

Üniversite Öğrencilerinin Akademik Erteleme Nedenleri

The Reasons for Academic Procrastination among University Student

Arif ÖZER¹

Esin ALTUN²

Özet

Bu çalışmada üniversite öğrencilerinin akademik erteleme nedenleri cinsiyetlerine, okul başarılarına, umut, mükemmeliyetçilik, dıştan denetim, özsaygı, sorumluluk, akademik öz yeterlik ve başarı yönelimlerine bağlı olarak incelenmiştir. Araştırma grubunu 2009 – 2010 eğitim ve öğretim yılında, Gazi Üniversitesinin farklı bölümlerinde öğrenimlerine devam eden, 74'ü erkek, 201'ki kız, (14 belirtmeyen) toplam 289 lisans ve yüksek lisans öğrencisi oluşturmuştur. Yaşları 17-35 arasında değişen katılımcılar (\bar{x} = 20.00; ss = 3.23), Erteleme Davranışı Değerlendirme, Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik, Rosenberg Özsaygı, Rotter Denetim Odağı, Umut, Akademik Öz Yeterlik ve Başarı Amaç Oryantasyonları Ölçekleri ile Sıfatlara Dayalı Kişilik Testini yanıtlamışlardır. Çalışma kapsamında toplanan veriler kanonik korelasyon analiziyle incelenmiş, sonuçta performans kaçınma-amaç yönelimine sahip, sorumluluk duygusu düşük öğrencilerin, başarısızlık korkusu ve tembellik nedenleriyle akademik çalışmalarını erteledikleri bulunmuştur.

Anahtar sözcükler: akademik erteleme, umut, mükemmeliyetçilik, denetim odağı, özsaygı, sorumluluk, akademik öz yeterlik, başarı amaç yönelimleri.

Abstract

The present study examined the relationships of academic procrastination reasons and sex, grade levels, hope, perfection, external locus of control, self-esteem, consciousness, academic self-efficacy, achievement goal oriented in university students. The participants consisted of 289 students whom are 74 males and 201 females (not identified 14) attending in different departments of Gazi University in 2009-2010. The mean age of the participants was 20.0 (SD = 3.23) ranging between 17 and 35. The data were collected by utilized several measurement scales including Procrastination Assessment Scale-Students, Multidimensional Perfectionism Scale, Rosenberg Self-esteem Scale, Rotter Locus of Control Scale, Hope Scale, Academic Self-efficacy Scale, Goal Achievement Orientation Scale, and Adjective Based Personality Scale. The collected data were analyzed by using Canonical correlation and the findings revealed that students with low performance avoidance-goal orientation, responsibility procrastinated more due to the reason of fear of failure and laziness.

Keywords: academic procrastination, hope, perfectionism, locus of control, self-esteem, consciousness, academic self-efficacy, goal achievement orientation.

¹ Yrd. Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, Meslek Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalı, arifozer@gazi.edu.tr

² Arş. Gör., Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalı, esinaltun@gazi.edu.tr

Giriş

Mesleki ve sosyal yaşama hazırlanma sürecinde önemli bir yeri olan üniversite yaşamı gencin birçok farklı sorumluluğu üstlendiği bir süreçtir. Üniversite eğitiminde özellikle öğrencilerin akademik olarak yerine getirmeleri gereken birçok farklı görevler bulunmakta; ancak çoğu öğrenci bu görevleri çeşitli nedenlerle ertelemektedirler. Bu durum akademik erteleme olarak adlandırılmaktadır ve ders bırakma, düşük akademik ortalama ya da okuldan atılma gibi (Wadkins, 1999) olumsuz sonuçlara yol açan akademik erteleme davranışı, öğrenciler arasında giderek artmaktadır (Steel, 2007). Yapılan araştırmalar, ertelemenin özellikle üniversite öğrencileri arasında yaygın olduğunu ortaya koymaktadır (Dewitte ve Schouwenburg, 2002). Ellis ve Knaus (1977) Amerikalı üniversite öğrencilerinin yaklaşık % 70'inin akademik işlere başlamayı ya da tamamlamayı ertelediklerini belirtmektedirler. Ertelemenin yaygınlığının araştırıldığı başka çalışmalarda, öğrencilerin % 90'ının en az bir kere (Hill, Hill, Chabot ve Barral, 1978), % 50'sinin sıklıkla, % 35'inin ara sıra akademik işlerini erteledikleri ifade edilmektedir (Solomon ve Rothblum, 1984; Klassen, Krawchuck ve Rajani, 2007). Türk üniversite öğrencilerinde ise, bu oranın yaklaşık % 50 olduğu tahmin edilmektedir (Balkıs ve Duru, 2009; Uzun Özer, Demir ve Ferrari, 2009).

Akademik alanda erteleme davranışı sergileyen öğrenci sayısının çokluğu ve erteleme davranışı sergileyenlerin bu eğilimden kurtulmak istemeleri (O'Brien, 2002; akt: Steel, 2007), araştırmacıları erteleme örüntüsünü ve nedenlerini anlamaya ilişkin çalışmalar yapmaya yöneltmiştir. Bu çalışmalar kapsamında erteleme davranışı farklı değişkenlerle ilişkilendirilmiş ve buna bağlı olarak çeşitli şekillerde tanımlanmıştır. Bu güne değin yapılan tanımlamalar incelendiğinde ertelemenin, kişisel huzursuzluk duygusunu hissedene kadar gereksiz bir şekilde işlerin geciktirilmesi (Goodman, 2000; Solomon ve Rothblum, 1984); yapılması öncelikli olan bir görevin, önceliği daha az olan bir işten sonraya bırakılması (Ferrari ve Patel, 2004; Lay, 1986; Schraw, Wadkins ve Olafson, 2007); hoşlanılmayan bir görevden kaçınması (Blunt ve Pychyl, 2000; Ferrari, Johnson ve McCown, 1995; Milgram, Batori ve Mowrer, 1993) ve öz saygının korunmasına yönelik bir strateji (Burka ve Yuen, 1988) şeklinde ifade edildiği görülmektedir.

Tanımlarda görülen bu çeşitlilik, erteleme nedenlerine de yansımış ve araştırmacıların yaklaşımına bağlı olarak erteleme, farklı değişkenlerle ilişkilendirilmiştir. Yapılan meta-analiz çalışmalarında erteleme sorumluluk, öz yeterlik, başarı güdüsü ve akademik ortalama ile negatif; işten kaçınma, başarısızlık korkusu ve mükemmeliyetçilikle pozitif yönde ilişkili bulunmuştur (van Eerde, 2003; Steel, 2007). Benzer şekilde, başka araştırmalarda da erteleme

ile umut (Alexander ve Onwuegbuzie, 2007; Jackson, Wais, Lundquist ve Hooper, 2003; Uzun Özer, 2009); başarı amaç yönelimi (Gibson, 2006; Howell ve Watson, 2007; Howell ve Buro, 2008; Nien ve Duda, 2008; Zamanpour, 2000); öz saygı (Aydoğan, 2008; Beck, Koons ve Milgrim, 2000; Ferrari, 2000; Kandemir, 2010) ve dışsal denetim odağı (Deniz, Traş ve Aydoğan, 2009) arasında negatif yönde ilişkiler bulunduğu ortaya konulmuştur.

Johnson ve Bloom (1995) erteleme nedenlerine ilişkin araştırmaların geçmiş *performans - amaçları gerçekleştirme ve kişilik özellikleri* olmak üzere, iki ayrı çizgide yürütüldüğünü belirtmektedirler. Bu düşünceden hareketle, yukarıdaki araştırma sonuçları incelendiğinde, Johnson ve Bloom (1995)'un açıklamalarına paralel şekilde, erteleme davranışı ile ilişkilendirilen öz yeterlik, işten (performans) kaçınma ve başarı güdüsü (öğrenme amaç) değişkenlerinin geçmiş performans - amaçları gerçekleştirmeyle; denetim odağı, özsaygı, sorumluluk ve mükemmeliyetçilik değişkenlerinin ise kişilik özellikleri ile ilişkili oldukları ileri sürülebilir. Ferrari, Johnson ve McCown (1995)'un da belirttiği gibi, bu araştırma sonuçları, ertelemenin sadece bir davranış sorunu olmadığını; bilişsel ve duyuşsal bileşenlere de sahip, karmaşık bir kişilik özelliği (Rothblum, Solomon ve Murakami, 1986) olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak, ertelemenin yukarıda belirtilen bileşenlerden sadece biri ele alınarak açıklanmasının mümkün olamayacağı düşünülmektedir. Vestervelt (2000) de, erteleme alanındaki çalışmaların iki ayrı çizgide yürütülmesinin kuramsal değil, araştırma bulgularından kaynaklandığını belirtmektedir. Buna karşın, araştırmacıların bunlardan birini temel alma eğiliminde olduklarını; ancak ertelemenin kesin bir dille bir kişilik özelliği olduğunun ya da duruma bağlı ortaya çıktığının söylemeyeceğini ifade etmektedir. Bu açıklamalardan hareketle, ertelemeye ilişkin önceki çalışmalar incelendiğinde, geçmiş performans-amaçları gerçekleştirme ve kişilik özelliklerinin birlikte ele alındığı bir araştırmaya rastlanmamış ancak bu ilişkilerin birlikte ele alınması gerektiğini ortaya koyan kuramsal açıklamalarla karşılaşmıştır (Lay, Knish ve Zanatta, 1992; Milgram, Batori ve Mowrer, 1993; Senécal, Lovie ve Koestner, 1997). Bu doğrultuda erteleme nedenlerinin ele alındığı bu çalışmada, geçmiş performans-amaçları gerçekleştirme kapsamında öz yeterlik ve başarı amaç yönelimleri; kişilik özellikleri kapsamında ise sorumluluk, mükemmeliyetçilik, umut, denetim odağı ve özsaygı değişkenleri alınmıştır.

Öte yandan, Cattell (1962), Eysenk'in hiyerarşik kişilik kuramına göre, ertelemenin üst düzey kişilik yapılarından etkilenen, alt düzey bir kişilik özelliği olduğunu belirtmektedir (akt. Lee, Kelly, Edwards, 2006). Yapılan araştırmalarda çoğunlukla bu üst düzey kişilik yapısının sorumluluk olduğu ifade edilmektedir (Dewitte ve Schouwenburg, 2002; Diaz-Morales, Cohen, Ferrari, 2008; Lay, Kovacs ve Danto, 1998). Özelik (Trait) kuramlarına

göre, birden fazla davranışla ancak üst düzey kişilik yapıları ilişkilendirilmekte, daha alt düzey kişilik özelliklerinin ise görece daha az değişkenle ilişkilerinin olması beklenmektedir (McCrae ve Costa, 1999; Edt. L.A. Pervin ve O.P. John). Bununla birlikte, alanyazın incelendiğinde ertelemenin pek çok değişkenle ilişkilendirilen bir kişilik özelliği olduğu görülmektedir. Bu türden ilişkilerin elde edilmesinin, erteleme davranışının sınırlı sayıda değişkenle birlikte ele alınmasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda, bu araştırmada benimsendiği gibi, önceki çalışmalarda ilişkili bulunan mümkün olduğunca çok sayıda değişkenin erteleme nedenleriyle aralarındaki bağların incelenmesi, bir kişilik özelliği olan ertelemenin, trait kuramları açısından da yerinin olabildiğince doğru olarak belirlenmesi bakımından önem taşımaktadır.

Diğer yandan, bu araştırmada kullanılan akademik erteleme ölçeğinin İngilizce formunda (Solomon ve Rothblum, 1984) erteleme nedenleri başarısızlık korkusu ve işten kaçınma olarak iki ayrı boyutta ele alınmıştır. Türkçeye uyarlama çalışmasında ise erteleme nedenleri başarısızlık korkusu, tembellik, risk alma ve kontrole karşı gelme şeklinde dört boyutta tanımlanmıştır (Uzun Özer, 2005). Türkiye’de akademik erteleme davranışına yönelik daha önceden yapılmış çalışmalara (Aydoğan, 2008; Balkıs, 2006-2007; Balkıs-Duru; 2009-2010; Çakıcı, 2003; Deniz, Traş ve Aydoğan, 2009; İskender; 2011;Kandemir; 2010; Klassen ve Kuzucu, 2009; Tufan ve Gök, 2009; Uzun Özer, 2005-2009) rastlanmasına karşın, Uzun Özer tarafından kültürel farklılıklarla açıklanan bu erteleme nedenleriyle daha önceden yapılan araştırma sayısının sınırlılığı (Uzun Özer ve Topkaya, 2005; Uzun Özer, Demir ve Ferrari, 2009), bu çalışmanın önemini arttırmaktadır. Bu bakımdan, araştırma sonuçlarının ileride yapılacak akademik çalışmalar için bir kaynak oluşturabileceği düşünülmektedir. Buna ek olarak, akademik başarının önündeki ciddi engellerden biri olan erteleme nedenlerinin incelenmesi, önleyici ve sorunun giderilmesine yönelik psikolojik danışma ve rehberlik programlarının hazırlanması açısından da önem taşımaktadır. Okul psikolojik danışmanlarının hazırlayacakları olası erteleme programların içeriklerini oluşturmada bu çalışma sonuçlarından faydalanabilecekleri düşünülmektedir.

Bu düşüncelerden hareketle, yapılan bu araştırmada başarısızlık korkusu, tembellik, risk alma davranışı ve kontrole karşı gelme olan akademik erteleme nedenlerinin, üniversite öğrencilerinin cinsiyetlerine, okul başarılarına, umut, mükemmeliyetçilik (sosyal ve içsel), dışsal denetim, özsaygı, sorumluluk, akademik öz yeterlik düzeylerine ve başarı yönelimlerine (öğrenme amaçları, performans yaklaşma ve performans kaçınma düzeylerine) bağlı olarak incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Katılımcılar

Araştırma grubunu 2008-2009 eğitim ve öğretim yılında Gazi Üniversitesine devam eden 289 üniversite öğrencisi oluşturmuştur. Uygun örnekleme yöntemiyle belirlenen katılımcılara ait bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Katılımcıların Bölümlerine, Sınıflarına ve Cinsiyetlerine İlişkin Frekanslar

Bölüm	Sınıf	Erkek	Kız	Belirtmeyen
Resim Öğretmenliği	2	9	25	1
Tekstil Dokuma Öğretmenliği	2	18	28	1
Grafik Mesleki Resim ve Seramik Öğretmenlikleri	2	2	23	1
İngilizce Öğretmenliği	2	2	17	5
Dekoratif Sanatlar Öğretmenliği	2	0	34	0
Eğitim Enst. Yüksek Lisans / Doktora		11	3	1
Psikolojik Danışma ve Rehberlik	2	10	38	0
Diş Hekimliği	1	22	33	5
Toplam		74	201	14

Tablo 1’de görüldüğü gibi, katılımcıların 74’ü (% 26) erkek, 201’i (% 74) kız öğrencilerden oluşmaktadır. Yaşları 17 ile 35 arasında değişmekte olan katılımcıların yaş ortalaması 20.0 (ss =3.23)’dir.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplama amacıyla Erteleme Davranışı Değerlendirme, Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik, Rosenberg Özsaygı, Rotter Denetim Odağı, Umut, Akademik Öz Yeterlik, Başarı Amaç Oryantasyonları Ölçekleriyle, Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi kullanılmıştır.

Erteleme Davranışı Değerlendirme Ölçeği – Öğrenci Formu (EDDÖ): Solomon ve Rothblum (1984) tarafından geliştirilen EDDÖ, Özer (2005) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. EDDÖ erteleme davranışının türünü, şiddetini ve nedenlerini ölçmek amacıyla geliştirilmiş beşli likert tip bir ölçektir.

Ölçekte, ilk bölümde ertelemenin yaygınlık alanlarına yönelik 18, ikinci bölümde nedenlerine ilişkin 26 olmak üzere toplam 44 madde bulunmaktadır. Bu çalışmada erteleme nedenleri araştırıldığından, EDDÖ’nin sadece ikinci bölümü kullanılmıştır. Ölçeğin ikinci bölümünde erteleme nedenleri başarısızlık korkusu, risk alma, tembellik ve kontrole karşı isyan olmak üzere dört boyutta ele alınmıştır

EDDÖ'nin İngilizce formunun güvenilirlik çalışmaları Ferrari (1989) tarafından yapılmış ve iç tutarlık (Cronbach Alfa) katsayıları ölçeğin birinci bölümü için .75, ikinci bölümü için .70 olarak bulunmuştur. Yine aynı çalışmada test-tekrar test güvenilirlik katsayıları, ölçeğin birinci bölümü için .74, ikinci bölümü için .65 olarak hesaplanmıştır. Geçerlik çalışmaları kapsamında erteleme ölçeği ile kararsızlık (.32), depresyon (.22), akıl dışı inançlar (.20; Beswick, Rothblum ve Mann, 1988) ve sürekli kaygı (.13; Solomon ve Rothblum, 1984) ölçekleri arasında anlamlı ilişkiler saptanmıştır (akt. Uzun Özer, 2005)..

EDDÖ'nin Türkçe formu için geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları Uzun Özer (2005) tarafından yapılmıştır. Analiz sonuçları ölçeğin birinci bölümün, toplam varyansın % 44.5'ini açıklayan üç faktörden; ikinci bölümün ise toplam varyansın % 46.5'ini açıklayan dört faktörden oluştuğunu göstermiştir. Ayrıca Cronbach Alfa katsayıları; ölçeğin birinci bölümü için .76, ikinci bölümü için .81 olarak bulunmuştur.

Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği (ÇBMÖ): Hewitt ve Flett (1989) tarafından mükemmeliyetçilik eğilimlerini ölçmek amacıyla geliştirilen ÇBMÖ, Oral (1999) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. 45 maddenin yer aldığı ÇBMÖ kendi yönelimli, başkaları yönelimli ve sosyal olarak öngörülen mükemmeliyetçilik olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Kendi yönelimli mükemmeliyetçilik, bireyin kendisi için gerçekçi olmayan katı standartlar belirlemesine; sosyal olarak öngörülen mükemmeliyetçilik ise çevrenin bireyden beklentilerine ilişkin bireyin algılarına yönelik maddelerden oluşmaktadır. Bu boyutlar erteleme ile ilişkilendirildiğinden araştırma kapsamına alınmıştır (Frost ve ark. 1995; Onwuegbuzie, 2000).

ÇBMÖ'nin güvenilirlik çalışması Hewitt ve Flett (1991) tarafından yapılmış, ölçeğin iç tutarlık (Cronbach alfa) katsayıları; kendi yönelimli mükemmeliyetçilik için .86 ve sosyal olarak öngörülen mükemmeliyetçilik için .87 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin Türkçe formu için Oral (1999) tarafından yapılan güvenilirlik çalışmasında iç tutarlık (Cronbach alfa) katsayıları ölçeğin tamamı için .91, kendi yönelimli mükemmeliyetçilik için .91 ve sosyal olarak öngörülen mükemmeliyetçilik için .73 olarak hesaplanmıştır.

Başarı Amaç Oryantasyonları Ölçeği (BAOÖ): Midgley ve arkadaşları (1998) tarafından, başarı amaç yönelimlerine ilişkin tutum ve davranışları ölçmek amacıyla geliştirilen BAOÖ, Akın (2006) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. BAOÖ, öğrenme amaç (ÖAO), performans yaklaşma (PYAO) ve performans kaçınma (PKAO) olmak üzere üç alt boyutta toplam 18 maddeden oluşmaktadır. Bu boyutlardan ilkinde, öğrenme ve kendini geliştirme arzusuna; ikincisinde başkalarını memnun etme ve takdir kazanma arzusuna ve

üçüncüsünde yeteneksiz görünmemek ve komik duruma düşmemek için harekete geçmemeye ilişkin maddeler yer almaktadır.

BAOÖ için yapılan farklı güvenilirlik çalışmasında, Midgley ve ark. (1998) ölçeğin iç tutarlılık katsayılarını .62 ile .84 arasında bulmuştur. BAOÖ'nin Türkçe formu için güvenilirlik çalışmaları Akın (2006) tarafından yapılmış ve ölçeğin test-tekrar test güvenilirlik katsayıları ÖAO için .95, PYAO için .91 ve PKAO için .94 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin iç tutarlılık (Cronbach alfa) katsayıları ÖAO için .77, PYAO için .79 ve PKAO için .78 olarak saptanmıştır.

Rosenberg Öz-saygı Ölçeği (RÖÖ): Rosenberg (1963) tarafından geliştirilen RÖÖ, Çuhadaroğlu (1986) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. RÖÖ, 12 alt boyutta toplam 63 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin ilk 10 maddesi özsaygı boyutuna ilişkindir.

Rosenberg (1965) tarafından yapılan güvenilirlik çalışmasında, RÖÖ'nin alt boyutları için test-tekrar test güvenilirlik katsayısının .82 - .88 ve iç tutarlık katsayısının (Cronbach alpha) .77 - .88 arasında değiştiği saptanmıştır. Çuhadaroğlu (1986) tarafından RÖÖ'nin Türkçe formu için yapılan güvenilirlik çalışmasında, test-tekrar test güvenilirlik katsayısının .48 - .79 arasında değiştiği bulunmuştur.

Umut Ölçeği: Bireylerin umut düzeylerini ölçmek amacıyla; Snyder ve arkadaşları (1991) tarafından geliştirilen, Akman ve Korkut (1993) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan umut ölçeği, dörtlü likert tipinde puanlanan 12 maddeden oluşmaktadır. Umut ölçeği, amaca güdülenme ve amaca ulaşma yolları olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır.

Snyder ve ark. (1991) tarafından yapılan güvenilirlik çalışmasında ölçeğin alt boyutlarına ilişkin iç tutarlık katsayılarının (Cronbach alfa) .70 - .80, üç ayrı test-tekrar test güvenilirlik katsayılarının .73 - .85 arasında değiştiği bulunmuştur. Umut Ölçeğinin Türkçe formu için geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları Akman ve Korkut (1993) tarafından yapılmış, ölçümlere ilişkin iç tutarlık katsayısı (Cronbach alfa) .65 olarak hesaplanmıştır. Test-tekrar test güvenilirlik katsayısı ise .66'dır.

Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi (SDKT): Bacanlı, İlhan ve Arslan (2007) tarafından geliştirilen SDKT, beş faktör kişilik kuramında yer alan, duygusal dengesizlik, dışadönüklük, deneyime açıklık, yumuşak başlılık ve sorumluluk boyutlarından oluşmaktadır. Araştırma kapsamında kullanılan sorumluluk boyutu, yeterlik, öz-disiplin, tedbirlilik, başarı çabası ve görevşinaslık gibi özellikleri içermektedir.

Bacanlı, İlhan ve Arslan (2007) tarafından yapılan güvenilirlik çalışmasında SDKT'nin sorumluluk alt boyutu için iç tutarlık katsayıları .88 olarak bulunmuştur. SDKT'nin test-tekrar test korelasyon katsayısı ise .71 olarak hesaplanmıştır.

Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği (AÖÖ): Öğrencilerin akademik öz-yeterlik inançlarını ölçmeye yönelik olarak Owen (1988) tarafından geliştirilen AÖÖ'nün Türkçeye uyarlaması Kemer (2006) tarafından yapılmıştır. Beşli likert tipinde 33 maddeden oluşan ölçeğin İngilizce formu için iç tutarlık katsayıları (Cronbach alfa) .90 ve .92 olarak bulunmuştur. Test-tekrar test güvenilirlik katsayısı ise .85 olarak hesaplanmıştır. Kemer (2006) tarafından AÖÖ'nün Türkçe formu için yapılan güvenilirlik çalışmasında iç tutarlık katsayısı (Cronbach alfa), ölçeğin tamamı için .87 olarak bulunmuştur.

Rotter'in İç-Dış Kontrol Odağı Ölçeği (RİDKOÖ): Genellenmiş beklentilerin içsellik-dışsallık boyutunda belirlenmesi için Rotter (1966) tarafından geliştirilen RİDKOÖ, Türkçeye Dağ (1991) tarafından uyarlanmıştır. Ölçeğin İngilizce formu için yapılan güvenilirlik çalışmasında, Spearman-Brown iki yarı güvenilirlik ve Kuder-Richardson 20 (KR-20) iç tutarlık katsayıları .65 ile .79 arasında bulunmuştur. Dağ (1991) tarafından ölçeğin Türkçe formu için yapılan güvenilirlik çalışmasında iç tutarlık katsayısı (Cronbach Alfa) .71, KR-20 katsayısı .68, test-tekrar test güvenilirlik katsayısı .83 olarak hesaplanmıştır.

İşlem

Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarına ait maddeler tek bir formda toplanmış, çok sayıda ölçme aracının kullanılmasının cevaplayıcıların tutarlı yanıtlama davranışlarını düşürebileceği göz önüne alınarak formdaki dokuz madde tekrar edilmiştir. Tekrar edilmiş olan bu dokuz maddeden beş ve daha fazlasında aynı cevabı veren katılımcıların cevap kâğıtları formların tutarlı yanıtlandığı kabul edilerek, değerlendirme kapsamına alınmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları, 40 dakikalık ders saati süresinde, ilk iki araştırmacı tarafından çalışmaya katılmaya gönüllü olan öğrencilere uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen veriler SAS 9.1 paket programı kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırmanın bağımlı değişkeni olan akademik erteleme nedenleri setini başarısızlık korkusu, risk alma, tembellik ve kontrole karşı olma oluşturmaktadır. Bağımsız değişkenler setinde ise cinsiyet, okul başarısı, umut, mükemmeliyetçilik, dışsal denetim, özsaygı, sorumluluk, akademik öz yeterlik ve başarı yönelimi değişkenleri yer almaktadır. Araştırmanın hem bağımlı hem de bağımsız değişkenleri birden fazla (cinsiyet dışında) sürekli verilerden oluştuğundan ve her iki sette yer alan değişkenler arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlandığından, verilerin çözümlenmesinde *setler arası (kanonik) korelasyon tekniği* kullanılmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2007).

Kanonik korelasyon analizinde önce her bir değişken seti içinde birbiriyle ilişkisiz ancak diğer setteki karşılığı olan bileşenle Pearson korelasyon katsayısının en yüksek olduğu doğrusal bileşenler elde edilmektedir. Daha sonra bu setlerden elde edilen bileşenler arasındaki ilişkiler incelenmektedir. Değişken setlerinden elde edilen doğrusal bileşenler arasındaki bu ilişki, kanonik korelasyon (r_c) olarak adlandırılmaktadır. Bu korelasyonun karesi (r_c^2), bir kanonik değişken çiftinin paylaştığı ortak varyans miktarı olarak tanımlanmaktadır. Bu katsayılara dışında, kanonik korelasyon analizi sonuçları değerlendirilirken, açıklanan varyans oranı ve gereksizlik (redundancy) endeksleri incelenmektedir. Açıklanan varyans oranı, kanonik değişkenin kendi setinde açıkladığı ortalama varyans miktarını göstermekte ve ilgili sette kanonik değişkene ait kanonik yüklerin karelerinin ortalaması alınarak hesaplanmaktadır. Gereksizlik endeksi ise setlerden birindeki değişimin diğer setteki değişkenler tarafından açıklanabilen oranını belirtmek için kullanılmakta, i. kanonik değişkenin açıklanan varyans oranı ile i. kanonik korelasyon katsayısının karesinin çarpımından elde edilmektedir (Lorcu ve Acar Bolat, 2009).

Analiz sonucunda, hangi sette daha az değişken varsa, o setteki değişken sayısı kadar bileşen (kanonik değişken) çifti elde edilmekte, bu bileşen çiftleri arasındaki korelasyonların sıfıra eşit olup olmadığı Barlett χ^2 ya da Rao'nun F testleriyle incelenmekte ve sadece istatistiksel bakımdan anlamlı olan ($p < .05$) kanonik korelasyonlar yorumlanmaktadır (Keskin ve Özsoy, 2004). Kanonik korelasyonların yorumlanmasında, setlerde yer alan değişkenler ile istatistiksel bakımdan anlamlı kanonik değişken çiftleri arasındaki korelasyon katsayıları (yükler) ve standartlaştırılmış kanonik katsayılarından yararlanılmaktadır. Buna göre .30'dan büyük korelasyona sahip değişkenlerin ilgili bileşende anlamlı yüke sahip oldukları varsayılmakta ve bu değişkenlerden yola çıkarak ilgili bileşene bir isim verilmektedir. Değişkenlerin standartlaştırılmış katsayıları ise, aralarındaki korelasyon katsayıları yüksek olsun ya da olmasın, ilgili bileşenin tanımlanmasında hangi değişkenlerin gereksiz (redundant) olduğunu tanımlamak için kullanılmaktadır. Bir değişkenin katkısı değerlendirilirken, bu iki katsayı birlikte ele alınmaktadır.

Kanonik korelasyon analizinden güvenilir sonuçlar elde edilebilmesi için bazı koşulların karşılanması gerekmektedir. Stevens (2002) bir kanonik değişken çiftinin yorumlanması durumunda değişken - kişi (p/n) oranının 1/20 olması gerektiğini ifade etmektedir. Tabachnick ve Fidell (2007) değişkenlerin iç tutarlık katsayılarının .80 civarında olması kaydıyla bu oranın 1/10 olabileceğini belirtmektedirler. Bu araştırmada tutarsız yanıtlar verilen 12 cevap kâğıdı veri setinden çıkarılmış, analizler geriye kalan 289 kişiden

elde edilen veriler üzerinde yürütülmüştür. Dolayısıyla değişken / kişi oranı 1/19.27'dir. Yukarıda verilen açıklamalarla karşılaştırıldığında, bu çalışmada kullanılan örneklem büyüklüğünün yeterli olduğu söylenebilir. Buna ek olarak, kanonik korelasyon tekniğinin normallik, doğrusallık ve artık değer varyanslarının homojenliği (homoscedasticity), aykırı değer ve çoklu bağlantının olmaması varsayımları bulunmaktadır. Bu çalışmada aykırı değerler, değişkenlerin her birinde Z puanları ile bileşimlerinde ise leverage değerleri incelenerek gözden geçirilmiştir. Çoklu bağlantı (multicollinearity) testi değişkenler arasındaki Pearson korelasyon katsayılarına ve tolerance değerlerine bakılarak incelenmiştir. Ayrıca diğer sayıltıları test etmek amacıyla kanonik kök puanlarının saçılma grafiği çizilmiştir. Bu incelemeler sonucunda verilerin kanonik korelasyon analizi sayıltılarını yeterince karşıladığı sonucuna varılmıştır. Araştırmada hata payı .05 olarak kabul edilmiştir. Bulguların sunumunda öncelikle değişkenler arasındaki Pearson korelasyon katsayıları matrisi, daha sonra sırasıyla kanonik korelasyon analizi sonuçları verilmiştir.

Bulgular

Araştırmanın bağımlı ve bağımsız değişkenlerinin korelasyon katsayıları Tablo 2'de sunulmaktadır.

Tablo 2

Değişkenlerin Ortalamaları, Standart Sapmaları ve İç Tutarlık ve Pearson Korelasyon Katsayıları,

Bağımsız	Bağımlı			Pearson korelasyon katsayıları			
	\bar{x}	ss	α	Başarısızlık Ko. $\bar{x}=28.75, ss = 6.97,$ $\alpha=.79$	Risk alma $\bar{x} = 16.24, ss = 4.42$ $\alpha=.69$	Tembellik $\bar{x}=12.05, ss = 3.43$ $\alpha=.65$	Kontrol karşı $\bar{x}=6.98, ss = 2.14,$ $\alpha=.57$
Cinsiyet (Erkek)				-.07	.05	-.08	.04
Okul başarısı	3.47	.77		-.05	.10	.18	.16
Ümit	31.21	3.88	.72	-.19*	-.06	-.29**	-.15
Sosyal mükemmeliyetçilik	40.48	6.89	.68	.25**	.22*	.20*	.29**
İçsel mükemmeliyetçilik	56.04	9.16	.87	-.30**	-.22*	-.35**	-.24*
Dışsal denetim Odağı	16.06	2.54	.82	.31**	.30**	.23*	.32**
Özsaygı	22.18	3.26	.37	-.20*	-.09	-.11	-.05
Sorumluluk	26.70	4.33	.70	-.31**	-.23*	-.40**	-.26**
Akademik öz yeterlik	38.45	6.10	.79	-.29**	-.21*	-.42**	-.32**
Öğrenme amaç	23.20	4.49	.85	-.13	-.25**	-.34**	-.32**
Performans yaklaşma	21.03	4.57	.83	.11	.06	-.04	-.01
Performans kaçınma	10.95	4.21	.81	.53**	.43**	.33**	.34**

* P < .05 ve ** P < .001

Tablo 2'de görüldüğü gibi, performanstan kaçınma ile erteleme nedenleri arasında pozitif yönde ilişkiler ($r = .33 - .53$) bulunmaktadır. Ayrıca başarısızlık korkusu sosyal mükemmeliyetçilikle pozitif ($r = .25$), sorumluluk ($r = -.31$) ve akademik öz yeterlikle ($r = -$

.29) negatif yönde ilişkilidir. Buna ek olarak tabloda, tembellik umut ($r = -.29$), içsel mükemmeliyetçilik ($r = -.35$), sorumluluk ($r = -.40$) ve akademik öz yeterlikle ($r = -.42$) negatif yönde; kontrole karşı olma ise sosyal mükemmeliyetçilikle ($r = .29$) pozitif yönde ilişkilere sahiptir. Öte yandan, tabloda özsaygı değişkenine ait iç tutarlılık katsayısının düşük ($\alpha = .37$) olduğu; cinsiyet, okul başarısı ve performans yaklaşma ile erteleme nedenleri arasında anlamlı ilişkiler bulunmadığı görülmektedir. Bu aşamada iç tutarlılık katsayısı düşük olduğu için modelden öz saygı değişkeni çıkartılmış ve yapılan kanonik korelasyon analizi sonucunda, dört kanonik korelasyon katsayısı elde edilmiştir. Dört kanonik korelasyonla $x_{44}^2 = 71.5$; $P = .00$ olarak bulunmuş; birinci kanonik korelasyonun silinmesiyle geriye kalan korelasyonlar için $x_{30}^2 = 30.6$; $P = .44$ olarak elde edilmiştir. Bu bulgu, iki değişken seti arasındaki önemli ilişkileri açıklamak için birinci kanonik değişken çiftinin yeterli olduğu şeklinde yorumlanmıştır. Birinci kanonik değişkende iki setten elde edilen doğrusal denklemler arasındaki korelasyon katsayısı (r_c) .64 (örtüşen varyans .41) olup bu kanonik değişkenler ile elde edildikleri değişken setleri arasındaki ilişkiler Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Erteleme ve Yordayıcı Değişkenler Setlerinin, Kanonik Değişkenleriyle Aralarındaki Korelasyon Katsayıları, Standartlaştırılmış Kanonik Katsayılar, Açıklanan Varyans ve Redundancy Değerleri

Değişkenler	I. Kanonik Değişken	
	Korelasyon	Standart.Katsayı
Yordayıcılar Seti		
Cinsiyet (Erkek)	.01	.02
Okul başarısı	.10	.01
Umut	-.41	-.19
Sosyal mükemmellik	.45	.17
İçsel mükemmellik	-.48	-.19
Dışsal denetim Odağı	.53	.17
Sorumluluk	-.69	-.37
Akademik öz yeterlik	-.62	-.02
Öğrenme amaç	-.41	.01
Performans yaklaşma	.11	.09
Performans kaçınma	.82	.51
Açıklanan Varyans	.27	
Redundancy	.11	
Erteleme Seti		
Başarısızlık korkusu	.92	.60
Risk alma	.63	.11
Tembellik	.79	.38
Kontrolle karşı olma	.72	.10
Açıklanan Varyans	.60	
Redundancy	.25	

Tablo 3'te görüldüğü gibi, yordayıcılar setinden elde edilen I. kanonik değişkenin kendi setinde açıkladığı ortalama varyans oranı .27, erteleme setinde açıkladığı ortalama varyans oranı (redundancy) .11'dir. Benzer şekilde, erteleme setinden elde edilen I. kanonik değişkenin kendi setinde açıkladığı varyans oranı .60, yordayıcılar setinde açıkladığı varyans oranı .25'tir. Buna göre, I. kanonik değişkenin erteleme setindeki varyansı açıklamada, yordayıcılar setindeki varyansı açıklamaya göre, daha etkili olduğunu göstermektedir. Ayrıca Tablo 2'de korelasyon katsayıları için kesme noktası .30 olarak alındığında, yordayıcılar setinde yer alan performans kaçınma ($r = .82$), sorumluluk ($r = -.69$), akademik öz yeterlik ($r = -.62$), dışsal denetim ($r = .53$), içsel mükemmeliyetçilik ($r = -.48$), sosyal mükemmeliyetçilik ($r = .45$) ve umut ($r = -.41$) değişkenlerinin I. kanonik değişkenle ilişkili oldukları görülmektedir. Bu değişkenlerin, çoklu regresyondaki gibi yorumlanan standartlaştırılmış katsayıları incelendiğinde, I. kanonik değişkene en çok katkı yapan değişkenin performans kaçınma olduğu anlaşılmaktadır. Sorumluluk kişilik özelliğinin I. kanonik değişkene katkısı ise orta düzeydedir. Başka bir ifadeyle, yordayıcılar setindeki diğer değişkenlerin etkisi sabit tutulduğunda, performans kaçınma puanlarındaki 1 ss'lik artış, kanonik değişken puanlarında .82 ss'lik artışa yol açmaktadır. Benzer şekilde, sorumluluk puanlarındaki 1 ss'lik artış, kanonik değişken puanlarında -.37'ss'lik azalmaya neden olmaktadır. Tablo 2'de ayrıca erteleme setinde yer alan dört nedenin I. kanonik değişkenle ilişkili oldukları görülmektedir (.63 - .92 arasında). Bununla birlikte, erteleme setine ilişkin standartlaştırılmış katsayılar incelendiğinde, I. kanonik değişkene en çok katkı yapan değişkenlerin başarısızlık korkusu (.60) ve tembellik (.38) olduğu gözlenmektedir.

Sonuç olarak, I. kanonik değişken çiftinde önemli yüke sahip olan değişkenler birlikte değerlendirildiklerinde, performans kaçınma-amaç yönelimine sahip, sorumluluk duygusu düşük öğrencilerin daha çok başarısızlık korkusu ve tembellik nedenleriyle akademik çalışmalarını erteledikleri söylenebilir.

Tartışma

Bu çalışmada, üniversite öğrencilerinde akademik erteleme nedenlerinin geçmiş performans-amaç yönelimleri ve kişilik özellikleri kapsamında seçilen bazı değişkenlerle olan ilişkileri incelenmiştir. Çalışmada kullanılan Erteleme Davranışı Değerlendirme Ölçeğinden elde edilen, başarısızlık korkusu, tembellik, risk alma davranışı ve kontrole karşı gelme olarak adlandırılan nedenler, çalışmanın bağımlı değişkenini oluşturmuştur. Çalışmanın bağımsız değişkenleri ise, daha önce ifade edildiği gibi Johnson ve Bloom (1995)'un yaklaşımı temel

alınarak seçilmiştir. Bu yaklaşıma göre, akademik erteleme nedenleri öğrencilerin geçmiş performans-amaçları gerçekleştirme yönelimleri ve kişilik özellikleri doğrultusunda incelenmelidir. Bu amaçla yapılan çalışmada geçmiş performans-amaçları gerçekleştirme yönelimleri kapsamında öz yeterlik ve başarı amaç yönelimleri kullanılırken; öğrencilerin kişilik özelliklerini değerlendirmek amacıyla onların sorumluluk, mükemmeliyetçilik, umut, denetim odağı ve özsaygı düzeyleri incelenmiştir. İnceleme sonucunda, akademik erteleme nedenlerinin tümüyle sosyal mükemmeliyetçilik, dıştan denetim ve performanstan kaçınma arasında pozitif; içsel mükemmeliyetçilik, sorumluluk ve akademik öz yeterlik arasında negatif Pearson korelasyon katsayıları bulunmuştur. Buna ek olarak, başarısızlık korkusu ve tembellik ile umut; başarısızlık korkusu dışında kalan akademik erteleme nedenleri ile de öğrenme amacı arasında negatif korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Veriler üzerinde yapılan kanonik korelasyon analizinde ise, başarısızlık korkusu ve tembellik erteleme nedenleriyle performans kaçınma-amaç yönelimi arasında pozitif; sorumluluk kişilik özelliği ile negatif ilişkiler elde edilmiştir. Analiz sonuçlarından da anlaşılacağı gibi, akademik erteleme nedenleriyle istatistiksel olarak önemli ilişkilere sahip bağımsız değişken sayısı, Pearson ve Kanonik korelasyon analizlerinde farklılık göstermektedir.

Kanonik korelasyon analizi iki değişken seti arasındaki ilişkileri, hipotez yaratma ya da hipotez test etme amacıyla incelemek için kullanılmaktadır (<http://www.statsoft.com/textbook/statistics-glossary/c/button/c/>; 24.04.2011-10:47). Hair, Black, Babin, Anderson ve Tatham (2010) bağımlı değişken setindeki her bir değişken için aynı bağımsız değişkenlerle, örneğin; çoklu regresyon analizleri yapıldığında, istatistiksel olarak önemsiz olması gereken bazı ilişkilerin önemli bulunması şeklindeki I. tip hata yapma olasılığının arttığını belirtmektedirler. Bu nedenle, bir araştırmada birden fazla bağımlı ve bağımsız değişken ile çalışıldığında, bu değişkenler arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla her bir bağımlı değişken için ayrı regresyon analizleri yapmak yerine, I. tip hata yapma olasılığını sınırlandıran kanonik korelasyon tekniğinin kullanılmasını önermektedirler. Ayrıca çok sayıda değişkenle ilişkili olabileceği öne sürülen bir davranışın, ilgili değişkenlerle ayrı ayrı çalışılması davranışa ilişkin gerçeği tam yansıtmayacağından, değişkenlerin birlikte ele alınmasıyla araştırılan davranış örüntüsünün daha gerçekçi tanımlanabileceğini ifade etmektedirler. Bu görüşten hareketle, yapılan araştırmada denetim odağı, mükemmeliyetçilik ve akademik öz yeterlik ile erteleme nedenleri arasında önemli bulunan Pearson korelasyon katsayılarının kanonik korelasyon analiziyle desteklenmesi; sorumluluk ve performans kaçınma gibi değişkenlerin erteleme nedenleriyle daha güçlü ilişkilerinin olmasına ya da söz

konusu değişkenlerin erteleme nedenleri ile ilişkilerinin Pearson korelasyon analiziyle ayrı ayrı incelenmesine bağlanabilir.

Öte yandan, bu araştırmada sorumluluk ile akademik erteleme nedenleri arasında negatif yönde güçlü ilişkiler bulunmuştur. Bu bulgu, daha önce bu konuda yapılan araştırmaların sonuçlarıyla tutarlık göstermektedir (Dewitte ve Schouwenburg, 2002; Díaz-Morales, Cohen ve Ferrari, 2008; Ferrari, Johnson ve McCown, 1995); Kandemir, 2010; Lay, Kovacs ve Danto, 1997; Lay ve Brokenshire, 1997; Lee, Kelly ve Edwards, 2006; Steel, 2001; Watson, 2001). Yapılan bu araştırmalarda ifade edildiği gibi, sorumluluk; özdisiplin, başarı çabası, düzenlilik, dakiklik, sebatkarlık ve organizasyon becerisine sahip olma kişilik özellikleriyle ilişkilendirilmektedir. Dolayısıyla erteleme davranışlarını fazlasıyla gösteren öğrencilerin düşük sorumluluk düzeyine sahip olmaları beklenen bir durumdur. Bu bulgu sorumluluğun, akademik erteleme göstergelerinden biri olmasının yanı sıra, ertelemenin altında yatan nedenlerden biri olduğunu da ortaya koyması bakımından önemlidir. Özellik (Trait) kuramcıları, özellikleri davranışa yön veren, yordayıcı değere sahip kişilik yapıları olarak tanımlamaktadırlar (Smith, 1988). Her ne kadar görüş ayrılıkları bulunsun da, özellik kuramcıları kişilik özelliklerinin kalıtsal temelleri bulunmasına karşın, çocukluktan itibaren geliştiğini, yetişkinlik yıllarında da olgunlaştığını ve bilişsel hasarlar yaşamayan bireylerde durağanlaştığını ifade etmektedirler (McCrae ve Costa, 1999). Kuramsal açıklamalar doğrultusunda, kişilik özellikleri henüz kalıcı hale gelmeden, erken yaşlarda yapılacak müdahalelerin, kişilik özelliklerinin gelişiminde olumlu etkilere sahip olabileceği söylenebilir. Bu açıklamalardan yola çıkarak, çocukların sorumluluk duygusu kazanmalarında okul yaşamının önemi düşünülerek psikolojik danışma ve rehberlik servislerinin, ebeveynlere etkili anne baba eğitimleri vererek dolaylı; karakter eğitimi, psikolojik danışma ve grup rehberliği çalışmalarısıyla doğrudan katkı sağlayabilecekleri ifade edilebilir. Ayrıca yapılacak konsültasyon çalışmalarında, öğretmenlerin okul faaliyetlerinde öğrencilerin sorumluluk almalarını teşvik etmeleri ve öğrencilerin sorumluluklarını ne derece yerine getirdiklerini takip etmeleri, sorumluluğun geliştirilmesinde okul psikolojik danışma ve rehberlik servislerinin başka bir dolaylı katkısı olabilir. Dolayısıyla erken yıllarda bu özelliklerin kazanılmasına yönelik yapılacak çalışmalar gelecekte ortaya çıkabilecek akademik erteleme gibi olumsuz davranışların önlenmesinde etkili olabilir.

Bu çalışmadan elde edilen diğer bir sonuç, performans kaçınma ile akademik erteleme nedenleri (başarısızlık korkusu ve tembellik) arasında pozitif yönde, güçlü ilişkilerin bulunmasıdır. Bu bulgu (Bui, 2007; Dejiththirat, 2004; Elliot ve McGregor, 2001; Morford, 2008; Seo, 2009)'ın araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Performans-kaçınma

amaç oryantasyonu, öğrencilerin yetersizlikten kaçınarak kendilerini korumaya çalışmaları olarak tanımlanmaktadır (Elliot ve Harackiewicz, 1996). Midgley ve Urdan (2001) performans kaçınma amaç oryantasyonu ile kendini engelleme stratejisi (self handicapping) arasında olumlu bir ilişki bulunduğunu ifade etmektedirler. Performans kaçınma ve kendini engelleme arasındaki ilişkiye bağlı olarak ertelemenin, performans kaçınma düzeyi yüksek öğrenciler için stresle baş etme stratejilerinden biri olabileceği söylenebilir (Williams, Stark ve Foster, 2008). Bununla birlikte, bu stratejiyi kullanan öğrencilerin, sınıf ortamını tehdit edici olarak algıladıkları ve rekabete girmekten kaçtıkları (Elliot ve Harackiewicz, 1996); gereksinim duyduklarında yardım aramadan (Middleton ve Midgley, 1997) ve başarısız görünmemek için sürdürdükleri çalışmalardan kolaylıkla vazgeçtikleri ifade edilmektedir. Dolayısıyla, kısa vadede özsaygıyı korumak için bir çözüm olarak görünse de, uzun vadede bu stratejinin öğrenme üzerinde olumsuz etkilere sahip olacağı ileri sürülebilir. Bu açıklamalar ışığında araştırma bulguları, performans kaçınma amaç oryantasyonuna sahip öğrencilerin başkalarına yetersiz görünmemek için başarısızlıktan korktukları ve başarısız görünmekten kaçındıkları için tembellik yapmış olabilecekleri ifade edilebilir.

Performans kaçınma amaç oryantasyonuna sahip öğrencilerin belirlenmesi, bu öğrencilerle bireysel ve/veya grupla psikolojik danışmalar yaparak başarıya yükledikleri anlamları fark etmeleri ve sağlıklı başarı hedefleri oluşturmalarında psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin önemli bir yeri olduğu ifade edilebilir. Bu bağlamda üniversite öğrencilerine yönelik olarak bu tür hizmetleri yaygınlaştırılmasına ihtiyaç olduğu ifade edilebilir. Kaplan, Gheen ve Midgley (2002) öğrencilerin olumsuz performans amaçlarına bağlı olarak branş öğretmenlerinin sınıf yönetimi konusunda suçlandıklarını belirtmektedirler. Bu doğrultuda, okul rehberlik servisleri konsültasyon çalışmalarıyla, branş öğretmenlerinin başarısızlığa yoğun tepki gösteren öğrencilerini tanımalarına, geribildirim verme biçimiyle öğrencilerin performans kaçınma amaç oryantasyonunu oluşturmaları arasındaki ilişkiyi fark etmelerine ve daha sağlıklı sınıf iklimi oluşturmalarına katkı sağlayabilirler.

Bu açıklamalardan ayrı olarak, araştırma sonuçları akademik ertelemenin performans kaçınma gibi sadece geçmiş performans – amaçları gerçekleştirme bileşeni tarafından açıklanamayacağını, kişilik özelliklerinin de göz önünde bulundurulması gerektiğini göstermiştir. Bu sonuç akademik ertelemenin durumsal ve kişisel faktörlerle birlikte ele alınmasının gerektiğini ortaya koyan (Lay, Knish ve Zanatta, 1992; Milgram, Batori ve Mowrer, 1993; Sénécal, Lovie ve Koestner, 1997)'in açıklamalarıyla uyumlu görünmektedir. Dolayısıyla akademik ertelemenin anlaşılmasında ve önlenmesinde bu durumun dikkate alınmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, performans kaçınma-amaç yönelimine sahip, sorumluluk duygusu düşük öğrencilerin daha çok başarısızlık korkusu ve tembellik nedenleriyle akademik çalışmalarını erteledikleri bulunmuştur. Öğrencilerin akademik gelişimlerini olumsuz yönde etkileyen, başarısızlık korkusu ve tembellik gibi erteleme davranışına neden olan faktörler ele alınırken, sorumluluk kişilik özeliği ve performans kaçınma amaç yönelimin dikkate alınmasının, bu çerçevede psikolojik danışma ve rehberlik çalışmalarının planlanmasının ve bu araştırma grubuyla benzer niteliklere sahip başka üniversite öğrencilerinde çalışmanın tekrarlanmasının önemli olduğu söylenebilir. Bununla birlikte, bu çalışmada ele alınan değişkenler arasında sadece doğrusal ilişkiler test edilmiştir; ancak alanyazında sorumluluk kişilik özeliğinin aracı değişken olarak kullanıldığı çalışmalar da bulunmaktadır (Lee, Kelly ve Edwards, 2006; Stöber, Otto ve Dalbert, 2009). Dolayısıyla bundan sonra yapılacak çalışmalarda, bu çalışmada ele alınan değişkenler arasındaki doğrusal olmayan ilişkilerin (etkileşim, aracı ve üssel vb.) incelenmesi önerilebilir. Ayrıca akademik erteleme, bazı çalışmalarda (Vestervelt, 2000) durumsal bir değişken olarak ele alınmasına karşın bu çalışmada sorumluluk kişilik özeliğiyle de ilişkili bulunmuştur. Bu ilişkiden hareketle, akademik ertelemenin boylamsal çalışmalar yapılarak incelenmesi ve bu çalışmalarda kronik ertelemeyle ilişkilerinin araştırılması, akademik ertelemenin konumunun tanımlanmasına katkı sağlayabilir. Bunun yanı sıra sorumluluğun erken yaşlarda kazanılan bir kişilik özeliği olduğu düşüncesinden hareketle, özellikle ilköğretim yıllarında yapılacak kişisel rehberlik çalışmalarının sonraki öğretim kademelerindeki akademik ertelemenin önlenmesinde etkili olabileceği söylenebilir. Yine bu çalışmada akademik erteleme nedenleri sadece öğrencilere dayalı özelliklere bağlı olarak ele alınmıştır. Öğretmenin geribildirim vermedeki tutumu, sınıfın kalabalık olması gibi öğrenciden kaynaklanmayan değişkenlerin de erteleme üzerinde etkili olacağı ve hiyerarşik doğrusal modeller (HLM) gibi istatistiksel yöntemler kullanılarak öğrenciden kaynaklanan ve kaynaklanmayan özelliklerin ve bu özellikler arasındaki etkileşimlerin ele alınması önerilebilir.

Kaynaklar

Akman, Y. ve Korkut, F. (1993). Umut ölçeği üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9, 193-202.

Akın, A. (2006). *Başarı Amaç Oryantasyonları ile Biliş ötesi Farkındalık, Ebeveyn Tutumları ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Alexander, E. S. & Onwuegbuzie, A. J. (2007). Academic procrastination and the role hope as a coping strategy. *Personality and Individual Differences*, 42, 1301-1310.

Aydoğan, D. (2008). *Akademik erteleme davranışının benlik saygısı, durumluk kaygı ve öz-yeterlik ile açıklanabilirliği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Bacanlı, H., İlhan, T. ve Arslan, S. (2007). Beş faktör kişilik kuramına dayalı bir kişilik ölçeğinin geliştirilmesi. 9. *Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi*, 17-19 Ekim 2007 İzmir-Çeşme.

Balkıs, M.(2006). *Öğretmen adaylarının davranışlarındaki erteleme eğilimlerinin düşünme ve karar verme tarzları ile ilişkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Balkıs, M. (2007). Öğretmen Adaylarının Davranışlarındaki Erteleme Eğiliminin, Karar Verme Stilleri ile İlişkisi, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 67-83.

Balkıs, M. ve Duru, E. (2009). Akademik erteleme davranışının öğretmen adayları arasındaki yaygınlığı, demografik özellikler ve bireysel tercihlerle ilişkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 5(1), 18-32.

Balkıs, M. ve Duru, E. (2010). Akademik Erteleme Eğilimi, Akademik Başarı İlişkisinde Genel ve Performans Benlik Saygısının Rolü, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 159-170.

Beck, B. L., Koons, S. R., & Milgrim, D. L. (2000). Correlates and consequences of behavioral procrastination: the effects of academic procrastination, self-consciousness, self-esteem and self-handicapping. Ferrari, J. R., & Pychyl, T. A. (Eds.). *Procrastination:*

Current Issues and New Directions. [Special Issue]. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15, 3-13.

Blunt, A. K., & Pychyl, T. A. (2000). Task aversiveness and procrastination: a multi-dimensional approach to task aversiveness across stages of personal projects. *Personality and Individual Differences*, 28, 153-167.

Bui, N. H. (2007). Effect of evaluation threat on procrastination behavior. *The Journal of Social Psychology*, 147, 197-209.

Burka, J. B., & Yuen, L. M. (1983). *Procrastination: Why you do it, what to do about it*. Reading, MA: Addison-Wesley

Çakıcı, Deniz Ç. (2003) *Lise ve Üniversite Öğrencilerinde Genel Erteleme ve Akademik Erteleme Davranışının İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Çuhadaroğlu, F. (1986). *Adolesan benlik saygısı*. Yayınlanmamış uzmanlık tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Dağ, İ. (1991). Rotter'in iç-dış kontrol odağı ölçeği (RİDKOÖ)'nin üniversite öğrencileri için güvenilirliği ve geçerliği, *Psikoloji Dergisi*. 7(26), 10-16.

Deniz, M. E., Traş, Z. ve Aydoğan, D. (2009). Akademik erteleme ve denetim odağının duygusal zekâ açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(2), 623-632.

Dejithirat, K. (2004). *Avoidance motivation: Its manifestation in goals across cultures*. Unpublished doctoral dissertation, University of Texas, Austin.

Dewitte, S. & Schouwenburg, H. C. (2002). Procrastination, temptations, and incentives: the struggle between the present and the future in procrastinators and the punctual. *European Journal of Personality*, 16, 469-489.

- Díaz-Morales, J. F., Cohen, J.R., & Ferrari, J. R. (2008). An integrated view of personality styles related to avoidant procrastination. *Personality and Individual Differences, 45*, 554-558.
- Elliot, A. J., & Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology, 70*, 461-475.
- Elliot, A., & McGregor, H. (2001). A 2 x 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology, 80*(3), 501-519.
- Ellis, A. & Knaus, W. J. (1977). *Overcoming procrastination or how to think and act rationally in spite of life's inevitable hassles*. New York, NY: Institute for Rational Living.
- Van Eerde, W. (2003). A meta-analytically derived nomological network of procrastination. *Personality and Individual Differences, 35*, 1401-1418.
- Ferrari, J. R., Johnson, J. L., & McCown, W. G. (1995). *Procrastination and task avoidance*. New York, N.Y.: Plenum Press.
- Ferrari, J. R. (2000). Procrastination and attention: factor analysis of attention deficit, boredomness, intelligence, self-esteem, and task delay frequencies. Ferrari, J. R., & Pychyl, T. A. (Eds.). *Procrastination: Current Issues and New Directions*. [Special Issue]. *Journal of Social Behavior and Personality, 2000, 15*, 185-196.
- Ferrari, J. R., & Patel, T. (2004). Social comparisons by procrastinators: rating peers with similar or dissimilar delay tendencies. *Personality and Individual Differences, 37*, 1493-1501.
- Frost, R. O., Marten, P. A., Lahart, C., & Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research, 14*, 464-468.

- Gibson, D. (2006). *The association of students' academic efficacy, achievement goal orientation, and teacher rapport with disruptive behavior in the classroom*. Unpublished doctoral dissertation. St. John's University, New York. (UMI no. 3229029).
- Hair, J. F., Black, B., Babin, B., Anderson, R. E. & Tatham, R. L. (2010). *Multivariate Data Analysis*. (7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Hess, B., Sherman, M. F., & Goodman, M. (2000). Eveningness predicts academic procrastination: The mediating role of neuroticism. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15(5), 61-74
- Hewitt, P. L., Flett, G. L., Turnbull-Donovan, W., & Mikail, S. (1991). The multidimensional perfectionism scale: reliability, validity, and psychometric properties in psychiatric samples. *Psychological Assessment*, 3, 464-468.
- Hill, M., Hill, D., Chabot, A., & Barral, J. (1978). A survey of college faculty and student procrastination. *College Students Personal Journal*, 12, 256-262.
- Howell, A. J. & Buro, K. (2008). Implicit beliefs, achievement goals, and procrastination: A mediational analysis. *Learning and Individual Differences*, 19(1), 151-154.
- Howell, A. J. & Watson, D. C. (2007). Procrastination: associations with achievement goal orientation and learning strategies. *Personality and Individual Differences*, 43, 167-178.
- İskender, M. (2011). The influence of self-compassion on academic procrastination and dysfunctional attitudes. *Educational Research and Reviews*, 6(2), 230-234.
- Jackson, T., Weiss, K. E., Lundquist, J. J., & Hooper, D. (2003). The impact of hope, procrastination, and social activity on academic performance of Midwestern college students. *Education*, 124 (2), 310-320.
- Johnson, J. L., & Bloom, A. M. (1995). An analysis of the contribution of the five factors of personality to variance in academic procrastination. *Personality and Individual Differences*, 18(1), 127-133.

- Kandemir, M. (2010). *Akademik erteleme davranışını açıklayıcı bir model*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kaplan, A., Gheen, M., & Midgley, C. (2002). Classroom goal structure and student disruptive behavior. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 191–211.
- Kemer, G. (2006). *Öz-yeterlik, umut ve kaygının on birinci sınıf öğrencilerinin üniversite giriş sınavı puanlarını yordamadaki rolü*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Keskin, S. ve Özsoy, A. N (2004). Kanonik korelasyon analizi ve bir uygulaması, *Tarım Bilimleri Dergisi*, 10 (1), 67-71.
- Klassen, R. M., Krawchuk, L. L., & Rajani, S. (2007). Academic procrastination of undergraduates: low self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 915-931.
- Klassen, R. M. & Kuzucu E. (2009), Academic procrastination and motivation of adolescents in Turkey. *Educational Psychology*, 29(1), 69-81.
- Lay, C. H. (1986). At last, my research article on procrastination. *Journal of Research in Personality*, 20(4), 474-495.
- Lay, C. H., & Brokenshire, R. (1997). Conscientiousness, procrastination, and person-task characteristics in job searching by unemployed adults. *Current Psychology*, 16, 83–96.
- Lay, C. H., 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. R., & Edwards, J. K. (2006). A closer look at the relationships among trait procrastination, neuroticism, and conscientiousness. *Personality and Individual Differences*, 40, 27-37.

- Lorcu, F. ve Acar Bolat, B. (2009) Yaslara göre ölüm oranları ile sosyo-ekonomik göstergeler arasındaki ilişkinin incelenmesi, *Istanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi Istanbul University Journal of the School of Business Administration*, 38(2) 1303-1732.
- McCrae, R. R., & Costa, P. T., Jr. (1999). A five-factor theory of personality. In L. A. Pervin & O. P. John (Eds.), *Handbook of personality* (2nd ed., pp. 139-153). New York: Guilford.
- Midgley, C., & Urdan, T. (2001). Academic self-handicapping and achievement goals: A further examination. *Contemporary Educational Psychology*, (26), 61-75.
- Middleton, M., & Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability: An under-explored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 89, 710-718.
- Milgram, N. A., Batori, G., & Mowrer, D. (1993). Correlates of academic procrastination. *Journal of School Psychology*, 31(4), 487-500.
- Morford, Z. H. (2008). *Procrastination and goal-setting behaviors in the college population: An exploratory study*. Unpublished masters thesis, Georgia Institute of Technology. Retrieved April 16, 2009.
- Nien, C. & Duda, J. L. (2008). Antecedents and consequences of approach and avoidance achievement goals: A test of gender invariance. *Psychology of Sport and Exercise*, 9, 352-372.
- Oral, M. (1999). *The relationship between dimensions of perfectionism, stressful life events and depressive symptoms in university students 'a test of diathesis-stress model of depression*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Onwuegbuzie, A. J. (2000). Academic procrastinators and perfectionistic tendencies among graduate students, Ferrari, J. R., & Pychyl, T. A. (Eds.). Procrastination: Current Issues and New Directions. [Special Issue]. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15, 103-109.

- Rothblum, E. D., Solomon, L. J. & Murakami, J. (1986). Affective, cognitive, and behavioral differences between high and low procrastinators. *Journal of Counseling Psychology*, 33, 387-394.
- Schraw, G., Wadkins, T., & Olafson, L. (2007). Doing the things we do: A grounded theory of academic procrastination. *Journal of Educational Psychology*, 99, 12-25.
- Senécal, C., Lavoie, K. & Koestner, R. (1997). Trait and situational factors in procrastination. *Journal of Social Behavior and Personality*, 12, 889-903.
- Seo, E. H. (2009). The relationship of procrastination with a mastery goal versus and avoidance goal. *Social Behaviour and Personality*, 37, 911-920.
- Smith, B. D. (1988). *Multivariate systems theory and research*, (editor. j. R. Nesselroade, & R. Cattell: New York: Plenum Press.
- Statsoft.com (<http://www.statsoft.com/textbook/statistics-glossary/c/button/c/>; adresinden 24.04.2011:10:47 tarihinde indirilmiştir.
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65-94.
- Stoeber, J., Otto, K., & Dalbert, C. (2009). Perfectionism and the Big Five: Conscientiousness predicts longitudinal increases in self-oriented perfectionism. *Personality and Individual Differences*, 47(4), 363-368.
- Stevens, J. P. (2002). *Applied Multivariate Statistics for the Social Sciences*, 4th edition. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 503-509.
- Tabachnick, B. & Fidell, L. (2007). *Using Multivariate Statistics*, 5th ed. Boston: Allyn and Bacon.

- Tufan, E. ve Gök, M (2009). Müzik öğretmeni adaylarının genel ve akademik erteleme eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, 8. *Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu*, 23-25 Eylül, 2009. (s. 1-9), OMÜ.
- Uzun Özer, B. (2005). *Academic procrastination: Prevalence, self-reported reasons, gender difference and it's relation with academic achievement*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Uzun Özer, B. ve Topkaya N. (2005). Akademik erteleme davranışı ve sınav kaygısı arasındaki ilişkiler. 8. *Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi*, Eylül, 2005 İstanbul.
- Uzun Özer B. (2009). Academic Procrastination in Group of High School Students: Frequency, Possible Reasons and Role of Hope, *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 4(32), 12-19
- Uzun Özer, B., Demir, A. & Ferrari, J. R. (2009). Exploring academic procrastination among Turkish students: Possible gender differences in prevalence and reasons. *The Journal of Social Psychology*, 149(2), 241-257.
- Wadkins, T. A. (1999). *The relation between self-reported procrastination and behavioral procrastination*. Unpublished doctoral dissertation. University of Nebraska, Nebraska. (UMI no. 9929240).
- Watson, D. C. (2001). Procrastination and the five-factor model: a facet level analysis. *Personality and Individual Differences*, 30, 149-158.
- Williams, J. G., Stark, S. K., & Foster, E. E. (2008). Start today or the very last day? The relationships among self-compassion, motivation, and procrastination. *American Journal of Psychological Research*, 4(1), 37-44.
- Vestervelt, C. M. (2000). *An examination of the content and construct validity of four measures of procrastination*. Unpublished Master of Arts dissertation. University of Carleton, Canada.

Zamanpour, H. (2000). The meditational roles of performance-avoidance goals pursuit and procrastination: In the hierarchical model of achievement motivation. Unpublished Master of Arts dissertation. University of Carleton, Canada.

Extended Abstract

Purpose

University students are required to perform some academic tasks, but the majority of them wouldn't have completed all tasks and procrastinated them because of various reasons. Also, the procrastination that leads to withdrawing from lessons, poor academic achievement, and leaving from college has become common among students. The high prevalence of procrastination among samples of university students and the willingness of those students who want to get rid of this chronic procrastination have led researchers to examine the patterns of procrastination behavior and the reasons of it. Procrastination was associated with different variables and that's why it has been conceptualized in different ways. It was defined as delaying something unnecessarily until the last moment that causes uncomfortable emotions, replacing high-priority tasks with low priority-task and therefore to perform important tasks later, avoiding unwanted tasks, and a strategy to protect self-esteem. Procrastination is not only a behavioral problem but also a characteristic of personality including cognitive and affective components. Considering the complex nature of procrastination, it is not possible to explain it with one of these components. It is required to investigate the association between procrastination and the variables which were found to be related to procrastination in together. Moreover, there is a paucity of studies indicating the role of cultural factors in explanation of procrastination behavior. Thus, this study aimed at providing information about the relationship of academic procrastination reasons (fear of failure, laziness, risk taking behavior, and rebellion against control) and gender, academic achievement, hope, perfectionism (social and internal), external locus of control, self-esteem, consciousness, academic self-efficacy, achievement goal oriented (learning goals, performance-approach, and performance-avoidance) in university students.

Results

The participants were 289 university students (74 males and 201 females) attending Gazi University in Ankara. The participants were selected through employing a convenient sampling. A canonical correlation was performed between a set of predictor variables and a

set of procrastination reasons. The predictor sets included sex, grade level, hope, social and inner perfection, self-esteem, consciousness, academic self-efficacy, external locus of control, mastery, performance- approach and performance-avoidance. The procrastination set included four reasons: fear of failure, risk taking, laziness and rebelliousness the control.

Results indicated that the first canonical correlation was .64 (.41 overlapping variance). The remaining three canonical correlations were effectively zero. With all four canonical correlations included, $\chi^2_{44} = 71.50$; $p < .00$ and with the first canonical correlation removed $\chi^2_{30} = 30.6$; $p > .44$. Subsequent chi-square tests were not statistically significant. Therefore, the first pairs of canonical variate accounted for significant relationships between two sets of variables. With a cutoff correlation of .3, the variables in the predictors set that were correlated with the first canonical variate were performance avoidance, consciousness, academic self-efficacy, hope, external locus of control, social and inner perfection. Among the procrastination reasons set, all variables correlated with the first canonical variate. Using the standardized coefficients, gender, grade level, hope, social and inner perfection, external locus of control, academic self efficacy, mastery, performance approach in predictor set and risk taking and rebelliousness the control in procrastination set are redundant, because their coefficients considerably lower than performance avoidance, consciousness, fear of failure and laziness.

When the correlations were interpreted, performance-avoidance scores positively correlated with all procrastination reasons. While fear of failure positively correlated with social perfection, external locus of control, negatively correlated with consciousness, self-efficacy, internal perfection, self-esteem and hope. Laziness negatively correlated with hope, internal perfection, consciousness, academic self efficacy and mastery, but positively correlated with external locus of control and social perfection. Moreover, rebelliousness to control positively correlated with social perfection, external locus of control and performance-avoidance, but negatively correlated with internal perfection, consciousness, academic self-efficacy and mastery. Since the Cronbach alpha coefficient obtained from Rosenberg Self-Esteem Scale was rather low, it was removed from canonical correlation. Furthermore, there weren't correlations between sex, grade level, performance approach and the reasons of procrastination.

Discussion

In this study, the reasons of procrastination behavior were investigated in relation to previous performance-goal orientation and some personality characteristics. One of the important results obtained in this study was that performance-avoidance was positively and significantly correlated with the fear of failure and laziness. This was consistent with previous research findings. In these studies, performance avoidance - goal orientation was defined as a self-protection with avoiding from inadequacy, and it was found that there was a positive relationship between performance avoidance-goal orientation and self-handicapping. Based on the association between performance avoidance and procrastination, it can be concluded that procrastinating could be a coping strategy for the students who have high performance avoidance.

In addition, it was found that there was a strong negative correlation between consciousness and procrastination, which is in line with previous findings. As mentioned in these studies, consciousness was associated with self-discipline, achievement efforts, orderliness, punctuality, persistence, having organization skills. Therefore, it is expected that students who had low consciousness scores reported more procrastination behavior than other students.

Conclusion

In the current investigation, it was found that the students who had performance avoidance-goal orientation and low consciousness procrastinated their academic tasks because of their fear of failure and laziness. As mentioned before, consciousness is regarded as a personality characteristic. Therefore, prior to personality characteristics become stable, early interventions during the childhood could contribute positively to the development of personality. Counseling and guidance services in schools could provide assistance for this issue through indirect (e.g. parents education, consultation with parents and teachers) and direct services (e.g. character education, psychological counseling, group guidance activities). The students who display performance avoidance – goal orientation could be screened. After selecting these students, school counselors could assist them through individual or group counseling. During the counseling process, an awareness could be provided how they attribute a meaning to success. Also, counselors could help them about how they could form healthy achievement goals.