedir. Buna göre, öğrencilerin akademik öz yeterlik algısı öğrencilerin sorumluluk kişilik özellikleri pozitif anlamlı düzeyde yordarken; sorumluluk, öğrencilerin akademik erteleme davranışını negatif yönde yordamaktadır. Literatür incelendiğinde, araştırma sonucunun literatürle paralellik gösterdiğini söylemek mümkündür. Scoot, Moore ve Thoms'un (1996) da yaptıkları bir çalışmada, öz yeterlik inancı ile sorumluluk kişilik özeliği arasında önemli bir ilişki olduğu görülmektedir. Aynı zamanda, Bandura'ya (1994) göre, öz-yeterlik algısı düşük bireyler, her hangi bir işin yapılmasında daha az sorumluluk almaktadırlar. Bu bağlamda düşünüldüğünde, öğrencilerin akademik anlamda çalışma yöntemlerini, yeterliklerine yönelik inancının yüksek olması, ödev yapma, sınavlara hazırlanma gibi akademik görevlere ilişkin sorumluluk almalarını

kolaylaştırabilir ve dolayısıyla, öğrenciler akademik görevlerini yerine getirerek erteleme yapmadıkları söylenebilir.

Araştırma sonucunda, üniversite öğrencilerinin benlik saygıları, akademik ertelemeyi öğrenme kaçınma başarı yöneliminin üzerinden dolaylı bir şekil yordadığı belirlenmiştir. Başka bir deyişle, öğrenme kaçınma başarı yöneliminin aracı bir değişken olarak modele katkısının anlamlı düzeyde olduğunu göstermektedir. Buna göre, öğrencilerin benlik saygısı öğrencilerin öğrenme kaçınma başarı yönelimini negatif ve anlamlı düzeyde yordarken; öğrenme kaçınma başarı yönelimi, öğrencilerin akademik erteleme davranışını negatif yönde yordamaktadır. Araştırmalar incelendiğinde, bu sonuca ilişkin çalışmalara rastlanmamaktadır. Araştırma sonucunda, öğrenme kaçınma başarı yöneliminin, akademik ertelemeyi yordamada benlik saygısına aracılık etmesi, benlik değeri ile ilişkili olabilir. Öğrenciler kendilerine olan saygılarını koruma güdüsüyle, öğrenme kaçınma başarı yönelimini bir strateji olarak kullanarak akademik erteleme sonuçlarıyla yüzleşmek istemeyebilirler. Bir başka ifadeyle, öğrenciler, öğrenememe korkusunu hissetmeleri ile birlikte, akademik görevlerini yerine getirmek isteyebilir ve dolayısıyla, erteleme sonuçlarından olan başarısızlık, mutsuzluk gibi benlik saygılarına zarar verecek durumdan uzaklaşmış olabilirler.

Araştırma sonucunda, üniversite öğrencilerinin benlik saygısı, akademik ertelemeyi öğrenme yaklaşma başarı yöneliminin üzerinden dolaylı bir şekil yordadığı belirlenmiştir. Başka bir deyişle, öğrenme yaklaşma başarı yöneliminin aracı bir değişken olarak modele katkısının anlamlı düzeyde olduğunu göstermektedir. Buna göre, öğrencilerin benlik saygısı öğrencilerin öğrenme yaklaşma başarı yönelimini pozitif ve anlamlı düzeyde yordarken; öğrenme yaklaşma başarı yönelimi, öğrencilerin akademik erteleme davranışını negatif yönde yordamaktadır. Araştırmalar incelendiğinde, başarı yöneliminin benlik saygısına aracılık ederek, erteleme davranışının açıklanmaya çalışıldığı her hangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Fakat, öğrenme yaklaşma başarı yöneliminin, benlik saygısı ile ilişkilendirilen ve yordanan araştırmalara rastlanmıştır (Barker, Dowson ve McInerney, 2006; Palancı ve diğ., 2010). Palancı ve arkadaşlarının (2010) yaptıkları bir araştırmada, benlik saygısının, öğrenme yaklaşma başarı yönelimini

anlamli bir sekilde yordadigi bulmuslardir. Aynı zamanda, öğrenme yaklaşma başarı yönelimi ile akademik erteleme arasında anlamlı ilişkilerin olduğuna ilişkin araştırma sonuçları da söz konusudur (Howell ve Watson, 2007; McGregor ve Eliot, 2002; Pintrich, 2000; Wolters, 2003). Öğrencilerin kendi yeterliklerine, yeteneklerini verdikleri değer, öğrencilerin bilgi edinme, edindikleri bilgileri yaşamlarına aktarma motivasyonunu olumlu yönde etkileyebilir. Buna bağlı olarak da öğrenciler akademik erteleme davranışlarından kaçınabilirler.

Araştırmada kullanılan akademik öz yeterlik ve benlik saygısı değişkenlerinin, akademik ertelemeyi doğrudan yordayan değişkenler olmadıkları fakat farklı değişkenlere aracılık yaparak ya da farklı değişkenleri aracı değişken olarak kullanarak modele girdiklerinde anlamlı değişkenler oldukları belirlenmiştir. Bunun nedeni düşünüldüğünde, modele akademik öz yeterlik ve benlik saygısı değişkenlerden daha güçlü değişkenlerin modele girmesinden olabilir. Aynı zamanda, akademik öz yeterlik ve benlik saygısı değişkenlerinin diğer değişkenleri (öğrenme kaçınma, öğrenme yaklaşma, sorumluluk vb) yordama görevi de verilmiştir. Bu durum, akademik öz yeterlik ve benlik saygısı değişkenlerinin akademik erteleme ile yüksek korelasyonel ilişkisinin, yordama gücüne dönüşmesini engellemiş olabilir.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Üniversite öğrencileri üzerinde yapılan bu çalışmada genel anlamda literatürle uyumlu, bazı açılardan farklı ve kültürlerarası çalışmalarda temel olabilecek şu sonuçlara ulaşılmıştır:

6.1. Sonuçlar

6.1.1. Demografik Değişkenlere İlişkin Sonuçlar

1. Araştırmada, üniversite öğrencilerinin akademik erteleme eğiliminin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmasına yönelik yapılan analiz sonucunda, erkekler lehine anlamlı bir farklılaşmanın olduğu ortaya çıkmıştır. Buna göre, erkek öğrenciler bayan öğrencilere göre daha fazla akademik erteleme yaptıkları belirlenmiştir.

2. Yapılan araştırma sonucunda, üniversite öğrencilerinin adaylarının akademik erteleme davranışı puanları sınıf düzeylerine göre anlamlı düzeyde bir farklılık göstermektedir. Tukey HSD ile bu farklılığın yönünü belirlemek için yapılan analiz sonucunda, dördüncü sınıfta olan üniversite öğrencileri ile birinci sınıfta olan üniversite öğrencileri arasında farklılık meydana geldiği görülmüştür. Ortaya çıkan bu farklılık sınıf düzeyi dört olan üniversite öğrencileri lehinedir. Bu bulgulara göre üniversitede öğrenim gören dördüncü sınıf üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışını diğer sınıf düzeylerine göre ve özellikle de birinci sınıf üniversite öğrencilerine göre daha yoğun olarak sergiledikleri söylenebilir. Birinci sınıf üniversite öğrencileri ise akademik erteleme davranışını diğer sınıf düzeylerine göre daha az sergiledikleri belirlenmiştir.

3. Araştırmada, üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışı puanları ÖSS'deki alanlarına göre anlamlı düzeyde bir farklılık gösterdiği

bulunmuştur. Tukey HSD ile bu farklılığın yönünü belirlemek için yapılan analiz sonucunda, ÖSS'deki alanı eşit ağırlık olan üniversite öğrencileri ile sözel olan üniversite öğrencileri arasında farklılık meydana geldiği görülmüştür. Ortaya çıkan bu farklılık ÖSS'deki alanı eşit ağırlık olan üniversite öğrencilerinin lehinedir. Buna göre, eşit ağırlık eğitsel alanlardan gelen öğrenciler daha fazla akademik erteleme yaptıkları görülmektedir.

6.1.2. Doğrudan İlişkiye Yönelik Sonuçlar

1. Araştırma sonucunda, kişilik özelliklerinden sorumluluk, akademik erteleme eğilimini doğrudan yordayan önemli bir değişken olduğu ortaya çıkmıştır. Buna göre, kişilik özelliklerinden sorumluluğun artması ile birlikte akademik erteleme davranışının azaldığı görülmektedir. Araştırma sonucunda, sorumluk kişilik özelliğinin, akademik ertelemeyi en fazla yordayan kişilik özelliği olduğu görülmektedir.

2. Araştırmada, akademik ertelemeyi açıklamak için kullanılan diğer önemli kişilik özelliklerinden olan “mükemmeliyetçi düzen algısı” negatif yönlü anlamlı bir şekilde akademik ertelemeyi yordadığı görülmektedir. Buna göre, kişinin kendine yönelik mükemmeliyetçi düzen algısının artması ile birlikte akademik erteleme eğilimi azalmaktadır. Bunlara göre, kişilik özelliklerinden olan “mükemmeliyetçi düzen algısı”, akademik ertelemenin önemli bir yordayıcısı olduğu görülmektedir.

3. Araştırmada, akademik ertelemeyi açıklamak için kullanılan diğer mükemmeliyetçi kişilik özelliği ise “mükemmeliyetçi ailesel eleştiri algısıdır.” Araştırma sonucunda, öğrencilerin ailesi mükemmeliyetçi olarak algılaması, akademik erteleme davranışını pozitif yönde yordamaktadır. Buna göre, kişinin aileyi eleştirel anlamda mükemmeliyetçi algılamasının artması, öğrencilerin akademik erteleme davranışını artırmaktadır. Bu bağlamda düşünüldüğünde, akademik erteleme davranışını açıklamada, mükemmeliyetçilik kişilik özellikleri, önemli değişkenler olduğu söylenebilir.

4. Araştırma sonucunda, başarı yönelimlerinden öğrenme yaklaşma başarı yönelimi, akademik erteleme eğilimini negatif yönlü doğrudan yordayan önemli bir değişken olduğu ortaya çıkmıştır. Buna göre, üniversite öğrencilerinin, öğrenme yaklaşma başarı yöneliminin artması ile akademik erteleme davranışı azaldığı söylenebilir. Buna göre öğrencilerin, bilgiye edinme, edindikleri bilgiyi yaşamına aktarma motivasyonunun olması, öğrencilerin akademik erteleme yapmalarını engel olabildiğini söylemek mümkündür.

5. Araştırma sonucunda, başarı yöneliminden öğrenme kaçınma başarı yönelimi ile akademik erteleme arasında bir ilişkinin olmasına rağmen, öğrenme kaçınma başarı yöneliminin modele girdiğinde, akademik erteleme davranışının modele doğrudan anlamlı bir katkı sağlamadığı belirlenmiştir. Buna göre düşünüldüğünde, başarı yöneliminden öğrenme kaçınma başarı yönelimi, akademik ertelemeyi doğrudan yordayan bir değişken olmadığı söylenebilir.

6. Araştırma sonucunda, akademik öz yeterlik inancı ile akademik erteleme arasında bir ilişkinin olmasına rağmen, akademik öz yeterlik inancının modele girdiğinde, akademik erteleme davranışının modele doğrudan anlamlı bir katkı sağlamadığı belirlenmiştir. Buna göre düşünüldüğünde, akademik öz yeterlik inancı, akademik ertelemeyi doğrudan yordayan bir değişken olmadığı söylenebilir.

7. Araştırma sonucunda, öğrencilerin benlik saygıları ile akademik erteleme arasında bir ilişkinin olmasına rağmen, benlik saygısı modele girdiğinde, akademik erteleme davranışının modele doğrudan anlamlı bir katkı sağlamadığı belirlenmiştir. Buna göre düşünüldüğünde, benlik saygısının, akademik ertelemeyi doğrudan yordayan bir değişken olmadığı söylenebilir.

6.1.3. Dolaylı İlişkilere Yönelik Sonuçlar

1. Araştırma sonucunda, öğrencilerin sorumluluk kişilik özelliği, akademik ertelemeyi doğrudan yordamasının yanında, mükemmeliyetçi düzen algısının

üzerinden dolaylı bir şekilde yordamıştır. Başka bir ifade ile sorumluk, mükemmeliyetçilik düzen algısını anlamlı bir şekilde yordamakta, mükemmeliyetçi düzen algısı da akademik ertelemeyi anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Yani, mükemmeliyetçi düzen algısının, sorumlunun akademik ertelemeyi yordamasında aracı bir değişken olduğunu söylenebilir.

2. Araştırma sonucunda, öğrencilerin mükemmeliyetçi ailesel eleştiri algısı, akademik ertelemeyi doğrudan yordamasının yanında, akademik öz yeterlik üzerinden dolaylı bir şekilde yordamıştır. Başka bir ifade ile mükemmeliyetçilik ailesel eleştiri kişilik özelliği, akademik öz yeterlik negatif yönlü anlamlı bir şekilde yordamakta, öğrencilerin akademik öz yeterlik da, akademik ertelemeyi anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Bu sonuç akademik öz yeterlik inancının, mükemmeliyetçilik ailesel eleştiri kişilik özelliğinin akademik ertelemeyi yordamasına aracılık ettiğini göstermektedir.

3. Öğrencilerin mükemmeliyetçi ailesel eleştiri kişilik özelliği, akademik ertelemeyi doğrudan yordamasının yanında, benlik saygısı üzerinden dolaylı bir şekilde yordamıştır. Başka bir ifade ile mükemmeliyetçilik ailesel eleştiri kişilik özelliği, benlik saygısını negatif yönlü anlamlı bir şekilde yordamakta, öğrencilerin benlik saygısı da, akademik ertelemeyi anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Bu sonuç benlik saygısının aracı bir değişken olarak modele katkısının anlamlı düzeyde olduğunu göstermektedir. Aynı zamanda araştırma sonucu, benlik saygısının, mükemmeliyetçilik ailesel eleştiri kişilik özelliğinin akademik ertelemeyi yordamasına aracılık ettiğini göstermektedir.

4. Araştırma sonucunda, üniversite öğrencilerinin akademik öz yeterlik inancı, akademik ertelemeyi öğrenme kaçınma başarı yöneliminin üzerinden dolaylı bir şekilde yordadığı belirlenmiştir. Buna göre, öğrencilerin akademik öz yeterlik inancı, öğrencilerin öğrenme kaçınma başarı yönelimini pozitif anlamlı düzeyde yordarken; öğrenme kaçınma başarı yönelimi, öğrencilerin akademik erteleme davranışını negatif yönde yordamaktadır. Başka bir deyişle araştırma sonucu, öğrenme kaçınma başarı yöneliminin, aracı bir değişken olarak modele katkısının anlamlı düzeyde olduğunu göstermektedir.

5. Araştırma sonucunda, üniversite öğrencilerinin akademik öz yeterlik inancı, akademik ertelemeyi öğrenme yaklaşma başarı yöneliminin üzerinden dolayı bir şekil yordadığı belirlenmiştir. Başka bir deyişle, öğrenme yaklaşma başarı yöneliminin aracı bir değişken olarak modele katkısının anlamlı düzeyde olduğunu göstermektedir. Buna göre, öğrencilerin akademik öz yeterlik algısı öğrencilerin öğrenme yaklaşma başarı yönelimini pozitif güçlü ve anlamlı düzeyde yordarken; öğrenme yaklaşma başarı yönelimi, öğrencilerin akademik erteleme davranışını negatif yönde yordamaktadır. Başka bir deyişle araştırma sonucu, öğrenme yaklaşma başarı yöneliminin, aracı bir değişken olarak modele katkısının anlamlı düzeyde olduğunu göstermektedir.

6. Araştırma sonucunda, üniversite öğrencilerinin akademik öz yeterlik inancı, akademik ertelemeyi sorumluluk üzerinden dolayı bir şekil yordadığı belirlenmiştir. Başka bir deyişle, sorumluluk aracı bir değişken olarak modele katkısının anlamlı düzeyde olduğunu göstermektedir. Buna göre, öğrencilerin akademik öz yeterlik algısı öğrencilerin sorumluluk kişilik özellikleri pozitif anlamlı düzeyde yordarken; sorumluluk, öğrencilerin akademik erteleme davranışını negatif yönde yordamaktadır. Başka bir deyişle araştırma sonucu, sorumluluk, akademik öz yeterlik inancının, akademik ertelemeyi yordamasına aracılık ettiğini göstermektedir.

7. Araştırma sonucunda, üniversite öğrencilerinin benlik saygıları, akademik ertelemeyi öğrenme kaçınma başarı yöneliminin üzerinden dolayı bir şekil yordadığı belirlenmiştir. Başka bir deyişle, öğrenme kaçınma başarı yöneliminin aracı bir değişken olarak modele katkısının anlamlı düzeyde olduğunu göstermektedir. Buna göre, öğrencilerin benlik saygısı öğrencilerin öğrenme kaçınma başarı yönelimini negatif ve anlamlı düzeyde yordarken; öğrenme kaçınma başarı yönelimi, öğrencilerin akademik erteleme davranışını negatif yönde yordamaktadır. Başka bir ifade ile araştırma sonucu, öğrenme kaçınma başarı yöneliminin, benlik saygısının, akademik ertelemeyi yordamasına aracılık ettiğini göstermektedir.

8. Araştırma sonucunda, üniversite öğrencilerinin benlik saygısı, akademik ertelemeyi öğrenme yaklaşma başarı yöneliminin üzerinden dolayı bir şekil yordadığı belirlenmiştir. Başka bir deyişle, öğrenme yaklaşma başarı yöneliminin aracı bir değişken olarak modele katkısının anlamlı düzeyde olduğunu

göstermektedir. Buna göre, öğrencilerin benlik saygısı öğrencilerin öğrenme yaklaşma başarı yönelimini pozitif ve anlamlı düzeyde yordarken; öğrenme yaklaşma başarı yönelimi, öğrencilerin akademik erteleme davranışını negatif yönde yordamaktadır. Başka bir ifade ile araştırma sonucu, öğrenme yaklaşma başarı yöneliminin, benlik saygısının, akademik ertelemeyi yordamasına aracılık ettiğini göstermektedir.

6.2. Öneriler

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak araştırmacılara ve uygulamacılara yönelik öneriler aşağıda sıralanmıştır:

1. Araştırmada, öğrencilerin akademik erteleme davranışlarını kişilik özellikleri, başarı yönelimi, öz yeterlik inançları ve benlik saygısı ile açıklanmaya çalışıldığı bir model testi yapılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin akademik erteleme davranışı, kişilik özellikleri, başarı yönelimi, akademik öz yeterlik inancı ve benlik saygısı ile birlikte açıklanabildiği ortaya çıkmıştır. Fakat araştırma, araştırma grubu ile sınırlıdır. Araştırma, farklı üniversitelerde, öğretim kademelerinde, yaş gruplarında, sosyo-ekonomik ve kültürel bölgelerde araştırmanın yenilenmesi, araştırmanın genellenebilirliğine ve akademik ertelemenin doğasının daha iyi anlaşılmasına olumlu katkılar sağlayabilir.
2. Araştırmada, akademik ertelemeyi, açıklamak için kişilik özelliklerinden, beş faktör kişilikten “sorumluluk” ve mükemmeliyetçilik kişilik özelliklerinden “mükemmeliyetçi ailesel eleştiri algısı” ve “mükemmeliyetçi düzen algısı” kullanılmıştır. Fakat beş faktörün diğer özellikleri ve mükemmeliyetçi kişilik özelliklerinin modele katılmaması araştırmanın sınırlılıklarından olabilir. Bu bağlamda düşünüldüğünde, bu değişkenler ve başka kişilik özellikleri ile birlikte araştırmanın yenilenmesi, kişilik değişkeninin akademik ertelemeyi

ne kadar yordayabildiğine ilişkin daha sağlıklı bilgiler edinilmesine katkı sağlayabilir.

3. Araştırmada, akademik ertelemeyi, açıklamak için başarı yöneliminden “öğrenme yaklaşma” ve “öğrenme kaçınma” başarı yönelimi kullanılmıştır. Fakat başarı yöneliminden “performans yaklaşma” ve “performans kaçınma” başarı yönelimi kullanılmamıştır. Aynı zamanda, başarı yöneliminin dışında, akademik ertelemeyle ilişkili olabilecek, öz belirleme, yükleme stilleri, içsel-dışsal motivasyon gibi başka motivasyon değişkenleri de araştırmada kullanılmaması, araştırmanın motivasyon değişkenlerine ilişkin sınırlılıklarından sayılabilir. Bu bağlamda düşünüldüğünde, söz edilen değişkenlerinde modele katılarak, öğrencinin motivasyon süreçlerinin tam anlamıyla akademik erteleme davranışını yordayıp yordamadığı test edilebilir.
4. Araştırmada, benlik saygısını akademik ertelemeyi doğrudan yordamadığı belirlenmiştir. Araştırmada benlik saygısının, genel benlik saygısı olarak kullanılmış olması, akademik benlik saygı boyutunun kullanılmaması bunun nedeni olabilir. Araştırmanın bağımlı değişkeni, ertelemenin “akademik erteleme” boyutudur. Dolayısıyla akademik ertelemeyi, genel benlik saygısından çok, akademik alana ilişkin benlik saygısı daha fazla yordayabilir. Bu anlamda düşünüldüğünde, farklı bir araştırmada, akademik erteleme, akademik benlik saygısı ile açıklanması, akademik ertelemenin doğasını daha iyi anlaşılmasını katkı sağlayabilir.
5. Araştırmada, benlik saygısı ve akademik öz yeterlik değişkenlerinin akademik ertelemeyi doğrudan yordamadığı farklı bir değişkelerle birlikte akademik ertelemeyi dolaylı bir şekilde yordadığı görülmektedir. Bu durum, bu iki değişkenin doğasıyla, araştırma grubuyla, araştırma zamanıyla, araştırmadaki diğer değişkenlerle vb. nedenlerden kaynaklanabilir. Bu bağlamda düşünüldüğünde, farklı bir araştırma grubunda, zamanlarda ve başka değişkenlere araştırmanın yenilenerek sonuçlarının karşılaştırılması akademik ertelemenin, benlik saygısının ve akademik öz yeterlik değişkenlerinin doğası daha iyi anlaşılabilir ve bu anlamda literatür önemli katkılar sağlayabilir.

6. Araştırmalarda akademik ertelemeyle ilişkili olduğu görülen zaman yönetimi, uyumsuz şemalar, kaygı, yükleme stilleri, kendini değerlendirme, öz düzenleme gibi değişkenlerle birlikte araştırmanın yenilenmesi, akademik erteleme doğasının neden-sonuç bağlamında daha iyi anlaşılmasına katkı sağlayabilir.
7. Araştırma, ğrencilerin final sınavlarına yakın bir tarihte yapılmıştır. Bu şekilde bir uygulama, öğrencilerin akademik erteleme düzeylerini, akademik ertelemeyi etkileyen değişkenlerle ilişki katsayılarını etkilemiş olabilir. Bu anlamda düşünüldüğünde, araştırma farklı zaman dilimlerinde yenilenerek, iki araştırma sonucunun karşılaştırılması, akademik erteleme doğasının daha iyi anlaşılması için önemli olabilir.
8. Araştırma, betimsel bir araştırma olup nedensel karşılaştırmalı bir deseni vardır. Araştırma sonuçlarının genellenebilirliğine katkı için araştırma, deneysel çalışmalarla ve nitel çalışmalarla yenilenerek desteklenebilir.
9. Araştırma sonucunda, öğrencilerin akademik erteleme davranışı, kişilik özellikleri, başarı yönelimi, akademik öz yeterlik inancı ve benlik saygısı ile birlikte açıklanabildiği görülmektedir. Bu sonuç bağlamında düşünüldüğünde, öğrencilerin akademik erteleme yapmasını, kişilik, başarı yönelimi, benlik saygısı ve öz yeterlik inanç değişkenleri, neden-sonuç ilişkisi ile açıklandığını görmek mümkündür. Buna göre, öğrencilerin akademik erteleme davranışlarının azaltılmasına, nedenlerin ortadan kaldırılması katkı sağlayabilir. Bunun için, öğrencilere, öğretmenlere, ailelere ve diğer eğitim paydaşlarına, neden-sonuç kapsamında farkındalık kazandırılması, paydaşların akademik ertelemeyi daha iyi anlamalarına ve öğrencilerin akademik erteleme davranışını azaltmalarına katkı saylayabilir.
10. Araştırmada sorumluluk, mükemmeliyetçilik düzen ve mükemmeliyetçilik ailesel eleştiri kişilik özelliklerinin, öğrencilerin akademik erteleme davranışını yordadıkları sonucunda ulaşılmıştır. Bu bağlamda düşünüldüğünde, niversite ortamlarında, öğrencileri akademik anlamda geliştirmenin yanında, sorumluluk, düzenli olma gibi kişilik özelliklerinin de geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapılabilir.

11. Araştırma sonucunda, öğrencilerin aileleri mükemmeliyetçi algılaması, öğrencilerin akademik erteleme davranışını yordaması, “eğitim sisteminin önemli bir paydaşı ailedir” yaklaşımını destekler nitelikte olduğunu söylemek mümkündür. Buna göre düşünüldüğünde, öğrencilerin velilerine yönelik çalışmalar yapılarak, ana-baba tutumları ile öğrencilerin çalışma alışkanları arasındaki ilişkiye yönelik bir farkındalık geliştirilebilir.
12. Öğrencilerin akademik erteleme davranışını, başarı yöneliminin yordadığı araştırma sonuçlarındandır. Özellikle öğrenme yaklaşma başarı yönelimi akademik ertelemeyi yordadığı görülmektedir. Bu anlamda düşünüldüğünde, öğrencilerin öğrenme yaklaşma başarı yönelimini geliştirmeye yönelik çalışmalar yapılması, akademik erteleme eğilimlerinin azaltılmasında önemli olabilir.
13. Öğrencilerin akademik erteleme davranışını, benlik saygısının ve akademik öz yeterlik inancının dolaylı bir şekilde ve başka değişkenlere aracılık yaptığında yordayıcı bir özellik taşıdığı araştırma sonuçlarındandır. Bu anlamda düşünüldüğünde, öğrencilerin benlik saygısı ve akademik öz yeterlik inancının geliştirilmesine yönelik çalışmaların yapılması, akademik erteleme eğilimlerinin azaltılmasına neden olabileceği söylenebilir.
14. Araştırma sonucu bağlamında, okullarda doğrudan ve dolaylı yordayıcı ilişkiler dikkate alınarak, akademik ertelemeye yönelik bir program hazırlanması ve paydaşlara bu konuda farkındalık kazandırılarak bu programın uygulanması, akademik erteleme eğilimini azaltılmasına katkı sağlayabilir.

KAYNAKÇA

- Akın, A., (2006). *Başarı Amaç Oryantasyonları İle Bilişötesi Farkındalık, Ebeveyn Tutumları vE Akademik Başarı Arasındaki İlişkiler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisan Tezi. Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Alexander, E., Onwuegbuzie, A. (2007). Academic procrastination and the Role of Hope as a Coping Strategy. *Personality and Individual Differences*, 42, 1301–1310.
- Ames, C. (1992). Classroom: Goals, Structuresa and Student Motivetion. *Journal of Education Psychology*, 84 (3), 261-271
- Ames, C., ve Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation proccesses. *Journal of Education Psychology*, 80, 260-276.
- Archer, J. (1994). Achievement Goals as a Measure of motivation in Universty Students. *Contemporary Education Psychology*, 19, 430-446.
- Arseven, A. Doğan. (2001). *Alan Araştırma Yöntemi*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Arthur, W., & Graziona, W. G. (1996). The Five-Factor Model, Conscientiousness, and Driving Accident Involvement. *Journal of Personality*, 64, 593-618.
- Aydoğan, D. (2008). *Akademik Erteleme Davranışlarının Benlik Saygısı, Durumluluk Kaygı Ve Öz-Yeterlik İle Açıklanabilirliği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bacanlı, H., İlhan, T., & Arslan, S. (2007). Beş Faktör Kuramına Dayalı Bir Kişilik Ölçeğinin Geliştirilmesi. *IX. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi*. 17-19 Ekim, İzmir.

- Balkıs, M. (2006). *Üniversite öğrencilerinin Davranışlarındaki Erteleme Eğiliminin, Karar Verme Tarzları ile İlişkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Balkıs, M. (2007). Üniversite öğrencilerinin Davranışlarındaki Erteleme Eğiliminin, Karar Verme Stilleri ile İlişkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 1, 21, 67.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Barker, B. (1997). Girls' world or anxious times: what's really happening at school in the gender war? *Educational Review*, 49, 221-227.
- Barker, K. L., Dowson, M., & McInerney, D. M. (2006). Unifying the literature on students' academic motivation: A multidimensional and hierarchical representation of students' goals and academic self-concept. *Paper presented at the 4th International Biennial Conference*, University of Western Sydney, Michigan.
- Baumeister, R.F. (1984). Choking under pressure Self-consciousness and Paradoxical Effects of Mcentives on skillful Performance. *Journal of Personality and Social Psychology*. 46, 610-620.
- Beck, B. L., Koons, S. R., ve Milgrim, D. L. (2000). Correlates and consequences of behavioral procrastination: The effects of academic procrastination, self-consciousness, self-esteem and self-handicapping. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15(5), 3-13.
- Berry, L. S. (2007). *Achievement Goal Orientation and Hope: Predicting Success on the ACT*. The College of Education of Aurora University.
- Beswick, G., Rothblum, E. D. ve Mann, L. (1988). Psychological antecedents of student procrastination. *Australian Psychologist*, 23, 207-217

- Bilss, E., (1983). *Doing it now: A 12-step program for curing procrastination and achieving your goals*. New York: Scribner.
- Binder, K. (2000). *The Effect of an Academic Procrastination Treatment on Student Procrastination and Subjective Well-Being*. Unpublished MA, Carleton University, Canada.
- Birner, L. (1993). "Procrastination: Its role in transference and countertransference". *Psychoanalytic Review*, 80, 541-558.
- Blunt, A., & Psychl, T. A. (2000). Task Aversiveness and Procrastination: A Multidimensional Approach to Task Aversiveness Across Stages of Personal Projects. *Personality and Individual Differences*. 28, 153-167.
- 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,
- Brinthaupt, T. M., & Shin, C. M. (2001). The relationship of academic cramming to flow experience. *College Student Journal*, 35, 457-471.
- Brooks, (2004). *Self-Esteem and Resilience*. Schwablearning.org.
- Burger, J., M. (2006). *Kişilik*. Çev. İnan Deniz Erguvan Sarıoğlu. İstanbul, Kaknüs Yayıncılık.
- Burka, J. B., & Yuen, L. M. (1983). *Procrastination: Why you do it, what to do about it*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Burka, J.B. ve Yuen, L.M.(1992). *Procrastination habit*. Buenos Aires, Argentina: Vergara.
- 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.

- Busko, D. A. (1998). *Causes and consequences of perfectionism and procrastination: A structural equation model*. Unpublished master's thesis, University of Guelph, Canada.
- Caroline, S. ve Richard, K. (1995). Self- regulation and academic procrastination. *Journal of Social Psychology, 135* (5), 607- 613.
- Clark, J. L., & Hill, O. W. (1994). "Academic procrastination among African-American college students". *Psychological Reports, 75*, 931-936
- Coopersmith, S., (1967). *The Antecedents of Self-Esteem, Freeman*, San Francisco.
- Corey, G. (2005). *Psikolojik Danışma, Psikoterapi Kuram Ve Uygulamaları*. Mentis Yayıncılık: Ankara.
- Costa, P. & McCrae, R. R. (1991). The Personality Inventory: Using The Five Factor Model in Counseling. *Journal of Counseling & Development, 69*, 267-272.
- Covington, M. V. (2000). Goal theory, motivation, and schol achievement: An integrative review. *Annual Review of Psychology, 51*, 171-200.
- Davis, J. (2000). The effects of culture on high school academic procrastination.. *Unpublished Doctoral Dissertation*. University of Southern California. ABD.
- Demirtaş ve Dönmez (2006), Yakın İlişkilerde Kıskançlık: Bireysel, İlişkisel ve Durumsal Değişkenler. *Türk Psikiyatri Dergisi, 17* (3). 181-191.
- Dönmez, A. (1985), Denetim Odağı, Kendine Saygı ve Üç Değişken: Çevre Büyüklüğü, Yaş, Aile Ortamı, *Eğitim ve Bilim, 55*, 10, 4-15.
- Dryden, W. (2000). *Ertelemek Yaşamı Kaçırmaktır*. (Çev. Günhan Günay). İstanbul: Rota yayınları.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist, 41*, 1040-1048.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and Personality. *Psychological Review, 95*, 256–273.
- Eerde, V.(2003). Procrastination at work and time management training. *Journal of Psychology, 137* (5).

- Eisnitz, A.J., (1974), The Perspektive of The Self-Representation: Some Clinical Implications, *Journal of The American Psychoanalytic Association*, 22, 279-284.
- Eliasz, S. (2004). Incubation in Insight Problem Solving. *Creativity Research Journal* 16, 141-149.
- Ellis, A., & Knaus, W. J. (1977). *Overcoming procrastination*. New York: Signet Books.
- Farran, B. (2004). Predictors of Academic Procrastination in College Students. *Unpublished Doctoral Dissertation*. Fordham University. ABD.
- Ferrari, J. R. (1992). "Procrastinators and perfect behavior: An exploratory factor analysis of self-presentation, self-awareness, and selfhandicapping components". *Journal of Research in Personality*, 26, 75-84.
- Ferrari, J.R., Johnson, J.L. ve McCown, W. (1995). *Procrastination and task avoidance: theory, research and treatment*. New York: Plenum.
- Ferrari, J R.; Keane, S. M.; Wolfe, R. N.; Beck, Brett L. (1998). The Antecedents and Consequences of Academic Excuse-Making: Examining Individual Differences in Procrastination. *Research in Higher Education*, 39 (2), 199-215.
- Ferrari, J. & Patel, (2004). Social comparisons by procrastinators: rating pers with similar or dissimilar delay tendencies. *Personality and Individual Differences*. 37, 1493–1501.
- Ferrari, J.& Morales, J. (2004). Procrastination: Diferent time orientations reflect different motives. *Journal of Research in Personality*. 41, 707–714.
- Ferrari, J.& Morales, J. (2007). Examing the Self of Chronic Procrastinators: Actual, Ought and Undesired Attributes. *Personality and Individual Differences*. 5(2), 115–123.

- Ferrari, J. R., & Olivette, M. J. (1994). Parental authority and the development of female dysfunctional procrastination. *Journal of Research in Personality*, 28(1), 87-100.
- Flett, G. L., Hewitt, P. L., & Martin, T. R. (1995). Dimensions of perfectionism and procrastination. In J. R. Ferrari, J. L. Johnson & W. G. McCown (Eds), *Procrastination and task avoidance: Theory, research and treatment*. New York: Plenum.
- Fraenkel, J.R. & Norman, E.W. (2006). *How to design and evaluate research in education*. New York: Mc Graw-Hill.
- Franziska, D., Manfred, H. ve Stefan, F. (2007). Individual values, learning routines and academic procrastination. *British Journal of Educational Psychology*, 77 (4), 893-906.
- Fritzsche, B., Young, B., Hickson, K. (2003). Individual differences in academic procrastination tendency and writing success. *Personality and Individual Differences*. 35, 1549–1557.
- Gall, D. M., Borg, R. W., & Gall, P. J. (1996). *Educational research: An introduction* (6th Edition). USA: Longman Publishers.
- Gençtan, E. (1993). *Psikoanaliz ve Sonrası*. 7.Baskı . Ankara, 135-136.
- Gülbağlayan, C., (2003). *Öğretmenlerin İşleri Son Ana Erteleme Eğilimlerinin, Mesleki Yeterlilik Alguları, Mesleki Deneyimleri Ve Branşları Bakımından Karşılaştırılmasına Yönelik Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Güner, D. (2007). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Sınıf Ve Branş Öğretmenlerinin Erteleme Eğilimleri Ve Kaygı Düzeyleri*. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Güngör, A. (1989). *Lise Öğrencilerinin Özsaygı Düzeylerini Etkileyen Etmenler*. Doktora Tezi, Ankara, Hacettepe Üniversitesi, sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Harriot, J., & Ferrari, J. R. (1996). Prevalence of procrastination among samples of adults. *Psychological Reports*, 78, 611-616.
- Hart, A.B., Gilner, F., Handal, P.J, & Gfeller, J.D. (1998). The Relationship between Perfectionism and Self-Efficacy. *Personality Individual Differences*. 24, 1, 109-113.
- Haşlaman, T. (2005). *Programlama Dersi ile İlgili Özdüzenleyici Öğrenme Stratejileri İle Başarı Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi: Bir yapısal eşitlik Modeli*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Haycock, L. A. (1993). *The cognitive mediation of procrastination. An investigation of the relationship between procrastination and self-efficiency beliefs*. Unpublished doctoral thesis, University of Minnesota at Twin Cities.
- Haycock, L. A., McCarthy, P. ve Skay, C. L. (1998). Procrastination in college students: The role of self efficacy and anxiety. *Journal of Counseling ve Development*, 76 (3), 317-324
- Hill, M.B., & Arkadaşları. (1978). A survey of college faculty and student procrastination. *College Student Journal*, 12, 256-262.
- Honig, W. K. (1966). *Operant behavior: Areas of research and application*. New York: Appleton- Century-Crofts.
- Howell, A. & Watson, D. C. (2007). Procrastination: Associations with achievement goal orientation and learning strategies. *Personality and Individual Differences*, 43, 167-178
- Howell, A. & Buro, K. (2008). Implicit beliefs, achievement goals, and procrastination: A mediational analysis. *Learning and Individual Differences*.
<http://www.ekonometridernegi.org/bildiriler/o3s1.pdf>. 21.09.2008 tarihinde alınmıştır.

- 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, Karen E. & Lundquist, Jesse J. (2000). Does Procrastination Mediate the Relationship between Optimism and Subsequent Stress?. *Journal of Social Behavior & Personality, 15*, 5, 203- 213.
- Jagacinski, C. M., & Strickland, O. J. (2000). Task and ego orientation: The role of goal orientations in anticipated affective reactions to achievement outcomes. *Learning and Individual Differences, 12*, 189-208.
- Johnson, J. L., & Bloom, A. M. (1995). An analysis of the contribution of the five factors of personality to variance in academic procrastination. *Personality ve Individual Differences, 18*, 127-133.
- Kachgal, M. M., Hansen, S., & Nutter, J. (2001). Academic Procrastination Prevention/Intervention: Strategies and Recommendations. *Journal of Developmental Education, 25*, 1, 14-24
- Kagan, M. (2010). *Akılci Duygusal Davranışsal Yaklaşım Dayalı Akademik Erteleme Davranışını Önleme Programının Etkililiğinin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kagan, M., Çakır, O., İlhan, T. & Kandemir, M. (2010). The explanation of the academic procrastination behaviour of university students with perfectionism, obsessive – compulsive and five factor personality traits. **Procedia Social and Behavioral Sciences 2**, 2121–2125.
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Klassen, R., Krawchuk, L. & Rajani, S. (2007). Academic procrastination of undergraduates: Low self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination. *Contemporary Educational Psychology, xxx* (2007) xxx–xxx.

- Knaus, W.J. (1998). *Do it now! Break the procrastination habit*. New York: John WileyveSons, Inc.
- Knaus, W. (2002). *The procrastination workbook*. New Harbinger Publications, Inc. 5674 Shattuck Avenue, Oakland, CA.
- Kobori, O. & Tanno, Y. (2005). Self-Oriented Perfectionism and its Relationship to Positive and Negative Affect: The Mediation of Positive and Negative Perfectionism Cognitions. *Cognitive Therapy and Research*, 29, 5, 555–567.
- Lay, C. H. (1986). “At last, my research article on procrastination.” *Journal of Research in Personality*, 20, 474-495.
- Lay, C. H. (1987). A modal profile analysis of procrastinators: A search for types. *Personality ve Individual Differences*, 8(5), 705-714.
- Lay, C. H., Knish, S., ve Zanatta, R. (1992). Self-handicappers and procrastinators: A comparison of their practice behavior prior to an evaluation. *Journal of Research in Personality*, 26(3), 242-257.
- Lay, C., Kovacs, A.& Danto, D. (1998). The relation of trait procrastination to the big-five factor conscientiousness: an assessment with primary-junior school children based on self-report scales. *Personality and Individual Differences* 25, 187-193.
- Lee, D., Kelly, K.& Edwards, J., (2006). A closer look at the relationships among trait procrastination, neuroticism, and conscientiousness. *Personality and Individual Differences*. 40, 27–37.
- Lekick, N.(2006). *The relationship between academic motivation, self esteem and academic procrastination in college students*. Unpuplished master’s thesis, Truman State University. Kirksville, Missouri.
- Linnenbrink, E. A. & Pintrich, P. R.(2002). Achievement Goal Theory and Affect: An Asymmetrical Bidirectional Model. *Educational Psychologist*, 37(2), 69–78.

- Lochbaum, M., Bixby, W. & Wang, J., (2007). *Achievement Goal Profiles for Self-Report Physical Activity Participation: Differences in personality. Journal of Sport Behavior*, 30, 4.
- Loebenstein, A. M.(1996). The effects of subgoal setting and academic self-efficacy on procrastination. *Unpublished Doctoral Dissertation*. California School of Professional Psychology – San Diego.
- Macan, T. H. (1994). Time management: Test of a process model. *Journal of Applied Psychology*, 79(3), 381–391.
- Martin, T. R., & Arkadaşları (1996). Personality Correlates of Depression and Health Symptoms: A Test of a Self- Regulation Model. *Journal of Research in Personality*, 30, (2), 264-277.
- Martinko, M. & Thomson, N., (1998). A Synthesis and Extension of the Weiner and Kelley Attribution Models. *Basic And Applied Social Psychology*, 20(4), 271-284.
- Mc Adams, D.P. (1997). A Conceptual History of Personality Psychology. In. R. Hogan. J. Johnson & S. Briggs (Ed.), *Handbook of Personality Psychology*. (3-39). Academic Press.
- McCown, W., Petzel, T., & Rupert, P. (1987). An experimental study of some hypothesized behaviors and personality variables of college student procrastinators. *Personality and Individual Differences*, 8, 781-786.
- McCown, W., Johnson,J. (1991). Personality and chronic procrastination by university students during an academic examination period. *Personality and Individual Differences*, 10, 197-202.
- McCown, W. and 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
- McGregor, H. A., & Elliot, A. J. (2002). Achievement goals as predictors of achievement-relevant processes prior to task engagement. *Journal of Educational Psychology*, 94, 381–395.

- Merriam Webster's Collegiate Dictionary, (1993). <http://www.merriam-webster.com/>.
- Midgley, C.& Arkadaşları (1998). The Development and Validation of Scales Assessing Students' Achievement Goal Orientations. *Contemporary Educational Psychology*. 23, 103-113.
- Milgram, N. A. (1991). *Procrastination*. *Encyclopedia of Human Biology*. 6, (New York, Academic Press), 149-155.
- Milgram, N.N., & Marshevsky, S. (1995). Correlates of academic procrastination: Discomfort, task aversiveness and task capability. *Journal of Psychology*, 129, 145-155.
- Milgram, N, Mey-Tal, G. & Levison, Y. (1998). Procrastination, generalized or specific, in college students and their parents. *Personality and Individual Differences*, 25, 297-316.
- Missildine, H. (1963). *Your inner child of past*. New York: Simon & Shuster
- 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.
- Morales, J. F., Cohen, J., & Ferrari, J. (2008) An integrated view of personality styles related to avoidant procrastination. *Personality and Individual Differences*. 45, 554-558.
- Morris, W. (Ed.). (1978). *The American Heritage Dictionary of the English Language*. Boston: Houghton Mifflin.
- Morris, C.G. (2002). *Psikolojiyi Anlamak*. Çev. Edt. H. Belgin Ayvaşık ve Melike Sayıl. Ankara. Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Murray, R., 2002. Writing Development for Lecturers Moving from Further to Higher Education: a Case Study. *Journal of Further and Higher Education*, 26, 3, 229-239.

- Nicholls, J. G., Patashnick, G. & Nolen, S. B. (1985). Adolescent's Theories of Education. *Journal of Educational Psychology*. 77, 683-692.
- 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), 73-78.
- Owens, Anthony M.; Newbegin, I. (2000) "Academic Procrastination of Adolescents in English and Mathematics: Gender and Personality Variations". *Journal of Social Behavior & Personality*, 15, 5, 111-125
- Özbay, Y. & Mısırlı-Taşdemir, Ö. (2003). Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *VII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi*. 9-11 Temmuz, Malatya.
- Özbay, Y. ve Şahin, M. (1997). Üniversite Öğrencilerinin Empatik Sınıf Atmosferine ilişkin Algılamalarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *IV. Ulusal Psikolojik Danışma Ve Rehberlik Kongresi*. AÜ Eğitim Bilimleri Fakültesi, 1-3 Eylül, Ankara
- Pacht, A. R. (1984). Reflections On Perfectionism. *American Psychologist*, 39, 386-390.
- Pajares, F. & Cheong, Y. (2003). Achievement Goal Orientations in Writing: A Development Perspective. *International Journal of Educational Research*. 39, 437-455.
- Palancı, M., Özbay, Y., Kandemir, M. & Çakır, O. (2010). Üniversite Öğrencilerinin Başarı Amaçlılıklarının Beş Faktör Kişilik Modeli ve Mükemmeliyetçilik Kişilik Özellikleri İle Açıklanması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 14, 1, 2010.
- Parker, W.D.(1997).An Emprical Typology of Perfectionism in Academically Talented Children. *American Educational Research Journal*, 34, 545-562.

- Perkins, H. (2006). *Achievement Goals and Fera of Failure as Predictors of Stages of Change for Pysical Activity*. The faculty of the College of Education University Houston.
- Pfister, T. (2002). *The Effect of Self-Monitoring on academic Procrastination, Self Efficacy and Achievement*. The Florida State University College of Education. Florida.
- Pintrich, P. R.(2000). *An Achievement Goals Theory Perspective on İssues in Motivation Terminology, Theory and Research*. *Contemporary Education Psychology*, 25, 92-104.
- Pişkin, M, (2001), *Özsaygıyı Geliştirme Eğitimi, İlköğretimde Rehberlik*. Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.
- Pychyl, T. A., Morin, R. W., ve Salmon, B. R. (2000). Procrastination and the planning fallacy: An examination of the study habits of university students. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15(5), 135-152.
- Pychyl, T. A. ve Binder, K. (2004). *A project-analytic perspective on academic procrastination and intervention*. Schouwenburg, H. C., Lay, C. H., Pychyl, T. A. ve Ferrari, J. R., (Edt.), *Counseling the procrastinator in academic settings* (149-165). Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Rawson, H. & Miner, M. (1986). *The New Dictionary of Quotations*. New York: New American Library.
- Rice, K. G, & Slaney, R. B. (2002). Clusters of perfectionists: Two studies of emotional adjustment and academic achievement. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 35, 35-48.
- Roberts, M.S. (1997). *Yaşamı Ertelemeyin*. (Çev. Levent Kartal). İstanbul: Mavi Okyanus Yayıncılık.
- Robins, R., & Arkadaşları, (2001). Personality and Self-Esteem Development Across the Life Span. Chapter to appear in P. T. Costa and I. C. Siegler (Eds.), *Psychology of Aging*. Elsevier.

- Rothblum, E. D., Solomon, L. J., ve Murakami, J. (1986). Affective, cognitive, and behavioral differences between high and low procrastinators. *Journal of Counseling Psychology*, 33(4), 387-394.
- Sabini, J., & Silver, M. (1982). *Moralities of Everyday Life*. London, Pxford Universty Press.
- Sadler, C. D., & Buley, J. (1999). Predictors of academic procrastination in college students. *Psychological Reports*, 84, 686-688.
- Salgado, J.F., Viswesvaran, C. ve Ones, D.S. (2001). Predictors used for personnel selection: An overviev of constructs, methods and techniques. In N. Anderson, D.S. Ones, H.K. Sinangil & C. Viswesvaran (Ed.), *Handbook of Industrial Work and Organzizational Psychology. 1*;165-199. London, SAGE Publication.
- Sapmaz, F. (2006). *Üniversite Öğrencilerinin Uyumlu Ve Uyumsuz Mükemmeliyetçilik Özelliklerinin Psikolojik Belirti Düzeyleri Açısından İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisan Tezi) Sakarya: Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Schaw, G., Wadkins, T. & Olafson, L. (2007). Doing the Things We Do: A Grounded Theory of Academic Procrastination. *Journal of Education Psychology*. 99, 12-25.
- Schouwenburg, H. C. (1995). Academic procrastination: Theoretical notions, measurement, and research. In J. R. Ferrari ve J. L. Johnson (Eds.), *Procrastination and task avoidance: Theory, research, and treatment. The Plenum series in social/clinical psychology* (71-96). New York, NY, USA: Plenum Press.
- Scher, S. J., & Osterman, N. M. (2002). Procrastination, conscientiousness, anxiety, and goals: exploring the measurement and correlates of procrastination among school-aged children. *Psychology in the Schools*, 39, 385–398.

- Schouwenburg, H. C. (1995). Procrastination and personality: An empirical study among university students. *Personality ve Individual Differences*, 18, 127-133.
- Sene'cal, C., Julien, E. & Guay, F., (2003) Role conflict and academic procrastination: A self-determination perspective. *European Journal of Social Psychology*. 33, 135–145.
- Senécal ,C., Koestner, R., & Vallerand, R. J. (1995). Self-regulation and academic procrastination. *Journal of Social Psychology*, 135(1), 607-619.
- Shafran, R. & Mansell, W. (2001) Perfectionism and psychopathology: a review of research and treatment. *Clinical Psychology Review* 21, 879–906
- Siegle,D & Schuler, A. (2000). A Perfectionism Differences in Gifted Middle Students, *Roeper Review*, 23, 39-44.
- Sigall, H., Kruglanski, A. ve Fyock, J. (2000). Wishful thinking and procrastination. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15 (5), 283-296.
- Silver, M.,(1974). Procratination. *Centerpoint*. 1, 49-54
- Sivribaşkara, V. Sibel. (2003). *Özsaygının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Ankara: Ankara Üniversitesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- Srivastava, S., ve Arkadaşları (2003). Development of Personality in Early and Middle Adulthood: Set Like Plaster or Persistent Change?. *Journal of Personality and Social Psychology*. 84, 5, 1041-1053.
- Sirois, F. (2004). Procrastination and intentions to perform health behaviors: The role of self-efficacy and the consideration of future consequences. *Personality and Individual Differences*. 37, 115–128.
- Skaalvik, E.M. ve Hagtvet, K.A.(1990). Academic Achivement and Self-Concept: An Analysisof Causal Predominance in a Developmental Perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 292-307.

- Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology, 31*, 503-509.
- Sommer, W. G. (1990). Procrastination and cramming: How adept students ace the system. *Journal of American College Health, 39 (1)*, 5-10.
- Somer, O. ve Goldberg, L. R. (1999). Personality processes and individual differences. *Journal of Personality and Social Psychology, 76(3)*, 431-450.
- Steel, P. (2002). *The measurement and nature of procrastination*. Unpublished doctoral thesis, University of Minnesota.
- Steel, P. Brothen, T., & Wambach, C. (2001). Procrastination and personality performance and mood. *Personality and Individual Differences, 30*, 95-106.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş*. Ankara: Ekinoks
- Sümer, N. (2000). Yapısal Eşitlik Modelleri: Temel Kavramlar ve Örnek Uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları, 3 (6)* 49-74.
- Sweitzer, N. G. (1999). *Fiddle-Dee-Dee, I'll Think About It Tomorrow: Overcoming Academic Procrastination, in Higher Education*. M.A. Thesis, Biola University.
- Uçal-Canakay, E. (2007). *Aktif Öğrenmenin Müzik Teorisi Dersine İlişkin Akademik Başarı, Tutum, Özyeterlik Algısı Ve Yüklemeler Üzerindeki Etkileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Uzun Özer, B., Demir, A., ve Ferrari, J. R. (2009). Exploring Academic Procrastination among Turkish Students: Possible Gender Differences in Prevalence and Excuses. *Journal of Social Psychology, 149 (2)*, 241-257.

- Thompson, S. (2005). *The relationship of self-efficacy, internal / external locus of control, achievement goal orientation, and academic performance in law school*. Dowling College, Oakdale, New York.
- Tınar, M.Y. (1999). Çalışma yaşamı ve kişilik. *Mercek Dergisi*, 14. Mess Yayınları
- Tice, D. M., & Baumeister, R. F. (1997). Longitudinal study of procrastination, performance, stress, and health: The costs and benefits of dawdling. *Psychological Science*, 8, 454-458.
- Vacha, E. F.; McBride, M. J. (1993). Cramming: a barrier to student success, a way to beat the system, or an effective learning strategy. *College Student Journal*, 27, 2-11.
- Van-Eerde, W. (2003). Procrastination at Work and Time Management Training. *Journal of Psychology*, 137, 5, 421-435.
- Vodanovich, S. J., & Seib, H. M. (1997). "Relationship between time structure and procrastination" *Psychological Reports*, 80(1), 211-215
- Yao, P. M. (2009). *An Exploration of Multidimensional Perfectionism, Academic Self-Efficacy, Procrastination Frequency, and Asian American Cultural Values In Asian American University Students*. Graduate Program in Psychology. The Ohio State University.
- Yelboğa, A., (2006). Kişilik Özellikleri ve İş Performansı Arasındaki ilişkinin İncelenmesi. "İş, Güç" *Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 2, 1303-2860.
- Walsh, J. & Ugumba-Agwunobi, G., (2002). Individual differences in statistics anxiety: the roles of perfectionism, procrastination and trait anxiety. *Personality and Individual Differences*, 33, 239-251.
- Watson, D. C. (2001). Procrastination and the Five-Factor Model: A Facet Level Analysis. *Personality and Individual Differences* 30 (1) 149-158.

Wilkinson, T., & Hansen, J. I. C. (2006). The Relationship Among Leisure interests, Personality Traits, Affect, and Mood. *American Counseling Association, 39*, 31-41.

Wolters, C. A. (2003). Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. *Journal of Educational Psychology, 95*, 179–187.

EKLER

EK 1: KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Sevgili Öğrenciler,

Aşağıda bir araştırma kapsamında hazırlanmış kişisel bilgi formu ve ölçekler bulunmaktadır. Araştırmacılar olarak sizlerden beklentimiz, kişisel bilgi formunu ve ölçekleri, tüm içtenliğinizle okuyarak, doldurmanızdır. Araştırma kapsamında kullanılan her bir ölçeği doldurmaya başlamadan önce, ölçekle ilişkili açıklama ve yönergeleri okumanız, ölçeklerin doldurulmasında sizlere yardımcı olacaktır. İlgi ve katkılarınızdan dolayı şimdiden teşekkürler...

1. **Cinsiyetiniz:** Erkek () Bayan ()
2. **Sınıf Düzeyiniz:** 1. Sınıf () 2. Sınıf () 3. Sınıf () 4. Sınıf ()
3. **Babanızın Eğitim Durumu:** İlköğretim () Ortaöğretim () Üniversite ()
4. **Annenizin Eğitim Durumu:** İlköğretim () Ortaöğretim () Üniversite ()
5. **Ailenin ortalama aylık geliri:**
6. **Okuduğunuz Bölüm**

| | |
|------------------------------|------------------------------|
| Fen Bilgisi Öğretmenliği () | Sosyal Bilgiler Öğretmenliği |
| () | |
| Türkçe Öğretmenliği () | Matematik Öğretmenliği |
| () | |
| Sınıf Öğretmenliği () | Psikolojik.Dan. ve Rehberlik |
| () | Diger..... |
7. **ÖSS Eğitsel Alanı**

| | | |
|-------------|-----------|------------------|
| Sayısal () | Sözel () | Eşit Ağırlık () |
|-------------|-----------|------------------|
8. **ÖSS puanı**.....

EK 2: AEÖ

Aşağıda bazı ifadeler verilmiştir. Lütfen her ifadeyi dikkatle okuyup sizi ne kadar tanımladığını aşağıdaki ölçekten yararlanarak maddelerin yanındaki sayıların üzerine (X) işareti koyarak belirleyiniz.

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

EK 4: ÇBMÖ

Lütfen aşağıdaki her cümleyi dikkatle okuduktan sonra her ifadenin altındaki seçeneklerden size en uygun olan birisini işaretleyiniz. Lütfen sadece bir seçeneği işaretleyiniz.

1 Kesinlikle katılmıyorum, 2 Katılmıyorum, 3 Kararsızım, 4 Katılıyorum, 5 Kesinlikle katılıyorum cevaplarına karşılık gelecek şekilde düzenlenmiştir.

| No | Maddeler | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|----|--|---|---|---|---|---|
| 1 | Ebeveynlerim benim için çok yüksek standartlar belirler | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2 | Düzen (plan) benim için çok önemlidir | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3 | Çocukken, bir şeyi mükemmel olarak gerçekleştirmediğimde cezalandırıldım | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4 | Kendim için en yüksek standartları belirlemezsem, muhtemelen ikinci sınıf bir insan olurum | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5 | Ebeveynlerim hatalarımı asla anlamaya çalışmadılar | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6 | Yaptığım her şeyde tam anlamıyla yeterli olmak benim için çok önemlidir | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7 | Düzenli (temiz) bir insanım | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8 | Düzenli (temiz) bir insan olmaya gayret ederim | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9 | Okulda (işte) başarısız olursam, kişi olarak da başarısızımdır | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10 | Hata yaparsam sinirlenirim | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11 | Ebeveynlerim her şeyde en iyi olmamı istemişlerdir | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12 | Kendime çoğu insandan daha yüksek standartlar koyarım | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13 | Eğer biri okulda (işte) bir işi benden daha iyi yaparsa, kendimi bütün işlerde başarısız hissederim | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14 | Kısmen başarısız olmam bütünüyle başarısız olmak kadar kötüdür | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15 | Ailemde sadece mükemmel performans yeterince iyidir | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16 | Bir amaca ulaşmada çabalarımı odaklaştırmada çok iyiyimdir | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17 | Bir şeyi çok dikkatli bir şekilde yapmış olsam bile, çoğu zaman yeterince doğru olmadığı hissine kapılırım | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18 | Yaptığım şeylerde en iyiden daha azını gerçekleştirdiğimde öfkelenirim | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19 | Çok yüksek hedeflerim vardır | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20 | Ebeveynlerim benden mükemmellik beklemektedirler | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21 | Eğer hata yaparsam, muhtemelen insanlar beni daha az düşüneceklerdir | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22 | Asla ebeveynlerimin beklentilerini karşılayabildiğimi hissetmedim | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23 | Diğer insanlar kadar iyi olmamam eksik biri olduğum anlamına gelir | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24 | Diğer insanların kendilerine benden daha yüksek standartlar belirlediğini düşünüyorum | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 25 | Her zaman iyi olamazsam insanlar bana saygı duymazlar | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 26 | Ebeveynlerim geleceğim konusunda daima benden daha çok beklentiye sahip olmuşlardır | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 27 | Düzenli ve temiz bir kişi olmaya çalışırım | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 28 | Daima her gün yaptığım basit şeylere karşı şüphelerim vardır | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 29 | Düzenlilik (temizlik) benim için çok önemlidir | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 30 | Günlük işlerimde kendimden bir çok insanın gösterdiğinden daha yüksek bir performans beklerim | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 31 | Düzenli (temiz) bir insanım | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 32 | Yaptığım şeyleri tekrar tekrar yinelediğim için işimde geri kalma eğilimindeyim | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 33 | Bir şeyi doğru olarak yapmam uzun zamanımı alır | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 34 | Daha az hata yaparsam, daha çok insan beni sevecektir | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 35 | Bir zaman ebeveynlerimin standartlarını karşılayabildiğimi düşünmedim | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

EK 5: BYÖ

Bu anketlerden elde edilen sonuçlar bilimsel bir çalışmada kullanılacaktır. Sizden istenilen bu ifadeleri okuduktan sonra kendinizi değerlendirmeniz ve sizin için en uygun seçeneğin karşısına çarpı (X) işareti koymanızdır. Her sorunun karşısında bulunan; **(1) Hiç bir zaman (2) Nadiren (3) Sık sık (4) Genellikle ve (5) Her zaman** anlamına gelmektedir.

| | | | | | | |
|----|---|---|---|---|---|---|
| 1 | Derslerde öğreneceğim konuları geniş ve kapsamlı bir şekilde öğrenmeye çalışırım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2 | Başarısız olduğum durumlarda daha fazla çalışmayı denerim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3 | Zamanla öğrendiklerimi unutma düşüncesi beni kaygılandırır. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4 | Diğerlerinin düşük notlar aldığı bir sınavdan yüksek not almak başarımın bir göstergesidir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5 | Hataların öğrenmenin doğal bir parçası olduğuna inanırım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6 | Az çalışma gerektiren derslerin daha iyi olduğunu düşünürüm. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7 | Yetenek ve becerilerimi geliştirmeye yardımcı olan fırsatlar benim için çok önemlidir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8 | Okul çalışmalarımı yapmamın en önemli nedeni utandırıcı bir duruma düşmemektir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9 | Sınıfta bir soruya cevap verdiğimde komik duruma düşmekten kaygılanırım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10 | Öğrenme çalışmalarımı doğru olarak yapamamaktan kaçınırım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11 | Bilgi ve beceri anlamında kendimi sürekli geliştirmeyi amaçlarım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12 | Öğrenme çalışmalarımı mümkün olduğunca en iyi şekilde yapmaya çalışırım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13 | En önemli amaçlarımdan birisi diğerlerine göre daha zeki görünmektir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14 | Sınavdan yüksek not almak başarımın en önemli göstergesidir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15 | Öğreneceğim şeyleri yanlış öğrenme ihtimali beni endişelendirir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16 | Başarılı olamayacağımı düşündüğüm öğrenme çalışmalarına katılmaktan kaçınırım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17 | Başarısız olduğum durumlarda bile birşeyler öğrendiğime inanırım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18 | Arkadaşlarıma göre daha başarılı görünmek benim için çok önemlidir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19 | Sınıfta kötü not alma ihtimalinden dolayı kaygılanırım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20 | Öğrenme çalışmalarında hata yapmamak için aşırı özen gösteririm. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21 | Sınıftaki diğer öğrencilerin başarılı birisi olduğumu düşünmesi benim için önemlidir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22 | Başarılı olabilmem için neler yapmam gerektiğini çok iyi bilirim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23 | Dersleri tam anlamıyla öğrenememe korkusu yaşarım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24 | İyi not alabilmek için gerekirse kopya çekerim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 25 | Diğer öğrencilere göre başarısız veya beceriksiz görünmekten kaçınmaya çalışırım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 26 | Arkadaşlarımdan daha bilgili görünmek benim için çok önemlidir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

EK 6: RÖÖ

Lütfen aşağıdaki her cümleyi dikkatle okuduktan sonra her ifadenin altındaki seçeneklerden size en uygun olan birisini işaretleyiniz. Lütfen sadece bir seçeneği işaretleyiniz.

| Sıra | Maddeler | Çok yanlış | Yanlış | Doğru | Çok doğru |
|------|---|------------|--------|-------|-----------|
| 1 | Kendimi en az diğer insanlar kadar değerli buluyorum. | | | | |
| 2 | Bazı olumlu özelliklerim olduğunu düşünüyorum. | | | | |
| 3 | Genelde kendimi başarısız bir kişi olarak görme eğilimindeyim. | | | | |
| 4 | Ben de diğer insanların bir çoğunun yapabildiği kadar bir şeyler yapabilirim. | | | | |
| 5 | Kendimde gurur duyacak fazla bir şey bulamıyorum. | | | | |
| 6 | Kendime karşı olumlu bir tutum içindeyim. | | | | |
| 7 | Genel olarak kendimden memnunum. | | | | |
| 8 | Kendime karşı daha fazla saygı duyabilmeyi isterdim. | | | | |
| 9 | Bazen kesinlikle kendimin bir işe yaramadığımı düşünüyorum. | | | | |
| 10 | Bazen kendimin hiç de yeterli bir insan olmadığını düşünüyorum. | | | | |

EK 7: AKÖYÖ

Aşağıda sınava hazırlanma, ödev/proje planlama ve hazırlama gibi akademik çalışmalara ilişkin maddeler verilmiştir. Bu maddeleri, kendi yaşantılarınızı göz önünde bulundurarak cevaplayınız.

1: Kesinlikle Katılmıyorum, 2: Kısmen Katılıyorum, 3: Katılıyorum, 4: Oldukça Katılıyorum, 5: Kesinlikle Katılıyorum

| No | Maddeler | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|----|--|---|---|---|---|---|
| 1 | Derslerimle ilgili çalışmalarda (ödev / proje hazırlama, sınavlara hazırlanma, vb) bir sorunla karşılaştığımda, sorunları kendi başıma çözeceğime inanırım | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2 | Ödev ya da proje hazırlama, benim için zor bir durum olduğunu düşünmem. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3 | Derslerimle ilişkili problemleri kişisel çabalarımınla aşabilirim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4 | Ödev ya da projelerin, hazırlanması veya sunulmasını başkalarından yardım almadan yapabilirim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5 | Ödev ya da projelerin, hazırlanması veya sunulmasında başkalarından daha farklı becerilere sahip olduğuma inanırım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6 | Sınavlara hazırlanmada farklı stratejiler kullanabilirim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7 | Akademik yeteneklerim, diğer öğrenciler için dikkat çekici olmuştur | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8 | Derslerime ilişkin amaçlarıma ulaşmak için (ödev/proje hazırlama, sınavlara hazırlanma, vb) oldukça sıkı çalışabilirim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9 | Derslerimle ilgili çalışmalarda (ödev/proje hazırlama, sınavlara hazırlanma, vb), zamanı etkin bir şekilde kullanabildiğimi düşünürüm | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10 | Derslerime zamanında çalışmak için yeterli çaba gösterdiğimi düşünürüm | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11 | Derslerime çalışırken planlı olduğumu düşünürüm | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12 | Zor konuların üstesinden kolayca gelebilirim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13 | Derslerimle ilgili çalışmalarda (ödev/proje hazırlamak, sınavlara hazırlanmak, vb) karşılaştığım problemleri çözmek için pek çok yöntem kullanabilirim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14 | Beklenmedik akademik durumlarla (ödev, proje, sunu hazırlama vb.) etkili bir şekilde başa çıkabileceğime (<i>inaniyorum</i>) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15 | Becerilerim (yeteneklerim) sayesinde beklenmedik akademik durumlarla nasıl başa çıkılacağını biliyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16 | Zorluklarla başa çıkma becerilerime güvendiğim için, akademik zorluklarla karşılaştığımda soğukkanlılığımı koruyabilirim | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17 | Okul yaşamına ilişkin bir problem ile karşılaştığımda genellikle birçok çözüm yolu bulabilirim | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18 | Derslerime ilişkin bir problem yaşarsam, genellikle problemin üstesinden gelebilecek bir şeyler (<i>çözüm yolları</i>) düşünebilirim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19 | Akademik (Derslerimle ilişkin) olarak karşıma ne çıkarsa çıksın, genellikle üstesinden gelebilirim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |