

Akademik Erteleme Eğilimi, Akademik Başarı İlişkisinde Genel ve Performans Benlik Saygısının Rolü¹

Murat Balkıs², Erdinç Duru³

Özet

Bu çalışmada, akademik erteleme eğilimi-akademik başarısı ilişkisinde, performans ve genel benlik saygısının dolaylı rollerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde farklı bölümlerde öğrenim gören yaşları 17 ile 31 arasında değişen, 216'sı kız ve 107'si erkek olmak üzere 323 öğrenci katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Aitken Erteleme Eğilimi Ölçeği, Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği, Durumsal Benlik Saygısı Ölçeği'nin Performans Benlik Saygısı alt ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda, akademik erteleme eğilimi-akademik başarı ilişkisinde, performans ve genel benlik saygısının kısmi aracılık rolü üstlendiği görülmüştür. Bir diğer deyişle, akademik erteleme eğilimi ile akademik başarı arasındaki ilişki, öğrencilerin genel ve performans benlik saygısı düzeylerine bağlı olarak güçlenmekte veya zayıflamaktadır. Bulgular eğitimciler ve psikolojik danışmanlar açısından ele alınıp tartışılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Akademik erteleme eğilimi, performans benlik saygısı, genel benlik saygısı.

The Role of General and Performance Self Esteem In Relation Academic Procrastination and Academic Achievement

Abstract

In this study, mediator role of general and performance self esteem were investigated in relation to the academic procrastination and reported academic achievement. The participants were 323 students who study different major fields at the Faculty of Education in Pamukkale University. Age range varied from 17 to 31. In this study, Aitken Procrastination Inventory, Rosenberg Self Esteem Inventory, Performance Self Esteem Subscale of State Self Esteem Scale and Personal Information Sheet were used to gather data. Results showed that general and performance self esteems had partial mediating effect in relation to the academic procrastination and reported academic achievement. In other words, the relation between academic procrastination and academic achievement was increased or decreased as to level of general and performance self esteem. Implications of these findings are discussed in detail.

Key Words: Academic procrastination, performance self esteem general self esteem.

Giriş

Erteleme eğilimi, bireyin yapma kapasitesine sahip olduğu ve yapmaya daha önce karar verdiği önemli bir işi, mantıklı bir gerekçeye dayandırmadan ertelemesi olarak tanımlanabilir (Grecco, 1984). Ev ödevlerinin, sınavlara hazırlanmanın ya da dönem sonunda

teslim edilecek ödevlerin son dakikada yapılması olarak tanımlanan akademik erteleme eğilimi, akademik yaşam sürecinde oldukça yaygın olarak görülebilmektedir (Solomon ve Rothblum, 1984). Örneğin, Solomon ve Rothblum (1984) üniversite öğrencilerinin yaklaşık % 46'sının, Balkıs ve Duru (2009) yaklaşık olarak % 23'ünün

¹ Bu çalışma 17. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur, 1-3 Eylül 2008, Sakarya

² Yard. Doç.Dr. Pamukkale Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD, mbalkis@pau.edu.tr

³ Doç.Dr. Pamukkale Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD, eduru@pau.edu.tr

kendilerini erteleme eğilimine sahip olarak algıladıklarını rapor etmektedirler. Yukarıdaki çalışmalara paralel benzer diğer çalışmalarda da, öğrencilerin önemli bir bölümünün sürekli ve durağan bir şekilde erteleme eğilimi içerisinde olduklarını görülmektedir (Day, Mensink ve O'Sullivan, 2000; Haycock, 1993; Onwuegbuzie, 2000; Solomon ve Rothblum, 1984).

Alan yazın incelediğinde erteleme eğiliminin, düşük akademik performans (Balkıs ve Duru, Buluş ve Duru, 2008; Beswick, Rothblum ve Mann, 1988; Fritzsche, Young ve Hickson, 2003; Orpen, 1998; Tice ve Baumeister, 1997; Tuckman, 2002), dersten kaçma (Rothblum, Solomon ve Murakami, 1986), başarı için düşük çaba (Saddler ve Buley, 1999), düşük öz yeterlilik (Haycock, McCarthy ve Skay, 1998), düşük kapasite (Milgram, Marshevsky ve Sadeh, 1995) ve düşük motivasyon ile ilişkili olduğu görülmüştür (Sene'cal, Koestner ve Vallerand, 1995). Yukarıdaki çalışmalar bir bütün olarak değerlendirildiğinde akademik erteleme eğiliminin, öğrencilerin akademik yaşamları üzerinde olumsuz etkileri olduğu söylenebilir. Bununla beraber akademik erteleme eğiliminin sadece akademik süreçlerle değil, bireyin iyilik haliyle de ilişkili olduğu görülmektedir. Örneğin alan yazınındaki bazı çalışmalarda, akademik erteleme eğilimi ile benlik saygısı arasında anlamlı olumsuz yönde ilişkiler bulunmuştur (Beswick, Rothblum ve Mann, 1988; Çakıcı, 2003; Ferrari, 1991, Lekich, 2006; Rothblum, Solomon ve Murakami, 1986; Solomon ve Rothblum, 1984). Benzer şekilde, yetişkinler üzerinde yapılan çalışmalarda da, genel erteleme davranışı ile benlik saygısı arasında anlamlı olumsuz yönde ilişkiler rapor edilmektedir (Ferrari, 1992, 1994).

Rosenberg (1965) benlik saygısını, farklı etki alanları arasında benliği değerlendirmenin toplamından türetilen, benliğe yönelik olarak geliştirilen olumlu ya da olumsuz tutum olarak kavramsallaştırmaktadır. Erteleme alan yazınında bazı çalışmalar, erteleme davranışlarının bireyin kırılğan benlik saygısını koruma amacına hizmet ettiğini vurgulamaktadırlar (Burka ve Yuen, 1983; Solomon ve Rothblum, 1984). Bu kuramsal açıklamalarda; erteleme eğiminin, başarısızlık korkusuyla beslendiğini ve bireyin, benliğini incinmekten korumak için risk almadığını,

dolayısıyla erteleme davranışlarının benliği koruyucu bir işlevi olduğu rapor edilmektedir (Burka ve Yuen, 1983; Ellis ve Knaus, 1977; Solomon ve Rothblum, 1984). Yaptıkları her şeyin yeterliliklerinin doğrudan bir yansıması olduğu inancına sahip olan ve gösterdikleri yeterliliklerinin benlik değerlerinin düzeyini belirlediğine inanan insanlar için erteleme eğilimi birkaç farklı amaca hizmet edebilir. Erteleme davranışları kısa dönemde bireyin kaygı düzeyini azaltır ve kısa dönemli doyum almasını sağlayabilir. İkinci olarak erteleme eğilimi nedeniyle birey bir görevin yapılması konusunda, performansının yeterliliği ya da yetersizliği noktasında riske girmediği için benliğini incinmekten korur (Ferrari, 1991). Bu yüzden bir kendini engelleme stratejisi olarak düşünülebilecek erteleme eğilimi, bireye şu andaki yeterliliğine ilişkin olumsuz yargılardan kaçınma yoluyla ve sahip olduğundan daha fazla bir kapasitesi olduğuna yönelik gerçek dışı olabilecek inançlarını korumasına olanak sağlar (Burka ve Yuen, 1983; Ferrari, 1995; Solomon ve Rothblum, 1984). Yukarıdaki çalışmalar bir bütün olarak değerlendirildiğinde, erteleme eğilimi yüksek bireylerin, benlik saygılarını olumsuz etkileyebilecek yaşantıları, benlik saygılarını korumak için yüksek oranda algılamama veya çarpıtma eğiliminde olabilecekleri görülmektedir. Dolayısıyla yukarıda özetlenen araştırma bulgularının ışığı altında erteleme eğilimi yüksek bireylerin, benlik saygısı düzeylerinin de düşük olması beklenebilir.

Alan yazınında benlik saygısı ile ilgili bir diğer kavram Performans Benlik Saygısı'dır. Heatherton ve Polivy (1991) Performans Benlik Saygısını durumsal benlik saygısının bir alt boyutu olarak kavramsallaştırmaktadırlar. İlgili bilim adamları durumsal benlik saygısının, kişilik özelliğinin bir fonksiyonu olan genel benlik saygısından farklı olarak; bireyin duruma ilişkin (state) duygu, düşünce ve davranışlarını değerlendirmesini anlamada daha işlevsel olduğunu vurgulamaktadırlar. Örneğin durumsal performans benlik saygısı, bireyin akademik performansına ilişkin benliğini değerlendirmesinden etkilenirken, durumsal sosyal benlik saygısı bireyin kişiler arası ilişki süreçlerindeki başarı veya başarısızlığından daha fazla etkilenir (Heatherton ve Polivy, 1991). Dolayısıyla yukarıdaki açıklamalar

ışığında, bireyin genel olarak kendinden memnuniyet düzeyini anlamada işlevsel olabilen genel benlik saygısından farklı olarak durumsal benlik saygısı, bireyin herhangi bir bağlamdaki performansına ilişkin kendinden memnuniyet düzeyini anlamada daha işlevsel görülmektedir. Bu nedenle durumsal benlik saygısı, alan yazınında, bağlama ilişkin benlik saygısı düzeyindeki değişimleri anlamada daha etkili bir kavram olarak değerlendirilebilir.

Alan yazınında ilgili çalışmalar, performans benlik saygısının akademik başarısızlık, genel benlik saygısı, kaygı ve depresyonla yüksek derecede ilişkili olduğunu göstermektedir (Heatherton ve Polivy, 1991). Normal koşullarda durumsal benlik saygısı genel benlik saygısı ile olumlu yönde anlamlı korelasyon verirken, benliğin yüksek derecede tehdit altında olduğu durumlarda, daha az kararlı bir psikolojik yapı özelliği göstermektedir (Heatherton ve Polivy, 1991). Sonuç olarak genel benlik saygısına benzer olarak erteleme eğilimi yüksek bireylerin performans benlik saygısı düzeylerinin de düşük olması beklenebilir.

Erteleme eğilimi-genel ve performans benlik saygısı ilişkilerine ek olarak, erteleme eğilimi-akademik başarı ilişkisine bakıldığında da, bir çok çalışmada, iki değişken arasında olumsuz yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu rapor edilmektedir (Balkis ve ark., 2008; Beswick, Rothblum ve Mann, 1988; Fritzsche, Young ve Hickson, 2003; Orpen, 1998; Tice ve Baumeister, 1997). Bir diğer deyişle akademik erteleme eğilimi düzeyi yüksek bireyler, daha düşük düzeyde akademik başarı rapor etmektedirler. Kuşkusuz akademik başarıyı etkileyen birçok faktörden söz edilebilir. Bu faktörlerden bazıları akademik başarıyı olumsuz yönde etkilerken, örneğin erteleme eğilimi gibi-, diğer bir kısım faktör akademik başarıyı olumlu yönde etkileyebilir, örneğin benlik saygısı gibi. Alan yazınına bakıldığında, genelde sanıldığı aksine, benlik saygısı-akademik başarı ilişkisinin çok daha karmaşık olduğu görülmektedir. Bazı çalışmalarda benlik saygısının akademik başarıyı etkilediğini rapor edilirken (Chapman 1988; Marsh, Byrne ve Shavelson, 1988), diğer bir çalışmada ise, benlik saygısının akademik başarıdan etkilendiğini vurgulamaktadır (Hoge, Smit ve Crist 1995). İki değişken arasındaki ilişkiye odaklanan

diğer bir grup çalışmada da, benlik saygısı ile akademik başarı arasında olumlu bir ilişki olduğu rapor edilmektedir (Bankston ve Zhou, 2002; Benham, 1993; Can, 1990; Güngör, 1989; Klein ve Keller, 1990; Lockett ve Harrell, 2003; Rennie, 1991; Ross ve Broh, 2000; Schmidt ve Padilla, 2003; Verkuyten ve Brug, 2002; Wong ve Watkins, 2001). Yukarıdaki çalışmalar bir bütün olarak değerlendirildiğinde, benlik saygısı ve akademik başarı arasında karşılıklı bir etkileşim olduğu düşünülebilir. Diğer bir deyişle, benlik saygısı akademik başarıyı etkilerken, aynı zamanda akademik başarıdan etkilenmektedir.

Yukarıdaki açıklama ve araştırma sonuçlarının özetlenmesinden de anlaşılacağı gibi, gerek erteleme eğilimi-benlik saygısı, gerekse erteleme eğilimi-akademik başarı değişkenlerinin ilişkilerini anlamaya yönelik alan yazında oldukça fazla çalışma yer almaktadır. Bir diğer deyişle erteleme eğilimi yüksek bireyler daha düşük benlik saygısı ve daha düşük akademik başarı rapor etmektedirler. Erteleme eğilimi ve benlik saygısının akademik başarıyı öngörmede etkili iki değişken olduğu görgül araştırmalarca rapor edilmektedir. Bununla beraber, bu araştırmaların çoğunun erteleme eğilimi ve benlik saygısının akademik başarı üzerine temel ve doğrudan etkileri üzerine odaklandığı görülmektedir. Oysaki erteleme eğilimi-akademik başarı ilişkisinde farklı örtük, aracı değişkenlerin de olabileceği beklenebilir. Örneğin Seu (2008) erteleme davranışlarının benlik saygısı, öz yeterlik ve akademik performans gibi kişi içi faktörlere bağlı olduğunu vurgulamaktadır. Seu'nun (2008) araştırma sonuçlarına göre, kendi yönelimli mükemmeliyetçilik eğilimleri ve erteleme arasındaki ilişkiye öz yeterlik inançları aracılık etmektedirler. Bir diğer deyişle mükemmeliyetçilik erteleme eğilimleri ilişkisinde, bireyler öz yeterlik düzeyleri belirleyici olmaktadır. Akademik süreçlerde benlik saygısının doğrudan ve dolaylı rolleriyle ilgili Blankstein, Dunkley ve Wilson'un (2008) yaptıkları çalışmada da benlik saygısının hem aracı hem de bağımsız değişkenlerle birleşik etkisinin (aracı etkisinden daha küçük) önemli olduğu rapor edilmektedir.

Yukarıdaki çalışmalar bir bütün olarak değerlendirildiğinde erteleme eğiliminin

benlik saygısı ve akademik başarıyla olumsuz, buna karşın benlik saygısının akademik başarı ile olumlu yönde ilişkili olması, genel ve performans benlik saygısının akademik erteleme eğiliminin akademik başarı üzerine etkisini öngörmede ne gibi dolaylı rolleri olduğu sorusunu akla getirmektedir. Bu soruya verilecek yanıt, görgül çalışmalar ışığında, okul ortamında öğrencilerin akademik başarılarını artırmaya yönelik düzenlenecek çalışmalar için önemli bir temel teşkil edebilir. Dolayısıyla yukarıdaki kuramsal açıklamalar ve görgül araştırma sonuçları ışığında, erteleme eğilimi-akademik başarı ilişkisinin bireyin genel ve performans benlik saygısı düzeylerine bağlı olarak farklılaşabileceği beklenebilir. Sonuç olarak bu çalışmada, akademik erteleme eğiliminin-akademik başarı ilişkisinde, genel ve performans benlik saygısının dolaylı rolleri nedir, sorusuna yanıt aranacaktır.

Yöntem

Çalışma Grubu

Araştırmaya 2007-2008 yaz döneminde Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesinde farklı bölümlerde öğrenim gören yaşları 17 ile 31 arasında değişen 216'sı kız ve 107' si erkek olmak üzere 323 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak amacıyla, Aitken'in Erteleme Eğilimi Ölçeği, Rosenberg' in Benlik saygısı Ölçeği ve Durumsal Performans Benlik Saygısı Ölçeği Kullanılmıştır.

Aitken Erteleme Eğilimi Ölçeği.

Aitken (1982) tarafından, üniversite öğrencilerinin akademik erteleme eğilimlerini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek tek boyutlu toplam 19 maddeden oluşan 5'li derecelenmeli likert tipi bir ölçektir. Bireylerden kendilerini her madde için 1 ile 5 puan aralığında derecelendirmeleri istenmektedir. Yüksek puanlar bireylerin yüksek erteleme eğilimine sahip olduklarını göstermektedir.

Ölçek Balkıs (2006) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçeğin iç tutarlık katsayısı $\alpha = .89$, 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. Yapılan analizler sonucunda, faktör yüklerinin %38.38'ini oluşturan 6.14 özdeğerli bir faktör üzerinde toplandığı görülmüştür. Bu analizler sonucunda, Aitken Erteleme Eğilimi ölçeğinin üniversite öğrencilerinin akademik erteleme eğilimini belirlemede, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak kullanılabilmesi rapor edilmektedir (Balkıs, 2006).

Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği,

Rosenberg (1968) tarafından geliştirilen Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği (RBSÖ), bireylerin benlik saygısı düzeylerini belirlemek amacıyla pek çok çalışmada kullanılmaktadır. Çoktan seçmeli 12 alt kategoriden oluşan ölçekte 63 madde yer almaktadır. Bu çalışmada 10 maddeden oluşan Benlik Saygısı alt kategorisi kullanılmıştır. Çuhadaroğlu (1986) tarafından Türkçeye uyarlanan ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları sonucunda güvenirlik katsayısı .71 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin test-tekrar test güvenirlik katsayısının .75 olduğu rapor edilmektedir.

Durumsal Performans Benlik Saygısı Ölçeği

Heartherton ve Polivy, (1991) tarafından bireylerin durumsal benlik saygısını ölçmek amacıyla geliştirilen Durumsal Performans Benlik Saygısı Ölçeği, 20 maddelik 5'li likert bir ölçektir. Bireylerden kendilerini her madde için 1 ile 5 puan aralığında derecelendirmeleri istenmektedir. Ölçekten alınan puanlar arttıkça durumsal benlik saygısı düzeyi de yükselmektedir. Ölçek sosyal, performans ve bedene ilişkin benlik saygısı olmak üzere 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Bedene ilişkin benlik saygısı alt boyutunda 6 madde, sosyal benlik saygısı (Diğer insanların benim hakkında ne düşündükleri beni endişelendirir) alt boyutunda 7 madde ve performans benlik saygısı (Yeteneklerime güvenirim) alt boyutunda 7 madde yer almaktadır. Ölçeğin bütününe ilişkin iç tutarlık katsayısı .92 olarak rapor edilmektedir. Ölçeğin faktör yapısı ve ayırt ediciliğine yönelik yapılan birbirleriyle ilişkili 5 çalışmada, ölçeğin durumsal benlik saygısını ölçmede oldukça güçlü psikometrik özelliklere sahip olduğu görülmüştür (Heartherton ve Polivy, 1991). Ölçeğin alt boyutlarına ait iç tutarlılık kat sayıları bedene ilişkin benlik saygısı için $\alpha = .77$, sosyal benlik

saygısı için $\alpha = .81$ ve performans benlik saygısı için $\alpha = .76$ olarak rapor edilmiştir (Heartherton ve Polivy, 1991).

Bu çalışmada, öğrencilerin erteleme eğilimleri genel olarak değil akademik ortamda incelendiği için bu amaç doğrultusunda Durumsal Benlik Saygısı Ölçeğinin, performans benlik saygısı alt ölçeği kullanılmıştır. Ölçek önce araştırmacılar tarafından Türkçe'ye çevrilmiş daha sonra Eğitim Bilimleri alanından iki öğretim üyesi tarafından Türkçe'den İngilizce'ye tekrar çevrilmiş, her iki dili etkili bir şekilde kullanabilen alandan üçüncü bir öğretim üyesi tarafından çeviriler karşılaştırılarak ölçeğe son şekli verilmiştir. Ölçeğin son hali 100 kişilik bir üniversite öğrencisi grubuna uygulanmış iç tutarlık katsayısı .75 bulunmuştur. Ölçeğin faktör yapısına ilişkin analizler, ölçeğin öz değeri 2.895 olan ve toplam varyansın % 41'ini açıklayan tek faktörlü bir yapıda olduğunu göstermiştir. Ölçek maddelerinin faktör yüklerinin .57 ile .71 arasında, madde-toplam korelasyonların ise .41 ile .55 arasında değiştiği görülmüştür.

Verilerin Toplanması

Bilgi formuyla (öğrencilerin demografik bilgileri) birlikte ölçek bataryası üniversite öğrencilerine uygulanmış, araştırmaya katılımda gönüllülük esas alınmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS 15 programı kullanılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkilerin belirlenmesinde Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısından, bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni yordayıp yordamadıkları bir dizi tekli ve çoklu regresyon analizinden, akademik erteleme eğiliminin akademik başarıyı yordamasında, genel ve performans benlik saygısının dolaylı rollerinin anlamlı olup olmadığını test etmek için Sobel test istatistiğinden yararlanılmıştır. Araştırmada anlamlılık düzeyi en az 0.05 olarak alınmış, diğer anlamlılık düzeyleri de (0.01 ve 0.001) ayrıca gösterilmiştir.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, incelenen değişkenler ile ilgili olarak toplanan verilerin istatistiksel analizleri yapılmış ve elde edilen bulgular aşağıda açıklanmıştır.

Korelasyon Analizleri

Analiz sonuçları akademik başarının akademik erteleme eğilimi ile ($r = -.412, p < .01$) olumsuz yönde, genel benlik saygısı ile ($r = .235, p < .01$) ve performans benlik saygısı ile ($r = .223, p < .01$) olumlu yönde ilişkiler verdiğini göstermektedir. Analizler ayrıca, akademik erteleme eğiliminin genel benlik saygısı ile ($r = -.313, p < .01$) ve performans benlik saygısı ile ($r = -.288, p < .01$) olumsuz ilişkili olduğunu göstermiştir. Akademik erteleme eğilimi düzeyi arttıkça akademik başarı düzeyinin azalmaktadır. Benzer şekilde genel ve performans benlik saygısı düzeyi düştükçe akademik erteleme eğilimi düzeyi yükselmektedir.

Genel ve Performans Benlik Saygısının Aracılık Rolü

Araştırma amacımıza uygun olarak, akademik erteleme eğiliminin akademik başarı üzerine etkisini yordamada, genel ve performans benlik saygısının dolaylı rolleri nelerdir, sorusuna yanıt vermek için Sobel test istatistiğinden yararlanılmıştır. Baron ve Kenney' e (1986) göre, araçal analizlerde bazı ölçütler yerine getirilmelidir. Bu ölçütler, 1) Bağımsız değişken bağımlı değişkeni öngörmelidir. 2) Bağımsız değişken aracı değişken ya da değişkenleri öngörmelidir. 3) Bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisi kontrol edildiğinde, aracı değişken(ler) bağımlı değişkeni öngörmelidir. 4) Bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisi aracı değişken(ler) modele girdiğinde azalmalıdır (Akt.: Duru, 2008). Bu çalışmanın bağımlı değişkeni akademik başarı, bağımsız değişkeni akademik erteleme eğilimi ve aracı değişkenleri ise genel ve performans benlik saygısıdır.

Modeli test etmek için dört regresyon modeli oluşturulmuştur. Birinci regresyon analizinde, akademik erteleme eğiliminin akademik başarıyı yordayıp yordamadığı test edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda akademik erteleme eğiliminin akademik başarıyı ($\beta = -.412, p < .01$) anlamlı düzeyde ve olumsuz olarak yordadığı görülmüştür. (1.koşul). İkinci regresyon analizinde akademik erteleme eğiliminin, genel ve performans benlik saygısını yordayıp yordamadığı test edilmiştir. Yapılan analizler akademik erteleme eğiliminin, genel benlik saygısını ($\beta = -.313, p < .01$) ve performans

benlik saygısını ($\beta = -.288, p < .01$) düzeyinde anlamlı ve olumsuz olarak yordadığını göstermiştir (2.koşul). Üçüncü regresyon analizinde, bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisi kontrol edildiğinde, aracı değişken(ler) bağımlı değişkeni yordayıp yordamadığı test edilmiştir. Regresyon analizi sonuçları, aracı değişkenlerden genel benlik saygısının ($\beta = .235, p < .01$) ve performans benlik saygısının ($\beta = .223, p < .01$), akademik başarıyı anlamlı ve olumlu olarak yordadığını göstermiştir. Son olarak dördüncü regresyon analizinde, aracı değişken olarak genel ve performans benlik saygısının, akademik erteleme eğiliminin akademik başarı üzerindeki etkisini azaltıp azaltmadığı test edilmiştir. Akademik erteleme eğilimi ile birlikte genel benlik saygısı modele girildiğinde, akademik erteleme eğiliminin

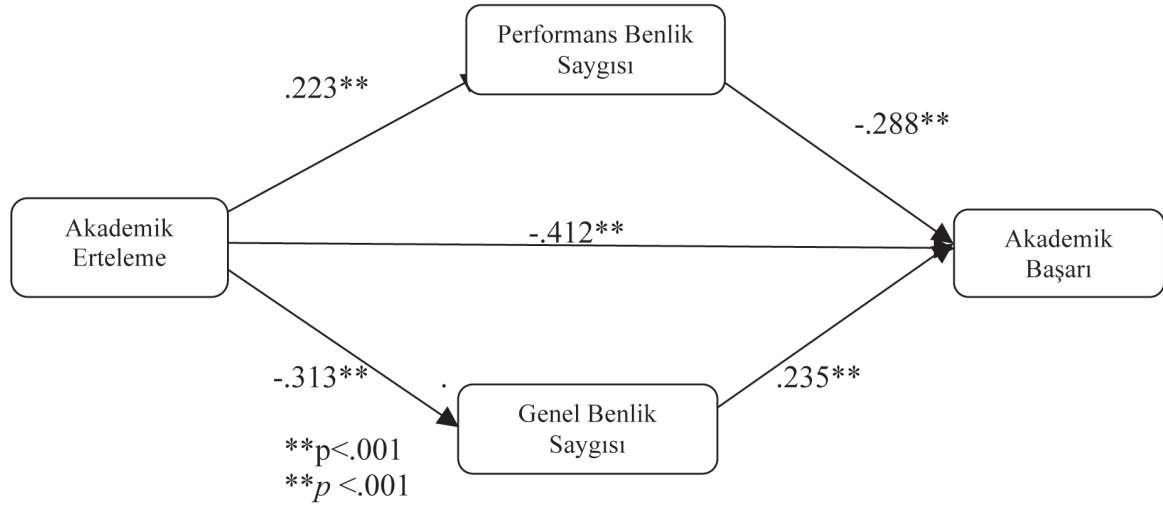
akademik başarı üzerindeki etkisi ($\beta = -.412$ den, $\beta = -.375' e$) ve akademik erteleme ile birlikte performans benlik saygısı modele girildiğinde, akademik erteleme eğiliminin akademik başarı üzerindeki etkisi ($\beta = -.412$ den, $\beta = -.379' a$) düştüğü görülmüştür. Şekil-1 ve Tablo-1'e bakıldığında istenilen kriterlerin karşılandığı görülmektedir. Sobel testi analizleri istatistiksel olarak anlamlıdır. Sonuçlara göre, gerek genel benlik saygısı ($Z = 10.18, p < .000$, etki aralığı = .21) gerekse performans benlik saygısının ($Z = 13.77, p < .000$, etki aralığı = .21), akademik erteleme eğiliminin akademik başarı üzerine etkisine aracılık etmektedir. Etki genişliği açısından bakıldığında her iki aracı değişkenin eşit etki genişliğinin düşük olduğu görülmektedir. Analiz sonuçlarına bağlı olarak kavramsal ilişkiler Tablo-1 ve Şekil-1'de yer almaktadır.

Tablo 1. Akademik Erteleme Eğilimi, Akademik Başarı İlişkisinde Genel ve Performans Benlik Saygısının Aracılık Rolü

Değişkenler	R	R ²	S.Beta Değeri	t	F	p
1.Model						
Akademik Başarı						
Akademik Erteleme Eğilimi	.41	.17	-.412	-8.10	65.738	.000**
2.Model						
Genel Benlik Saygısı						
Akademik Erteleme Eğilimi	.31	.10	-.313	-5.90	34.860	.000**
Performans Benlik Saygısı						
Akademik Erteleme Eğilimi	.29	.08	-.288	-5.39	29.004	.000**
3.Model						
Akademik Başarı						
Genel Benlik Saygısı	.24	.06	.235	4.34	18.793	.000**
Performans Benlik Saygısı	.22	.05	.223	4.11	16.877	.000**
4.Model						
Akademik Başarı						
Akademik Erteleme Eğilimi			-.375	-7.05		.000**
Genel Benlik Saygısı	.43	.18	.118	2.21	35.711	.028*
Akademik Erteleme Eğilimi			-.379	-7.19		.000**
Performans Benlik Saygısı	.43	.18	.114	2.17	35.589	.031*

*p < .05, **p < .001

Şekil-1. Akademik Erteleme, Akademik Başarı, Genel Benlik Saygısı ve Performans Benlik Saygısı Arasındaki İlişkiler



Tartışma

Bu çalışmada, temel olarak, akademik erteleme eğilimi-akademik başarı ilişkisinde genel ve performans benlik saygısının dolaylı rolü incelenmiştir. Elde edilen bulgular, akademik erteleme eğilimi akademik başarı ilişkisinde genel ve performans benlik saygısının kısmi aracılık rolü üstlendiğini desteklemektedir. Bir diğer deyişle akademik erteleme eğiliminin akademik başarı üzerine etkisi, öğrencilerin genel ve performans benlik saygısı düzeylerine göre değişmektedir. Bu bulgu erteleme eğilimi ile benlik saygısı arasındaki ilişkiyi inceleyen diğer çalışmalar ile tutarlılık göstermektedir (Beswick, Rothblum ve Mann, 1988; Çakıcı, 2003; Ferrari, 1991; Lekich, 2006; Rothblum, Solomon ve Murakami, 1986; Solomon ve Rothblum, 1984). Analiz sonuçları yüksek erteleme eğiliminin benlik saygısı ve performans benlik saygısı düzeyini düşürdüğünü, düşük benlik ve performans benlik saygısının ise akademik başarı düzeyinin düşmesini kolaylaştırdığını göstermektedir.

Öte yandan akademik erteleme eğilimi-akademik başarı ilişkisinde genel ve performans saygısının etkilerinin istatistiksel olarak anlamlı fakat yüksek olmadığı görülmektedir. Bu sonuç, iki değişken arasındaki ilişkide benlik saygısı ve performans benlik saygısının aracılık rolünün, tüm öğrencilerde değil bazı öğrencilerde çok daha etkili olabileceğini düşündürmektedir. Bir diğer ifadeyle bazı öğrenciler benlik saygılarını azaltıcı etkinliklerde riske girmedikleri ve daha yüksek oranda erteleme

eğilimine sahip oldukları için erteleme eğiliminin doğal bir sonucu olarak daha düşük akademik başarı gösteriyor olabilirler. Örneğin Di Paula ve Campbell'a (2002) göre, düşük benlik saygısına sahip bireyler, benlik saygısı yüksek olan bireyler gibi amaca yönelik davranışlarını düzenlemede zorlandıklarından, başarısızlık durumu ile karşılaştıklarında çaba göstermeksizin yaptıkları işi bırakma eğiliminde olurlar. Benlik saygısı, duygu durumunu düzenleme motivasyonu açısından da farklılık göstermektedir. Alan yazınında olumsuz duygu durumuyla başa çıkmada ve olumlu duygu durumunu yaşamada, düşük benlik saygısına sahip bireylerin benlik saygısı yüksek bireylere göre motivasyon düzeylerinin daha düşük olduğu rapor edilmektedir (Wood, Heimpel, ve Michela, 2003). Thombs (2000), üniversite öğrencilerinin benlik saygısı ile problem davranışlar arasında ilişki olduğunu aktarmaktadır. Benlik saygısı düzeyi düşük öğrencilerin, zamanı etkili yönetememe, alkol kullanımı, etkili olmayan çalışma alışkanlıkları ve kendini engelleme gibi problem davranışları daha fazla gösterdikleri görülmüştür. Düşük benlik saygısına sahip bireyler öncelikli olarak başarısızlıklarına, yaşanabilecek kayıplara ya da benlik saygılarını kaybetme riskine odaklanarak benliğini korumaya yönelik motive olurlarken; benlik saygısı yüksek olan bireyler öncelikli olarak olumlu bir tutum içinde ve benlik saygılarını daha fazla yükseltmeye odaklanarak benliğini desteklemeye motive olmaktadır (Baumeister, Tice ve Hutton, 1989). Bu araştırma bulguları, Burka ve Yuen

(1983)' in, erteleme eğiliminin başarısızlık korkusuyla beslendiğini ve bireyin, benliğini incinmekten korumak için risk almadığını, dolayısıyla erteleme davranışlarının benliği koruyucu bir işlevi olduğuna yönelik kuramsal açıklamaların da desteklenmektedir. Özetle, elde edilen bulgular yukarıdaki araştırma sonuçları ışığında değerlendirildiğinde, benlik saygısı düzeyi düşük öğrencilerinin zamanını yapılandırmada güçlük çekmeleri, okuldaki çalışmalarına yeterince ilgi göstermemeleri, yüksek oranda kendini engelleyici davranışlar sergilemeleri ve bir işi yapmada kararlılık göstermemeleri nedeniyle akademik erteleme eğilimi düzeyleri yükseliyor, yüksek erteleme eğilimi düzeyi ise öğrencilerin akademik performanslarını azaltıyor olabilir.

Araştırmamızın diğer bir önemli bulgusu, genel ve performans benlik saygısı akademik başarı ile olumlu ilişkili olmasıdır. Bir diğer deyişle daha yüksek genel ve performans benlik saygısı düzeyine sahip öğrenciler, daha yüksek akademik başarı rapor etmektedirler. Bu bulgu, daha önce bu konuda yapılan araştırma sonuçları ile tutarlılık göstermektedir (Bankston ve Zhou, 2002; Benham, 1993; Klein ve Keller, 1990; Lockett ve Harrell, 2003; Rennie, 1991; Ross ve Broh, 2000; Schmidt ve Padilla, 2003; Verkuyten ve Brug, 2002; Wong ve Watkins, 2001). Özellikle üniversite öğrencileri arasında yüksek benlik saygısına sahip olmanın birçok olumlu etkisi olabileceği düşünülebilir. Wiggins'e (1994) göre, benlik saygısı düzeyleri düşük öğrencilerin aksine, kendisi hakkında olumlu duygulara sahip olan öğrenciler, zamanını etkili düzenleyebilir, zor görevlerle kararlı bir şekilde baş edebilir, çalışmaları ile yakından ilgilenir ve akademik olarak daha iyi performans gösterirler. Bu sonuç, kendini olumlu ve yeterli olarak değerlendiren öğrencilerin, okulda verilen sorumlulukları ve görevleri ile başarı bir şekilde yerine getirebildiklerini, bunun doğal bir sonucu olarak da akademik başarılarının artıyor olduğu şeklinde değerlendirilebilir.

Analizler ayrıca akademik erteleme eğilimi ile akademik başarı arasında olumsuz bir ilişki olduğunu göstermiştir. Bu bulgu önceki çalışmaların bulguları ile tutarlılık göstermektedir (Balkis ve ark., 2008; Beswick, Rothblum ve Mann, 1988, Fritzsche, Young ve Hickson, 2003, Orpen, 1998, Tice ve Baumeister,

1997). Zamanı yapılandırabilme, yapılacak işler için amaç ve önceliklerini belirleyebilme becerilerinin yanında, akademik anlamda başarılı olmanın temel koşullarından biri de verilen görev ve sorumlulukları zamanında yerine getirebilmek, sistemli çalışma alışkanlığı ve becerileri geliştirebilmek olarak düşünülebilir. Aksi durumda zaman baskısı altında ve geç saatlerde çalışma uykusuzluğa; yeterince uyuyamama ise yoğunlaşma güçlüklerine ve düşük akademik performansına neden olabilir. Bu bulgu, yukarıdaki bilgiler ışığında değerlendirildiğinde anlamlı görünmektedir.

Sonuç olarak akademik erteleme eğiliminin akademik başarı üzerindeki olumsuz etkisini azaltmada benlik saygısının aracılık rolü dikkate alındığında, öğrencilerin benlik saygılarını destekleyecek çalışmaların yapılmasının, hem akademik erteleme eğiliminin düzeyini hem de akademik erteleme eğiliminin akademik başarı üzerindeki olumsuz etkisini azaltmada etkili olacağı düşünülebilir. Psikolojik danışmanlar ve eğitimciler, uygun psiko-eğitim programları kullanarak öğrencilerin olumlu bir benlik algısı geliştirmelerine yardımcı olabilir, öğrencilere olumlu geribildirimler vererek ve olumlu yaşantılar sağlanarak benlik saygısı düzeylerini yükseltebilir. Öte yandan akademik erteleme eğilimi- akademik başarı ilişkisinde benlik ve performans benlik saygısı düzeylerinin etki genişliğinin düşüklüğü dikkate alındığında, benlik destekleyici programların tek başına yeterli olmayabileceği, akademik erteleme eğilimini azaltıcı bilişsel, motivasyonel ve davranışsal stratejileri kullanarak beceri ağırlıklı çalışmalara da gereksinim duyulacağı açıktır.

KAYNAKÇA

- Aitken, M. E. (1982). *A personality profile of the college student procrastinator*. Unpublishe Doctoral Dissertation, University of Pittsburgh
- Balkıs, M.(2006). *Öğretmen adaylarının davranışlarındaki erteleme eğilimlerinin düşünme ve karar verme tarzları ile ilişkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü D.E.U.B.E.F. İzmir
- Balkıs, M. ve Duru, E. (2009). Prevalence of academic procrastination behavior among pre-service teachers, and its relationships with demographics and individual preferences, *Journal of Theory and Practice in Education*, 5 (1), 18-32.
- Balkıs, M., Duru, E., Buluş, M. ve Duru, S. (2008). Üniversite öğrencilerinde akademik erteleme eğiliminin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,(7) 2, 59-75
- Bankston, C. L. III, & Zhou, M. (2002). Being well vs. doing well: Self-esteem and school performance among immigrant and non-immigrant racial and ethnic groups. *International Migration Review*, 36, 389-415.
- Baron, R. M., & D. A. Kenny (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173-1182.
- Benham, M.J. (1993). *Fostering self-motivated behaviour, personal responsibility, and internal locus of control*, Eugene, Oregon. Office of Educational Research and Improvement (ERIC Document Reproduction No. ED 386 621).
- Baumeister, R. F., Tice, D. M., & Hutton, D. G. (1989). Self-presentational motivations and personality differences in self-esteem. *Journal of Personality*, 57, 547-579.
- Beswick, G., Rothblum, E. D. ve Mann, L. (1988). Psychological antecedents of student procrastination. *Australian Psychologist*, 23, 207-217.
- Burka, J. B., & Yuen, L. M. (1983). *Procrastination: Why you do it, what to do about it*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Can, G.(1990). Lise Öğrencilerinin Benlik Tasarım Düzeylerini Etkileyen Bazı Etmenler. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları*, Eskişehir.
- Chapman, J.W. (1988). Learning disabled children's self-concept. *Review of Educational Research* 58: 347-371.
- Çakıcı, Deniz Ç. (2003) *Lise ve üniversite öğrencilerinde genel erteleme ve akademik erteleme davranışının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim dalı, Ankara: Türkiye.
- Day, V., Mensink, D. ve O'Sullivan, M. (2000). Patterns of academic procrastination. *Journal of College Reading and Learning*, 30, 120-134.
- Di Paula, A., & Campbell, J. (2002). Self-esteem and persistence in the face of failure. *Journal of Personality & Social Psychology*, 83, 711-724.
- Ellis, A. ve Knaus, W. J. (1977). *Overcoming procrastination*. New York: Signet Books.
- Ferrari, J. R. (1991). Self-handicapping by procrastinators: Protecting self-esteem, social-esteem, or both? *Journal of Research in Personality*, 25(3), 245-261.
- Ferrari, J. R. (1992). Procrastinators and perfect behavior: An exploratory factor analysis of self-presentation, self-awareness, and self-handicapping components. *Journal of Research in Personality*, 26(1), 75-84.
- Ferrari, J. R. (1994). Dysfunctional procrastination and its relationship with self-esteem, interpersonal dependency, and self-defeating behaviors. *Personality & Individual Differences*, 17(5), 673-679.
- Ferrari, J. R. (1995). Perfectionism cognitions with nonclinical and clinical samples. *Journal of Social Behavior and Personality*, 10(1), 143-156.
- Fritzsche, B. A., Young, B. R. ve Hickson, K. C. (2003). Individual differences in academic procrastination tendency and writing success. *Personality and Individual Differences*, 35, 1549-1557.
- Güngör, A. (1989). *Öğrencilerin özsaygı düzeylerini etkileyen etmenler*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Grecco, P. R. (1984). *A cognitive-behavioral assessment of problematic academic procrastination: development of a procrastination self-statement inventory*. Unpublished PHD, California School of Professional Psychology – Fresno.
- Haycock, L. A. (1993). *The cognitive mediation of procrastination: an investigation of the relationship between procrastination and self-efficacy beliefs*. Doctoral Dissertation, University of Minnesota.

- Haycock, L. A., McCarthy, P. ve Skay, C. L. (1998). Procrastination in college students: The role of self-efficacy and anxiety. *Journal of Counseling and Development*, 76, 317-324.
- Hoge, D.R., E.K. Smit, & T.J. Crist. (1995). Reciprocal effects of self-concept and academic achievement in sixth and seventh grade. *Journal of Youth and Adolescence* 24, (3): 295-314.
- Klein, J. D., & J.M. Keller. (1990). Influence of student ability, locus of control, and type of instructional control on performance and confidence. *Journal of Educational Research* 83, (3): 140-46.
- Lekich, N.(2006). *The relationship between academic motivation, self esteem, and academic procrastination among college students*. Unpublished Master Thesis, Truman State University, Kirksville, Missouri.
- Lockett, C. T., & Harrell, J. P. (2003). Racial identity, self-esteem, and academic achievement: Too much interpretation, too little supporting data. *Journal of Black Psychology*, 29, 325-336.
- Marsh, H.W., B. Byrne, & R.J. Shavelson. (1988). A multifaceted academic self-concept. Its' hierarchical structure and its' relation to academic achievement. *Journal of Educational Psychology* 80: 366-380.
- Milgram, N., Marshevsky, S., & Sadeh, C. (1995). Correlates of academic procrastination: Discomfort, task aversiveness, and task capability. *Journal of Psychology*, 129(2), 145-155.
- Onwuegbuzie, Anthony J. (2000) Academic procrastinators and perfectionistic tendencies among graduate students. *Journal of Social Behavior and Personality*. 15 (5), 103-110.
- Orpen, C. (1998), The causes and consequences of academic procrastination: A research note. *Westminster Studies in Education*, 21, 73-75
- Rennie, L.J. (1991). The relationship between affect and achievement in science. *Journal of Research in Science Teaching*, 28, (2): 193-09.
- Ross, C. E., & Broh, B. A. (2000). The roles of self-esteem and the sense of personal control in the academic achievement process. *Sociology of Education*, 73, 270-284.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton: Princeton University 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(3), 387-394.
- Saddler, C. D., & Buley, J. (1999). Predictors of academic procrastination in college students. *Psychological Reports*, 84(2), 686-688.
- Schmidt, J. A., & Padilla, B. (2003). Self-esteem and family challenge: An investigation of their effects on achievement. *Journal of Youth and Adolescence*, 32, 37-46.
- Senécal, C., Koestner, R. & Valler, R. J. (1995). Self-regulation and academic procrastination. *Journal of Social Psychology*, 135(1), 607-619.
- Seu, H. E. (2008). Self-efficacy as a mediator in the relationship between self-oriented perfectionism and academic procrastination, *Journal of Social Behavior and Personality*. 36 (6), 753-764.
- Solomon, L. J.& Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 503-509
- Thombs, D. L. (2000). A retrospective study of DARE: Substantive effects not detected in undergraduates. *Journal of Alcohol and Drug Education*. 46(1), 27-40.
- 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.
- Tuckman, B. W. (2002). *Academic procrastinators: Their rationalizations and web-course performance*. Paper presented at the American Psychological Association, Chicago.
- Verkuyten, M., & Brug, P. (2002). Ethnic identity achievement, self-esteem, and discrimination among Surinamese adolescents in the Netherlands. *Journal of Black Psychology*, 28, 122-141.
- Wiggins, J., & Schatz, E.L. (1994). The relationship of self-esteem to grades, achievement scores, and other factors critical to school success. *School Counselor*, 41(4), 239-245
- Wong, M. S. W., & Watkins, D. (2001). Self-esteem & ability grouping: A Hong Kong investigation of the big fish little pond effect. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 21, 79-87.
- Wood, J. V., Heimpel, S. A., & Michela, J. L. (2003). Savoring versus dampening: Self-esteem differences in regulating positive affect. *Journal of Personality & Social Psychology*, 85, 566-580.

Summary

Introduction

Procrastination can be defined as one's behavior to delay an important task which he/she has capacity and to intend to do beforehand without any logical reason (Grecco, 1984). Academic procrastination is a pervasive and potentially maladaptive behavior for many college students of resulting in feelings of psychological distress (Solomon & Rothblum, 1984). Procrastination is common in general and among academic populations. Solomon and Rothblum (1984) noted that 46% of students reported that they procrastinate on academic tasks at least half of their time. Balkis and Duru (2009) found that 23 % of students reported that they procrastinate on academic tasks.

A review of procrastination literature has revealed that procrastination is related to poor academic performance (Beswick, Rothblum, & Mann, 1988; Fritzsche, Young, & Hickson, 2003; Orpen, 1998; Tice & Baumeister, 1997), higher course withdrawals (Semb, Glick & Spencer, 1979; Rothblum, Solomon & Murakami, 1986), less effort on the task (Saddler & Buley, 1999), low self-efficacy (Haycock, McCarthy, & Skay, 1998), low task capability (Milgram, Marshevsky, & Sadeh, 1995). In summary, academic procrastination represents a widely experienced problem behavior among college students, a behavior that impedes psychological well-being and academic achievement.

Rosenberg (1965) defined self esteem as a favorable or an unfavorable attitude toward self. Some theorists have suggested a model for procrastination in which procrastination serves to protect vulnerable self esteem. These works contend that certain people view their self esteem as being based solely on task ability, with ability being determined entirely by performance on completed tasks (Burka & Yuen, 1983; Ellis & Knaus, 1977; Solomon & Rothblum, 1984). These individuals are said to suffer from a fear of failure produced by implicitly endorsing the equation (Self Esteem = Ability = Performance) which is a cognitive schema that turns striving for accomplishments into frightening risk that threaten self esteem. Fearing failure on the

task which is supposed to be done causes the individual to experience anxiety which intensifies as the deadline approaches. The more important the task at hand is perceived to be, the more one fears failing it and the more anxiety one experiences while it remains undone (Burka & Yuen, 1983).

A review literature has revealed that procrastination is related to low self esteem (Beswick, Rothblum & Mann, 1988; Ferrari, 1991, Lekich, 2006; Rothblum, Solomon & Murakami, 1986; Solomon & Rothblum, 1984).

In this study, mediator role of general and performance self esteem were investigated in relation to the academic procrastination and reported academic achievement.

Methodology

The participants were 323 students who study different major fields at the Faculty of Education in Pamukkale University. Age range varied from 17 to 31. In this study, Aitken Procrastination Inventory, Rosenberg Self Esteem Inventory, Performance Self Esteem Subscale of State Self Esteem Scale and Personal Information Sheet were used to gather data.

Findings

Initially, the correlation between academic procrastination scores, general self esteem, performance self esteem, and academic achievement were examined by utilizing a Pearson product moment. Results showed that academic procrastination was significantly and negatively correlated with general self esteem, performance self esteem scores, and reported academic achievement. Additionally, results showed that reported academic achievement was significantly and positively correlated with general self esteem, performance self esteem scores.

Secondly, to test the role of general and performance self esteem in relation to the academic procrastination and reported academic achievement, mediation analyses was used. Results from mediation analyses showed that general and performance self esteem have partial mediating effect in relation to the academic procrastination and reported academic achievement.

Discussion

The main focus of this study was to examine the role of general and performance self esteem in relation to the academic procrastination and reported academic achievement. Findings of this study showed that academic procrastination was significantly related to general self esteem, performance self esteem, and reported academic achievement in some degree. Findings also showed that general and performance self esteem have partial mediating role in relation to academic procrastination and reported academic achievement.

The significant contribution of this study is that it has, for the first time, examined the mediator role of general and performance self esteem in relation to academic procrastination and reported academic achievement. This finding indicates that the genesis and formulation of academic procrastination and reported academic achievement may be explained partially by the mediator role of general and performance self esteem.

In terms of the implications of the current study, educators and counselors working at university or school counseling centers can use the present study to understand those students who complain about academic procrastination and how to help them better.