



International Journal of Social  
Science Research  
www.ijssr.net  
ijssresearch@gmail.com  
ISSN: 2146-8257



## Academic Procrastination in Secondary School Students: Examining The Prediction of the Self-Efficacy and Locus of Control

Ozan KORKMAZ<sup>1</sup>

*Cukurova University, Faculty of Education, Guidance and Psychological Counseling*

---

### ABSTRACT

### ARTICLE INFO

The aim of this research is to investigate the predictability of self-efficacy and locus of control on academic procrastination. In this research, correlation survey design of quantitative research methods were used. The working group created by convenience sampling method, in the 2016-2017 academic year in the middle part of the Black Sea Region, one of the 4 different public schools in the 6th, 7th and, 8th classes is composed of total of 329 middle school students, 167 girls and 162 boys. In order to collect data, necessary permits were obtained from the related provincial directorate of education and the measuring instruments were applied by the researcher or informed people about the means of measurement in advance where the researcher doesn't have access to the working group in the classroom environment. Data were collected; using Self-Efficacy Scale for Children developed by Muris (2001) and adapted to Turkish by Telef (2011), Internal-External Locus of Control Scale developed by Nowicki and Strickland (1973) and adapted to Turkish by Ongen (2003), Academic Procrastination Scale developed by Cakici (2003) and personal information form created by the researcher. SPSS and AMOS were used for analyzes. According to findings obtained, academic procrastination behaviors were significantly predicted by self-efficacy and locus of control. The findings were discussed in the literature and suggestions were presented.

*Received:* 23.10.2017

*Revision received:*

03.01.2018

*Accepted:* 05.01.2018

*Published online:*

dd.mm.yyyy

**Key Words:** Academic procrastination, locus of control, self-efficacy.

---

<sup>1</sup> Corresponding author:

*Exp. Psychological Counselor, PhD Student*

*ozan.korkmaz1990@hotmail.com*

## Ortaokul Öğrencilerinde Akademik Erteleme: Öz-Yeterlik ve Denetim Odağının Yordayıcılığının İncelenmesi

Ozan KORKMAZ<sup>1</sup>

Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık

### ÖZET

Bu araştırmanın amacı öz-yeterlik ve denetim odağının akademik erteleme üzerindeki yordayıcılığını incelemektir. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Uygun örnekleme yöntemiyle oluşturulan çalışma grubunu, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Orta Karadeniz Bölümü'nde yer alan bir ildeki 4 farklı devlet okulunda 6., 7. ve 8. sınıfa devam eden, 167'si kız ve 162'si erkek olmak üzere toplamda 329 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Verileri toplamak amacıyla ilgili il milli eğitim müdürlüğünden gerekli izinler alınarak sınıf ortamında araştırmacı ya da araştırmacının çalışma grubuna ulaşma imkânı olmadığı yerde önceden ölçme araçları hakkında bilgilendirilmiş kişiler tarafından ölçme araçları uygulanmıştır. Veriler; Muris (2001) tarafından geliştirilen ve Telef (2011) tarafından Türkçeye uyarlanan Çocuklar İçin Öz-Yeterlik Ölçeği, Nowicki ve Strickland (1973) tarafından geliştirilen ve Öngen (2003) tarafından uyarlanan İç-Dış Denetim Odağı Ölçeği, Çakıcı (2003) tarafından geliştirilen Akademik Erteleme Ölçeği ve araştırmacı tarafından oluşturulan kişisel bilgi formu kullanılarak toplanmıştır. Analizler için SPSS ve AMOS kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre akademik erteleme davranışı öz-yeterlik ile denetim odağı tarafından anlamlı olarak yordanmaktadır. Elde edilen bulgular ilgili alan yazın çerçevesinde tartışılmış ve öneriler sunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Akademik erteleme, denetim odağı, öz-yeterlik.

### MAKALE BİLGİSİ

*Alınma*

*Tarihi:*23.10.2017

*Düzeltilmiş hali alınma*

*tarihi:* 03.01.2018

*Kabul Edilme Tarihi:*

05.01.2018

*Çevrimiçi yayınlanma*

*tarihi:* gg.aa.yyyy

<sup>1</sup> Sorumlu yazar iletişim bilgileri:

*Uzm. Psikolojik Danışman, Doktora Öğrencisi*

*ozan.korkmaz1990@hotmail.com*

## Giriş

Erteleme ile ilgili yapılan tanımlamalara bakıldığında tanımlamaların işle, seçimle ve görevlerle ilgili olduğu ve yapılacakların geciktirilmesini içerdiği görülmektedir. Knaus (2000) zaman zaman insanların hayatlarının belli bir bölümünde gösterebildikleri ertelemeyi, seçimlerin ve kararlılığın geciktirilmesi olarak tanımlamaktadır. Ayrıca erteleme, yapılacak davranışların ve görevlerin bir sonraki zamana ertelenmesi olarak nitelendirilen bir davranış olarak da tanımlanmaktadır (Ackerman ve Gross, 2005; Kaur ve Kaur, 2011; Lay, 1986). Ertelemenin sadece yapılacak işin son ana bırakılması (Aitken, 1982) değil, aynı zamanda bu durumdan da rahatsızlık duyulması olduğu da belirtilmektedir (Çam, 2013; Steel, 2007). Erteleme davranışında herhangi bir görevin başlaması ya da tamamlanması gereksiz (bir sebep olmadan) gecikebilir, önceliği daha az olan bir iş önceliği daha fazla olan işin önüne konulabilir ya da erteleme sonucunda istenmeyen sonuçlarla karşılaşılabilir (Balkıs, 2013; Rozental ve Carlbring, 2014; Steel, 2007; Uzun ve Demir, 2015; Yaakub, 2000). Herkesin hayatında zaman zaman da olsa yapacaklarını son ana bıraktığı ya da yapacaklarını başka bir zamanda yapma düşüncesiyle ertelediği söylenebilir.

Elbette insanlar her zaman erteleme yapmayabilir. Kimileri her zaman görevlerini yerine getirmezken kimileri de daha özel durumlar için erteleme yapmaktadırlar. İlgili alan yazına bakıldığında, erteleme ile ilgili bu özel durumların birden fazla kategoride bulunduğu görülmektedir. Bunlar; genel erteleme, akademik erteleme, karar vermeyi erteleme, nevrotik erteleme ve takıntılı ya da işlevsel olmayan erteledir (Balkıs, Duru, Buluş ve Duru, 2006; Milgram ve Tenne, 2000; Nábělková ve Ratková, 2015). Erteleme türlerinden en yaygın olanı akademik erteleme (Akbay ve Gizir, 2010; Uzun ve Demir, 2015); akademik dinamiklerde meydana gelen (Khan, Arif, Noor ve Muneer, 2014), sınavlara çalışma, ödevleri tamamlama gibi akademik görevlerin son ana bırakılması ve geciktirilmesi olarak tanımlanan bir olgudur (Milgram ve Tenne, 2000; Nábělková ve Ratková, 2015). Akademik erteleme gösteren bireylerin akademik işlerini bir şekilde aksattıkları ve bu durumdan dolayı da sıkıntı çektikleri söylenebilir (Akbay ve Gizir, 2010). Akademik erteleme öğrencilerin akademik başarılarını engelleyici olarak da görülmektedir (Hen ve Goroshit, 2014). Akademik ertelemenin nedeninin bilinmesi hem akademik ertelemeyi anlamayı hem de erteleme davranışını azaltmak için yapılacak çalışmaları mümkün kılacaktır (Çelikkaleli ve Akbay, 2013). Böylece öğrencilerin akademik yaşamlarında engelleyici ve sıkıntı yaratan olarak görülen akademik ertelemenin mümkün olduğunca azaltılması sağlanabilir.

Akademik erteleme davranışının nedenselliğine yönelik yapılan pek çok araştırmada akademik erteleme davranışına neden olabilecek birden fazla faktörün ortaya çıktığı görülmektedir. Akademik ertelemenin en temel nedenleri arasında başarısızlık korkusu gelmektedir (Ackerman ve Gross, 2005; Özer-Uzun, 2009). Solomon ve Rothblum (1988) öğrencilerin neden akademik erteleme yaptıklarının sebeplerini faktör analizi ile incelemiş ve yapılan faktör analizi sonucunda öğrencilerin başarısızlık korkularının akademik erteleme varyansının %49'unu açıkladığını bulmuşlardır. Ayrıca Rothblum'un (1990) yaptığı araştırmada, öğrencilerin erteleme davranışlarının nedenlerini belirlemek için yapılan varyans analizi sonucunda ise iki ana faktör ortaya çıkmıştır. Bu faktörlerden biri olan başarısızlık korkusu ertelemenin %49,4'ünü açıklamaktadır. Akademik erteleme davranışına neden olan diğer temel faktörlerin kişisel özellikler, çalışma alışkanlıkları, sınav kaygısı, öz-yeterlik inancı, denetim odağı, motivasyon, olumsuz zaman yönetimi, akılcı olmayan inançlar,

kendilik algısı, risk alma, düşük özgüven, zayıf öz-düzenleme ve olumsuz değerlendirilme korkusu olduğu belirtilmektedir (Balkıs, Duru, Buluş ve Duru, 2006; Berber-Çelik ve Odacı, 2015; Deniz, Traş ve Aydoğan, 2009; Ferrari, Johnson ve McCown, 1995; Kandemir, 2012; Rothblum, 1990).

Akademik erteleme öğrencilerin büyük bir kısmını olumsuz etkilemektedir. Bu nedenle akademik performansı etkileyen benzer ilişkili özellikleri belirlemek önemlidir (Rothblum, Solomon ve Murakami, 1986). Akademik dinamikleri etkileyen ertelemenin, birçok alanının açıklanmasına hala ihtiyaç duyulduğu (Khan, Arif, Noor ve Muneer, 2014) ve evrensel bir durum olma ihtimali yüksek olan akademik ertelemenin psikolojik bağlarının yeterince anlaşılmadığı belirtilmektedir (Klassen ve Kuzucu, 2009). Dolayısıyla ertelemenin nedenlerini belirlemek, başarısız sonuçları önlemek için faydalıdır (Cerino, 2014).

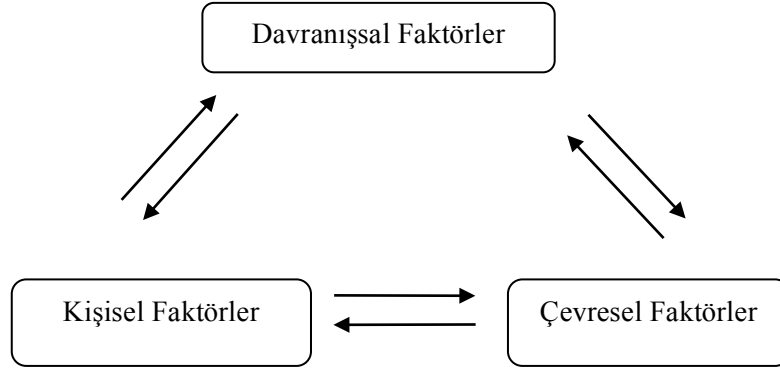
Araştırmada kullanılan öz-yeterlikle ilgili alan yazına bakıldığında, öz-yeterliğin akademik erteleme ile ilişkili önemli bir değişken olduğu söylenebilir. Öz-yeterlik, bir kişinin bir görevi yerine getirmesiyle ilgili inancını içermektedir (Schunk, 1995). Bireyin bir işi yapabileceğine ilişkin yeteneğine olan bu inancı, günlük görevlerini yerine getirmede önemli görünmektedir (Rozental ve Carlbring, 2014). Ayrıca öz-yeterlik algısı bireylerin davranışlarının devamlılığına, performansına ve bireyin ne kadar çaba harcayacağına anlamlı etki etmektedir (Betz, 2004; Pajares, 1996). Öz-yeterlik, bireyin engellerle ve caydırıcı deneyimlerle karşılaştığında başa çıkma davranışlarını başlatmasını, harcayacağı performansı ve bu durumda göstereceği davranışı ne kadar sürdürmesi gerektiğini belirler (Bandura, 1977; Pajares, 2002). Engellerin ve caydırıcı deneyimlerin yanı sıra, birey kendi yeteneklerine güven duyduğu alanlarla ilgili daha fazla meşgul olurken, kendine güven duymadığı alanlardan kaçınabilmektedir (Telef, 2011). Bu yüzden birey, bir görevi yerine getirmek için öncelikle o işi yapabileceğine dair bilgiye, beceriye ve yeteneğe sahip olduğuna inanmalıdır. Eğer bireyin bir işle ilgili yapabileceklerine ilişkin ciddi kaygıları varsa o işle ilgili yapacaklarını ya yavaşlatabilir ya da o işten vazgeçebilir (Bandura, 2006; Bıkmaz, 2002). Öz-yeterlik inancı bireyin bir göreve başlamasında ve bu görevdeki devamlılığında etkili görünmektedir (Kotaman, 2008). Dolayısıyla kendi kapasitelerine yönelik güçlü bir güven duygusu taşıyan insanların zorluklardan kaçmak yerine zorluklara hâkim olma yaklaşımını benimseyecekleri söylenebilir (Bandura, 1994).

Öz-yeterlikleri yüksek olan bireylerden bir işi başlatmada ve sürdürmede daha istekli ve kararlı olmaları beklenebilir (Çelikkaleli ve Akbay, 2013). Bireylerin görevi tamamlamalarına ve görevi başaracaklarına ilişkin güvenlerinin az olması, işe başlamayı ve işi tamamlamayı geciktirebilir (Chow, 2011). Ayrıca erteleme yapan bireylerin, Bandura'nın bahsettiği öz-yeterlik teriminde yer alan yeteneklerin (bir kişinin başarılı sonuçlara ulaşmasında kullandığı organize etme, düzenleme ve yönlendirme davranışlarını kullanma yeteneği) gelişmesine yapay bir sınır koyduğu belirtilmektedir (Knaus, 2000). Kendi yetenekleri hakkında şüpheye düşen birine göre öz-yeterlik seviyesi yüksek bireyler, zorluklarla karşılaştıklarında görevlerine daha kolay, sıkı ve uzun süreli katılabilmektedirler (Schunk, 1995). Yani, güçlü öz-yeterlik duygusuna sahip bireylerin daha zorlu görevlerle uğraşabilecekleri söylenebilir (Bandura, 1998). Çünkü yüksek öz-yeterliğe sahip bireyler zorluklar karşısında daha kararlı olurlar ve gerekli çabayı gösterirler. Düşük öz-yeterliğe sahip bireyler ise daha az çaba gösterebilmektedirler (Pastorelli ve diğerleri, 2001; Telef, 2011). Bireylerin öz-yeterlik seviyelerinde artış olana kadar erteleme davranışlarının devam edeceği düşünülmektedir (Rozental ve Carlbring, 2014). Bandura (1998), yapılan birçok araştırmanın bireyin performans becerileri üzerinde öz-yeterlik inançlarının önemli katkısı olduğunu

söylemektedir. Sonuç olarak, yüksek öz-yeterlik inancının daha fazla performans ve süreklilik anlamına geldiği söylenebilir (Pajares ve Usher, 2008).

Öz-yeterliğin, ergenlerin ve yetişkinlerin akademik hedeflerinin ertelenmesini anlamada önemli olduğu ifade edilmektedir (Klassen, Krawchuk ve Rajani, 2008). Akademik erteleme bir çok nedeni ve öz-yeterliğin de bu nedenlerden biri olduğu belirtilmektedir (Kandemir, 2014). Steel (2007)'in yaptığı araştırmada da öz-yeterliğin akademik erteleme yordayıcısı olduğu bulunmuştur. Bu bulgu, öz-yeterlik ile akademik erteleme arasında gerçek bir neden-sonuç ilişkisi olabileceğine işaret etmektedir. Öğrencilerin öğrenme ortamlarında gösterdikleri akademik çabaları ve performansları üzerinde son derece etkili ve dinamik bir faktör olan öz-yeterlik inançları (Sakız, 2013), öğrencilerin akademik görevlerde ya da aktivitelerde ne kadar çaba harcayacaklarında ve zorluklarla karşı karşıya geldiklerinde ne kadar uzun süre kararlı kalacaklarında yardımcı olmaktadır (Pajares ve Usher, 2008). Öz-yeterlikle ilgili alan yazına göre öz-yeterliği yüksek bireylerin öğrenme aktivitelerine daha sık katılacakları (Berry ve West, 1993) ve daha zorlu öğrenme aktivitelerinde daha fazla çaba gösterecekleri belirtilmektedir (Zimmerman ve Martinez-Pons, 1990). Ayrıca, öz-yeterliği yüksek öğrencilerin öz-yeterliği düşük olanlara göre okul dışı çalışmalarda daha fazla zaman harcadıkları bilinmektedir (Bassi, Steca, Fave ve Caprara, 2007). Yüksek öz-yeterliğe sahip öğrenciler düşük öz-yeterliğe sahip öğrencilere göre daha fazla akademik olarak istekli ve devamlı uğraşı içinde olduklarını belirtmişlerdir (Collins, 1984; Schunk, 1990). Öğrenme ile ilgili düşük öz-yeterliğe sahip öğrenciler akademik görevlerini geciktirebilmektedirler (Bandura, 1997). Dolayısıyla akademik yeterliklere ilişkin inancın düşük olması başarısızlık yaşama korkusuyla akademik görevlerin ertelenmesine neden olabilmektedir (Berber-Çelik ve Odaç, 2015).

Araştırmada kullanılan bir diğer değişken olan denetim odağı ile ilgili alan yazın incelendiğinde de denetim odağı ile akademik erteleme arasında bir ilişkinin olduğu söylenebilir. Denetim odağı ile bir görevi başarma ya da başaramama arasında ilişki olabileceği düşünülmektedir (Ferrari, Johnson ve McCown, 1995). İçsel ve dışsal denetim odağı, öğrencilerin öğrenme performanslarının kullanılabilirliğini ve etkililiğini sürdürmede önemli bir rol oynamaktadır (Özen-Kutunis, Mesci ve Övdür, 2011). Dışsal ya da içsel faktörlerin kendine etki edeceği inancı, bireyin davranışı üzerinde etkilidir. Akademik sonuçlarda kendi davranışlarının az etkili olduğunu düşünen öğrencilere göre davranışlarının kendi akademik sonuçlarını daha çok etkilediğini düşünen öğrenciler derslerde başarı ve gayret göstermeye daha yatkındırlar (Schunk, 1984). Bandura'nın Karşılıklı Belirleyicilik İlkesi Modelinde de (Şekil 1) denetim odağı ile akademik erteleme arasında olabilecek bir ilişkinin varlığından söz etmek mümkündür. Modeldeki üç faktörün de birbirini etkileyebileceği ve birbirinden etkilenebileceği bilinmektedir (Bandura, 1986). Modele göre denetim odağı kişisel faktörler içinde yer almaktadır. Akademik ertelemeye önemli bir etken olan sebat ise davranışsal faktörler içinde yer almaktadır. Modelin eğitimle ilişkilendirilebilecek faktörleri arasında bir ilişkinin olabileceği Bandura (1986) tarafından belirtilmiştir. Buna göre denetim odağı ile akademik erteleme arasında karşılıklı bir ilişkinin olabileceği söylenebilir.



**Şekil 1.** Bandura'nın (1986) Karşılıklı Belirleyicilik İlkesi Modelindeki Eğitimle İlişkilendirilebilecek Faktörler

İçsel denetim odağı bireylerin iş performansında etkili olmaktadır (Özen-Kutunis, Mesci ve Övdür, 2011). İçsel denetim odağına sahip bireyler dıştan denetimli bireylere göre daha fazla başarıya ulaşma çabası içerisinde olabilmektedirler (Zerega, Tseng ve Greever, 1975). Aynı zamanda içten denetimli bireyler başarı için gerekli olan yüksek motivasyona da sahip olabilmektedirler (Zaidi ve Mohsin, 2013). Dıştan denetimli bireyler ise kazanacakları ödüllerin ya da başarıların kendileri dışındaki güçler tarafından verileceğine inanmakta ve bu durum görevlerine devam etme eğilimlerini olumsuz etkilemektedir (Leksas, 1989). İçten denetimli öğrencilerin dıştan denetimli öğrencilere göre daha fazla ödevlere başlama eğilimi vardır. Bu öğrencilerin dıştan denetimli öğrencilere göre ödevlerini bitirme ve tekrar etme düzeylerinin daha fazla olduğu bilinmektedir (Janssen ve Carton, 1999). Buradan hareketle içten denetimli bireylerin akademik görevleri ertelemek yerine akademik görevlerle daha fazla meşgul olabilecekleri düşünülebilmektedir. İçsel denetim odağının, bireyin yaptığı işle meşgul olma seviyesi ile anlamlı bir ilişkisi olduğu bilinmektedir (Nowicki ve Strickland, 1971).

Akademik ertelemenin öğrenci üzerinde ve öğrencinin eğitim yaşamında etkili bir kavram olduğu söylenebilir. İlgili alan yazında akademik ertelemenin nedenlerini anlamaya yönelik pek çok araştırmanın olduğu görülmektedir. Yapılan araştırmalardan yola çıkarak, öz-yeterlik ve denetim odağının akademik erteleme davranışını açıklamada önemli birer temel değişken olduğu düşünülebilmektedir. Fakat akademik erteleme davranışını açıklamada önemli olabileceği düşünülen öz-yeterlik ve denetim odağının birlikte araştırıldığı ve akademik erteleme üzerindeki yordayıcılıklarının incelendiği araştırmalara rastlanılmamıştır. Öz-yeterlik ve denetim odağının akademik ertelemeyi ne kadar yordayabildiklerini ortaya koymanın, akademik erteleme davranışının anlaşılmasına önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Bu sebeple; bu araştırma, öz-yeterlik ve denetim odağının akademik erteleme üzerindeki yordayıcılığını incelemeyi amaçlamıştır. Bu araştırma kapsamında test edilen regresyon modelinde akademik erteleme ile öz-yeterlik ve denetim odağı değişkenleri arasındaki ilişki ortaya konulmaya çalışılmaktadır. Bu modele göre öz-yeterlik ile denetim odağının akademik ertelemenin yordayıcıları olduğu kabul edilmektedir. Dolayısıyla bu araştırmada "Öğrencilerin öz-yeterlik ve denetim odağı puanları akademik erteleme puanlarını anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?" araştırma sorusuna yanıt aranmıştır.

## Yöntem

### Model

Bu araştırmada ortaokul öğrencilerinin akademik ertelemelerini yordayan değişkenleri tespit etmek amacıyla nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır (Creswell, 2014).

### Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 6., 7. ve 8. sınıfa devam eden ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma Orta Karadeniz Bölümü'nde yer alan bir ildeki 4 farklı devlet okulunda gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya 167 kız, 162 erkek olmak üzere toplamda 329 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerden 95'i 6. sınıfa, 129'u 7. sınıfa ve 105'i ise 8. sınıfa devam etmektedir. Çalışma grubunun oluşmasında uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014). Bu örnekleme yöntemiyle araştırmacı tarafından zaman, mekân ve imkân yönünden araştırmaya katılabilecek ulaşılabilir kişiler belirlenmiş ve katılımcılar gönüllülük esasına göre araştırmaya dahil edilmiştir.

### Veri Toplama Araçları

**Kişisel Bilgi Formu:** Katılımcıların cinsiyet, yaş, sınıf bilgilerini toplamak için araştırmacı tarafından oluşturulan formdur.

**Çocuklar İçin Öz-Yeterlik Ölçeği:** Muris (2001) tarafından geliştirilen ve Telef (2011) tarafından Türkçeye uyarlanan, 14-17 yaşları arasındaki ergenlerin sosyal, akademik ve duygusal öz-yeterliklerini ölçmek amacı ile geliştirilmiştir. Ölçek; sosyal öz-yeterlik, akademik öz-yeterlik ve duygusal öz-yeterlik şeklinde üç alt boyuttan meydana gelmektedir. Bu ölçek 21 maddeden oluşup, ölçeğin her bir alt boyutunda yedişer madde bulunmaktadır. Toplam öz-yeterlik puanı, alt faktörlere ait puanlar toplanarak hesaplanmaktadır. Ölçekte tersten puanlanan madde bulunmamaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 105, en düşük puan ise 21'dir. Ölçekten alınan yüksek puan çocuklar ile ilgili öz-yeterlik düzeyinin yüksek olduğuna ve ölçekten alınan düşük puan ise çocukların öz-yeterlik düzeyinin düşük olduğuna işaret etmektedir. Ölçeğin uyarlanmasında açımlayıcı faktör analizi kullanılmıştır. Analizler sonunda toplam açıklanan varyansın %43.74 olduğu ve maddelerin 3 faktör altında toplandığı saptanmıştır. Doğrulamalı faktör analizinde uyum iyiliği değerleri RMSEA=.049,

NFI=.95, CFI=.96, GFI=.94 ve SRMR=.066 olarak bulunmuştur. Çocuklar için öz-yeterlik ölçeğinin Cronbach alfa iç tutarlık katsayıları incelendiğinde ölçeğin geneli için .86, alt boyutlarından akademik öz-yeterlik için .84, sosyal öz-yeterlik için .64, duygusal öz-yeterlik için .78 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırmadaki ölçüme ilişkin hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı değeri ise .83 olarak bulunmuştur.

**İç-Dış Denetim Odağı Ölçeği:** Nowicki ve Strickland (1973) tarafından geliştirilen ve Öngen (2003) tarafından uyarlanan ölçek, bireylerin denetim odağı seviyelerini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçeğin orijinali 40 maddeden, Türkçe formu ise 29 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten alınan yüksek puan bireyin içten denetimli olduğunu, alınan düşük puan ise dıştan denetimli olduğunu göstermektedir. Ölçekten alınabilecek minimum puan 29, maksimum puan 116'dır. Ölçeğin yapı geçerliğini incelemek için faktör analizi yapılmış ve uygulanan faktör analizi sonucunda ölçekten 11 maddenin çıkarılmasına karar verilmiştir. Ölçeğin güvenirlik çalışmaları bağlamında alt boyutlar ve toplam ölçek için Cronbach alfa iç tutarlılık ve Spearman-Brown iki yarım test güvenirliği katsayıları hesaplanmıştır. Hesaplanan iç tutarlık katsayısı toplam ölçek için .74 olarak bulunmuştur. Bu araştırmadaki toplam ölçek için hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı değeri ise .76 olarak bulunmuştur.

**Akademik Erteleme Ölçeği:** Akademik Erteleme Ölçeği, Çakıcı (2003) tarafından; ders çalışma, sınavlara hazırlanma, proje hazırlama gibi öğrencilerin öğrenim yaşantılarında yerine getirmekle sorumlu oldukları görevlerin ertelenip ertelenmediğini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek, liseye ve üniversiteye devam eden öğrencilerden alınan verilerle geliştirilmiştir. Ölçeğin içeriği öğrencilerin öğrenim yaşantılarında yerine getirmekle sorumlu oldukları görevleri içeren 12 olumsuz, 7 olumlu olmak üzere toplam 19 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 95, en düşük puan ise 19'dur. Alınan yüksek puan, öğrencilerin akademik erteleme eğilimlerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçümün güvenirliği için yapılan analiz sonunda ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .92 olarak bulunmuştur. Spearman-Brown test yarılama güvenirliği sonuçlarına göre güvenirlik katsayıları 10 maddelik testin birinci yarısı için .88, ikinci yarısı için .86 bulunmuş; testin toplamı için .85 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin bu araştırmadaki ölçümünün güvenirliğine ilişkin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmış ve Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı değeri .87 olarak bulunmuştur. Diğer yandan, ölçeğin geliştirildiği çalışma grubu lise ve üniversite öğrencilerinden oluşmaktadır. Çalışma grubunun ise ortaokul öğrencilerinden oluşmasından dolayı ölçeğin faktör yapısının bu çalışma grubu için yeniden test edilmesi ihtiyacı duyulmuştur. Bu durumu test etmek için Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmasına karar verilmiştir. Yapılan analiz sonucunda  $\chi^2 = 737.14$ ,  $p < .001$ ;  $\chi^2/sd = 4.3$ ; GFI = .86; CFI = .93; IFI = .93; RMSEA = .09 değerleri elde edilmiştir. Uyum değerleri incelendiğinde ölçeğin bu şekilde kabul edilebilir olduğu görülmektedir.

### Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışma grubundan verileri toplamak amacıyla ilgili il milli eğitim müdürlüğünden gerekli izin alınmıştır. Verilerin toplanması 2016-2017 eğitim-öğretim yılı birinci döneminde gerçekleştirilmiştir. Ölçeklerin uygulanması araştırmacının kendisi ya da araştırmacının çalışma grubuna ulaşma imkânı olmadığı yerde önceden ölçme araçları hakkında bilgilendirilmiş kişiler tarafından ölçme araçları sınıf ortamında uygulanmıştır. Uygulama öncesinde katılımcılara araştırmanın amacı, önemi ve veri toplama araçları hakkında bilgi verilmiştir. Katılımcıların araştırmaya katılmalarında gönüllülük ilkesi göz önünde bulundurulmuştur. Katılımcıların ölçekleri nasıl dolduracakları, dikkat etmeleri gereken hususlar anlatılmış ve konu ile ilgili sorular ölçeği uygulayan kişi tarafından yanıtlanmıştır. Ölçekler öğrencilere bireysel veya grup şeklinde uygulanmıştır. Öğrencilerin ölçekleri doldurmaları yaklaşık 25-30 dakika sürmüştür.



Ölçme araçlarından elde edilen verilerin istatistiksel analizleri IBM SPSS 22 ve AMOS ile yapılmıştır. İstatistiksel işlemler öncesinde ölçümlerdeki kayıp veriler serinin ortalamaları alınarak tamamlanmıştır. 349 öğrenciye ait veriler kutu grafiği (boxplot) ile incelenmiş ve öz-yeterliğe, denetim odağına ve akademik ertelemeye ait toplam puanlara göre uç değere sahip 18 katılımcının verileri analiz dışı bırakılmıştır. Devamında öğrencilerin ölçeklerden aldıkları puanların toplamı alınarak, puanlara ait z puanları oluşturulmuştur. +3'ten büyük ya da -3'ten küçük z değerine sahip veriler uç değerler olarak kabul edilmiştir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). +/-3 dışında z puanı olan 2 öğrenci daha analiz dışında bırakılarak toplamda 20 katılımcıya ait veri analiz dışı bırakılmıştır. Son durumda 329 öğrenci araştırmaya dahil edilmiştir. Öğrencilerin öz-yeterlik, denetim odağı ve akademik erteleme değişkenleri arasında ilişkinin olup olmadığını belirlemek amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu analizi yapılmıştır. Daha sonra değişkenler arasında çoklu değişme (multicollinearity), varyans şişmesi (VIF) ve tolerans değerleri incelenmiştir. Ek olarak, standardize edilmiş sapma değerler ile standardize edilmiş yordanan değerlerin grafiği incelenmiş ve grafiğin belli bir örüntü vermediği, dolayısıyla doğrusallık varsayımının karşılandığı görülmüştür. Standardize edilmiş sapma değerlerle ilgili olan gözlenen ve beklenen birikimli olasılık dağılımına ait "Normal P – P" grafiği ise normal dağılımdan önemli bir sapmanın olmadığını göstermiştir. Sonuç olarak, veri setinin regresyon analizine ilişkin tüm varsayımları karşıladığı görülmüştür. Öğrencilerin akademik erteleme puanları ile ilişkisi olan değişkenlerin akademik ertelemeyi yordama gücünü incelemek için çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Akademik Erteleme Ölçeği'nin faktör yapısının bu araştırmadaki gruba uygunluğunu test etmek için de Doğrulayıcı Faktör Analizi yapılmıştır.

### Bulgular

"Öğrencilerin öz-yeterlik ve denetim odağı puanları akademik erteleme puanlarını anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?" araştırma sorusundaki bağımsız değişkenler öz-yeterlik, denetim odağı ile bağımlı değişken akademik ertelemeye ait ortalama, standart sapma, en düşük puan, en yüksek puan ve değişkenler arası Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu analizi katsayıları Tablo 1'de sunulmuştur.

**Tablo 1.** Öğrencilerin Öz-Yeterlik, Denetim Odağı ve Akademik Erteleme Puanları Arasındaki Korelasyon Katsayısı ve Öğrencilere Ait Değişkenlere İlişkin Betimsel İstatistikler

Değişken	Korelasyon 1.	Ortalama	Standart Sapma	En Düşük Puan	En Yüksek Puan
1. Akademik Erteleme	1	38.25	12.23	19	71
2. Öz-Yeterlik	-.49*	78.26	10.72	52	105
3. Denetim Odağı	-.51*	89.40	8.86	65	109

\*p<.001

Tablo 1 incelendiğinde, bağımlı değişken akademik erteleme ile bağımsız değişkenlerden öz-yeterlik ( $r = -.49$ ;  $p < .001$ ) ve denetim odağı ( $r = -.51$ ;  $p < .001$ ) arasında negatif yönde anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin akademik erteleme puanları ortalamasına bakıldığında ise öğrencilerin ( $\bar{X} = 38.25$ ) düşük düzeyde akademik erteleme eğilimi (Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 95, en düşük puan ise 19'dur.) gösterdikleri görülmüştür.

Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu analizinden sonra akademik erteleme ile anlamlı ilişkiye sahip olan öz-yeterlik ve denetim odağının akademik ertelemeyi ne düzeyde yordadığını incelemek için çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 2'de gösterilmiştir.

**Tablo 2.** Öğrencilerin Akademik Erteleme Puanlarının Yordanmasına İlişkin Yapılan Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	Standart Hata	$\beta$	$t$	İkili r	Kısmi R	$R^2$
Sabit	114.58	5.84	-	19.62	-	-	.36*
Öz-Yeterlik	-.39	.06	-.34*	-7.07	-.49	-.36	
Denetim Odağı	-.51	.07	-.37*	-7.66	-.51	-.39	

\*  $p < .001$  ( $p = .000$ )

Tablo 2 incelendiğinde, öz-yeterlik ile denetim odağının akademik ertelemeyi anlamlı olarak yordadığı görülmüştür [ $F_{(2, 326)} = 90.16$ ,  $p < .001$ ]. Öz-yeterlik ve denetim odağının, akademik erteleme toplam varyansına katkısı %36'dır ( $R^2 = .36$ ). Bağımsız değişkenlerin yordama gücü değerlerine bakıldığında en fazla katkıyı denetim odağının ( $\beta = -.37$ ) ve sonrasında öz-yeterliğin ( $\beta = -.34$ ) yaptığı görülmektedir.

### Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada öz-yeterlik ve denetim odağının akademik erteleme üzerindeki yordayıcılığının ortaya konulması amaçlanmıştır. Çalışmada akademik erteleme ile öz-yeterlik ve denetim odağı arasında negatif anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu bulguya ek olarak öz-yeterlik ve denetim odağının birlikte akademik ertelemeyi yordadığı bulgusu da elde edilmiştir.

Öz-yeterlik ve denetim odağının akademik erteleme ile negatif anlamlı ilişkili olduğu alan yazındaki diğer araştırmaların sonuçları ile tutarlı görünmektedir (Ackerman ve Gross, 2005; Berber-Çelik ve Odacı, 2015; Burns, Dittman, Nguyen ve Mitchelson, 2000; Cerino, 2014; Chow, 2011; Çakıcı, 2003; Klassen ve Kuzucu, 2009; Özer ve Altun 2011; Tuckman, 1991). Çalışmada ele alınan değişkenlerden akademik ertelemeyi yordama gücü en yüksek olan değişkenin denetim odağı olduğu görülmüştür. Denetim odağının akademik ertelemeyi yordamasının incelendiği araştırmalara rastlanmamakla birlikte, ilgili alan yazında denetim odağının akademik ertelemeyi yordama gücüne sahip olabileceğini belirten pek çok görüşe rastlanmıştır. Nowicki ve Strickland (1971) içten denetim odağına sahip olmanın bireyin bir işle meşgul olması ile ilişkili olduğunu belirtmiştir. İçsel denetim odağına sahip bireyler dıştan denetimli bireylere göre daha fazla başarıya ulaşma çabası içerisinde olabilir (Leksas, 1989). Bununla birlikte, içsel ve dışsal denetim odağının öğrencilerin öğrenme performanslarının kullanılabilirliğini ve etkililiğini sürdürmede önemli bir rol oynadığı belirtilmektedir (Özen-Kutunis, Mesci ve Övdür, 2011). Schunk (1984) da akademik sonuçlarda kendi davranışlarının az etkili olduğunu düşünen öğrencilere göre davranışlarının kendi akademik sonuçlarını daha çok etkilediğini düşünen öğrencilerin derslerde başarı ve süreklilik göstermeye daha yatkın olduklarını ifade etmektedir. Janssen ve Carton'un (1999) yaptıkları araştırma da bu görüşleri destekler nitelikte görünmektedir. Yapılan çalışmada içten denetimli öğrencilerin dıştan denetimli öğrencilere göre ödevlerini bitirme ve tekrar etme düzeylerinin daha fazla olduğu bulunmuştur. İçten denetim odağına sahip öğrencilerin yaptıkları bir işin sonucunun kendilerinden kaynaklandığını düşünmelerinden dolayı bu öğrencilerin akademik sonuçlarda etkisi olabilecek davranışlardan kaçınmayacakları ya da ertelemeyecekleri söylenebilir. Bu da içten denetim odağına sahip öğrencilerin daha az akademik erteleme davranışına sahip olabilecekleri anlamına gelmektedir. Bu nedenle içten ve dıştan denetim odağına sahip bireylerin özellikleri de göz önüne alındığında; denetim odağının akademik erteleme açığının açıklanmasında önemli bir değişken olduğu ve akademik erteleme ile denetim odağı ilişkisinde bireyin içten denetimli olma eğilimi arttıkça akademik

erteleme davranışının azalabileceği söylenebilir. Bu araştırmada akademik erteleme bir diğer yordayıcısının öz-yeterlik olduğu bulunmuştur. Araştırmanın bu bulgusunun, ilgili alan yazındaki diğer araştırmaların sonuçlarıyla örtüştüğü görülmüştür. Multon, Brown ve Lent (1991) yaptıkları araştırmada, 1977 ve 1988 yılları arasında yapılmış 36 araştırma incelemiştir. Meta-analize dâhil edilmesi için inceledikleri araştırmalarda öz-yeterliği ölçen bir ölçeğin, akademik performansı ve etki büyüklüğünü ifade eden bilgilerin yer almasına dikkat etmişlerdir. Yaptıkları analizde akademik performans ile öz-yeterlik düşüncelerinin ilişkili olduğu bulunmuştur. Öz-yeterliğin akademik alanda gösterilen performansın yaklaşık olarak %14'ünü açıkladığı da araştırmanın bir başka bulgusudur. Pajares'in (1996) yaptığı araştırmada da öz-yeterliğin akademik alanda gösterilen performansın güçlü bir yordayıcısı olduğu görülmüştür. Dolayısıyla bir kişinin bir işi yapabileceğine ilişkin yeteneğine olan inancının günlük görevlerini yerine getirmede önemli olduğu ve bireyin öz-yeterlik seviyelerinde artış olana dek erteleme davranışları olmaya devam edeceği söylenebilir (Rozenal ve Carlbring, 2014). Bu nedenle öğrencilerin akademik görevlerini yerine getirmelerinde öz-yeterliklerinin yani kendilerine olan inançlarının önemini büyük olduğu söylenebilir. Öz-yeterlik ile akademik erteleme arasındaki ilişki göz önüne alındığında düşük öz-yeterliğe sahip öğrencilerin daha fazla akademik erteleme davranışında bulunabilecekleri söylenebilir.

### **Öneriler**

Bu bilgiler ışığında araştırmanın sonuçları değerlendirildiğinde; öğrencilerin kendilerine olan inançları ve içten denetimli olma eğilimleri arttıkça akademik erteleme davranışlarının önemli ölçüde azalacağı söylenebilir. Bu nedenle akademik görevlerini yerine getirmede güçlük çeken öğrencilere öz-yeterlik inançlarını artırıcı ve denetim odaklarını ise içten denetimli olmaya yönlendirebilecek eğitsel programlar ya da grup rehberlik etkinlikleri uygulanabilir. Yapılacak eğitsel program ve rehberlik etkinliklerinde çalışmaların içeriği iç denetim odağına ve yüksek öz-yeterliğe sahip öğrenci hedef davranışlarını içeren amaçlardan oluşabilir. Ayrıca regresyon analizinde değişkenler arasında ortaya çıkan neden-sonuç ilişkisi akademik ertelemeyi azaltmaya yönelik yapılacak deneysel çalışmalarda gerçek anlamda da test edilebilir. Akademik erteleme konusunda yardım arayan öğrencilere yapılacak psikolojik danışma hizmetlerinde ise öğrencilerin denetim odakları ve öz-yeterlik düzeyleri de sunulacak profesyonel yardım sürecinde ele alınabilir. Yapılacak bu çalışmalar ile birlikte öğrencilerin hâlihazırda öğrenim gördükleri kurumlar ile öğrenim görecekleri üst öğrenim kurumlarında daha az akademik erteleme davranışlarında bulunmaları sağlanabilir. Ayrıca bu çalışma grubundaki katılımcıların düşük düzeyde akademik erteleme davranışında bulunma eğilimleri olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla, öz-yeterlik ile denetim odağının yalnızca bu çalışma grubundaki katılımcıların akademik erteleme davranışlarını açıklamada önemli birer değişken olduğu söylenebilir. Bu bilgilerin akademik ertelemeyi yordamasına yönelik daha sağlıklı şekilde genellenebilmesi için farklı akademik erteleme düzeyine sahip gruplarda da benzer araştırmanın yapılması önemlidir.

## KAYNAKÇA

- Ackerman, D. S. ve Gross, B. L. (2005). My instructor made me do it: task characteristics of procrastination. *Journal of Marketing Education*, 27(1), 5-13.
- Aitken, M. E. (1982). *A personality profile of the college student procrastinator*. University of Pittsburgh, USA.
- Akbay, S. E. ve Gizir, C. A. (2010). Cinsiyete göre üniversite öğrencilerinde akademik erteleme davranışı: akademik güdülenme, akademik öz yeterlik ve akademik yüklenme stillerinin rolü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 60-78.
- Balkıs, M. (2013). Academic procrastination, academic life satisfaction and academic achievement: the mediation role of rational beliefs about studying. *Journal of Cognitive and Behavioral Psychotherapies*, 13(1), 57-74.
- Balkıs, M., Duru, E., Buluş, M. ve Duru, S. (2006). Üniversite öğrencilerinde akademik erteleme eğiliminin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 7(2), 57-73.
- Bandura, A. (1977). Self efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachandran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.], *Encyclopedia of mental health*. San Diego: Academic Press, 1998).
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (1998). Personal and collective efficacy in human adaptation and change. In J. G. Adair, D. Belanger ve K. L. Dion (Eds.), *Advances in psychological science: Vol. 1. Personal, social and cultural aspects*. Hove, UK: Psychology Press.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. In F. Pajares ve T. Urdan (Eds), *Self-efficacy beliefs of adolescents*. USA: LAP-Information Age Publishing.
- Bassi, M., Steca, P., Fave, A. D. ve Caprara, G. V. (2007). Academic self-efficacy beliefs and quality of experience in learning. *Journal of Youth and Adolescence*, 36(3), 301-312.
- Berber-Çelik, Ç. ve Odacı, H. (2015). Akademik erteleme davranışının bazı kişisel ve psikolojik değişkenlere göre açıklanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(3), 31-47.
- Berry, J. ve West, R. (1993). Cognitive self-efficacy in relation to personal mastery and goal setting across the life span. *International Journal of Behavioral Development*, 16(2), 351-379.
- Betz, N. E. (2004). Contributions of self-efficacy theory to career counseling: a personal perspective. *The Career Development Quarterly* 52(4), 340-353.
- Bıkmaz, F. H. (2002). Fen öğretiminde öz-yeterlik ölçeği. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1(2), 197-210.
- Burns, L. R., Dittmann, K., Nguyen, N. L. ve 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.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cerino, E. S. (2014). Relationships between academic motivation, self-efficacy, and academic procrastination, *Journal of Psychological Research*, 19(4), 156-163.
- Chow, H. P. H. (2011). Procrastination among undergraduate students: effects of emotional intelligence, school life, self-evaluation, and self-efficacy. *Alberta Journal of Educational Research*, 57(2), 234-240.
- Collins, J. L. (1984). *Self-efficacy and ability in achievement behavior*. Unpublished doctoral dissertation, Stanford University, Palo Alto, CA.

- Creswell, J. W. (2014). *Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları. Araştırma deseni.* (S. B. Demir, Çev. Ed.) Ankara: Eğiten Kitap.
- Çakıcı, D. Ç. (2003). *Lise ve üniversite öğrencilerinde genel erteleme ve akademik erteleme davranışının incelenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çam, Z. (2013). Ergenlerde genel ve akademik erteleme davranışının yordayıcısı olarak beş büyük kişilik özelliği. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 89–96.
- Çelikkaleli, Ö. ve Akbay, S. E. (2013). Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışı genel yetkinlik inancı ve sorumluluklarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 237–254.
- Çokluk, Ö., Şekercioglu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: Spss ve Lisrel uygulamaları.* Ankara: Pegem Akademi.
- Deniz, M. E., Traş, Z. ve Aydoğan, D. (2009). An investigation of academic procrastination, locus of control, and emotional intelligence. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 9(2), 623–632.
- Ferrari, J. R., Johnson, J. L. ve McCown, W. G. (1995). *Procrastination and task avoidance: theory, research, and treatment.* New York: Plenum Press.
- Hen, M. ve Goroshit, M. (2014). Academic procrastination, emotional intelligence, academic self-efficacy, and gpa: a comparison between students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 47(2), 116–124.
- Janssen, T. ve Carton, J. (1999). The effects of locus of control and task difficulty on procrastination. *The Journal of Genetic Psychology*, 160(4), 436-442.
- Kandemir, M. (2012) Öğrencilerin akademik erteleme davranışlarının, kaygı, başarısızlık korkusu, benlik saygısı ve başarı amaçları ile açıklanması. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(4), 81-88.
- Kandemir, M. (2014). A model explaining academic procrastination behavior. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 4(3), 51–72.
- Kaur, H. ve Kaur, J. (2011). Perfectionism and procrastination: cross cultural perspective. *FWU Journal of Social Sciences*, 5(1), 34-50.
- Khan, M. J., Arif, H., Noor, S. S. ve Muneer, S. (2014). Academic procrastination among male and female university and college students. *FWU Journal of Social Sciences*, 8(2), 65–70.
- Klassen, R. M., Krawchuk, L. L. ve Rajani, S. (2008). Academic procrastination of undergraduates: low self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 915-931.

- Klassen, R. M. ve Kuzucu, E. (2009). Academic procrastination and motivation of adolescents in Turkey. *Educational Psychology*, 29(1), 69-81.
- Knaus, W. J. (2000). Procrastination, blame, and change. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15(5), 153-166.
- Kotaman, H. (2008). Öz-yeterlik inancı ve öğrenme performansının geliştirilmesine ilişkin yazın taraması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 111-133.
- Lay, C. H. (1986). At last, my research article on procrastination. *Journal of Research in Personality*, 20, 474-495.
- Leksas, L. (1989). *Locus of control, academic performance, and depression: a longitudinal study of a medical school class*. Unpublished doctoral dissertation. University of Health Sciences, The Chicago Medical School, USA.
- Milgram, N. A. ve Tenne, R. (2000). Personality correlates of decisional and task avoidant procrastination. *European Journal of Personality*, 14, 141-156.
- Multon, K. D., Brown, S. D. ve Lent, R. W. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology*, 38, 30-38.
- Muris, P. (2001). A brief questionnaire for measuring self-efficacy in youths. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 23, 145-149.
- Nábělková, E. ve Ratkovská, J. (2015). Academic procrastination and factors contributing to its overcoming. *The New Educational Review*, 107-118.
- Nowicki, S. Jr. ve Strickland, B. R. (1971). *A locus of control scale for children*. Paper Presented at the 79th Annual Convention of the American Psychological Association, Washington, D. C.
- Nowicki, S. ve Strickland, B. (1973). A locus of control scale for children. *1. Consult Clinical Psychology*, 40, 148-154.
- Öngen, D. (2003). Denetim Odağı Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 35, 436-447.
- Özen-Kutunis, R., Mesci, M. ve Övdür, Z. (2011). The effects of locus of control on learning performance: a case of an academic organization. *Journal of Economic and Social Studies*, 1(2), 113-136.
- Özer, A. ve Altun, E. (2011). Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme nedenleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(21), 45-72.

- Özer-Uzun, B. (2009). Bir grup lise öğrencisinde akademik erteleme davranışı: sıklığı, olası nedenleri ve umudun rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(32), 12-19.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66, 543-578.
- Pajares, F. (2002). Overview of social cognitive theory and of self-efficacy. Web: <http://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/eff.html> adresinden 07.08.2017 tarihinde alınmıştır.
- Pajares, F. ve Usher, E. L. (2008). Self-efficacy, motivation, and achievement in school from the perspective of reciprocal determinism. *Advances in motivation and achievement*, 15, 391-423.
- Pastorelli, C., Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Rola, J., Rozsa, S. ve Bandura, A. (2001). The structure of children's perceived self-efficacy: a cross-national study. *European Journal of Psychological Assessment*, 17(2), 87-97.
- Rothblum, E. D. (1990). Fear of failure the psychodynamic, need achievement, fear of succes, and procrastination models. In H. Leitenberg (Ed.), *Handbook of Social and Evulation Anxiety* (pp. 497-537). New York: Plenum Press.
- 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, 387-394.
- Rozental, A. ve Carlbring, P. (2014). Understanding and treating procrastination: a review of a common self-regulatory failure. *Psychology*, 5, 1488-1502.
- Sakız, G. (2013). Başarıda anahtar kelime: öz-yeterlik. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 185-209.
- Schunk, D. H. (1984). Self-efficacy perspective on achievement behavior. *Educational Psychologist*, 19, 48-58.
- Schunk, D. H. (1990). Goal setting and self-efficacy during self-regulated learning. *Educational psychologist*, 25(1), 71-86.
- Schunk, D. H. (1995). Self-efficacy, motivation, and performance. *Journal of Applied Sport Psychology*, 7(2), 112-137.
- Solomon, L. J. ve Rothblum, E. D. (1988). Procrastination assessment scale-students. In M. Hersen ve A. S. Bellack (Eds.), *Dictionary of Behavioral Assessment Techniques*. New York: Pergammon Press.
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: a meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65-94.



- Telef, B. B. (2011). *Öz-yeterlikleri farklı olan ergenlerin psikolojik semptomlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Tuckman, B. W. (1991). The development and concurrent validity of the procrastination scale. *Educational and Psychological Measurement*, 51, 473-480.
- Uzun, B. ve Demir, A. (2015). Erteleme: türleri, bileşenleri, demografik etkenler ve kültürel farklılıklar. *Ege Eğitim Dergisi*, 16(1), 106-121.
- Yaakub, N. F. (2000). *Procrastination among students in institutes of higher learning: challenges for k-economy*. The School of Languages and Scientific Thinking, University of Utara, Malaysia.
- Zaidi, I. H. ve Mohsin, M. N. (2013). Locus of control in graduation students. *International Journal of Psychological Research*, 6(1), 15-20.
- Zerega Jr, W. D., Tseng, M. S. ve Greever, K. B. (1975). Locus of control and students aims in a high school setting. Erişim adresi: <https://eric.ed.gov/?id=ED109177>
- Zimmerman, B. ve Martinez-Pons, M. (1990) Student differences in self-regulated learning: relating grade, sex and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 51-59.