

A Model Explaining Academic Procrastination Behavior^{*}

Mehmet KANDEMİR^{†a}

^a Kırıkkale University, Faculty of Education, Kırıkkale/Turkey



Article Info

DOI: 10.14527/pegegog.2014.016

Article history:

Received 29 March 2014

Revised 12 June 2014

Accepted 07 July 2014

Keywords:

Academic procrastination,
Personality, Goal orientations,
Self-efficacy,
Self-esteem.

Abstract

The present study aims at examining the extent, to which personality traits, goal orientations, academic self-efficacy belief and self-esteem explain the academic procrastination behaviors of university students within the framework of a model. To this end, a model was created and a model test was performed in order to determine the direct and indirect effects of the research variables within the compass of a cause and effect relationship. In the present research in which a causative comparative pattern was used, the research group consists of 630 university students in total from different grades, 406 of whom are female and 224 of whom are male. In the data collection phase of the present research, "Aitken Academic Procrastination Scale", "Adjective Based Personality Test", "Multidimensional Perfectionism Scale", "Achievement Goals Scale", "Rosenberg Self Esteem Scale" and "Academic Self Efficacy Scale" were used. It was found that the academic procrastination behaviors of university students are directly and indirectly related to personality traits, success orientation, academic self efficacy belief and self esteem within the framework of a cause and effect relationship.

Introduction

Procrastination behavior is defined as postdating of the tasks to be completed in an unrealistic way (Lay, 1986), or preferring the awards that will be achieved in the short term to those to be achieved in the long term (Roberts, 1997). When the scientific studies on procrastination are analyzed, it is seen that the studies on the dimensions of academic procrastination are more than other dimensions (Hill, Hill, Chabot & Barral, 1978; Kachgal, Hansen, & Nutter, 2001; Schouwenberg, 1995; Solomon & Rothblum, 1984). Solomon and Rothblum (1984) defined academic procrastination as the tendency to do the homework at the last minute and prepare for exams or assignments that will be delivered at the end of the period at the last minute. Rothblum, Solomon, and Murakami (1986) defined academic procrastination as the tendency to delay academic tasks always or sometimes, and experience a concern as a result. They defined these academic tasks as starting to do homework at the last minute, to prepare for exams or assignments that will be delivered at the end of the period at the last minute. In general, procrastination of daily works is very common among adults. (Harriott & Ferrari, 1986). In the works performed on the procrastination that affects every moment of our lives, it is seen that there are many reasons of procrastination (Ferrari, Driscoll, & Diaz- Morales, 2007; Fritzsche, Young & Hickson, 2003; Milgram, Tal & Levinson, 1998; Morales, Cohen & Ferrari, 2008). The reasons of the academic procrastination seem to be multi-dimensional. It seems that there are many factors such as personality, motivation, self, self-efficacy, and time management. In the study, it is seen that procrastination behavior is attempted to be explained and mostly relations between procrastination tendency and conscientiousness dimension of personality are focused considering the studies performed on personality factors. (McCown, Petzel, & Rupert, 1987; Lay, Kovacs & Danto, 1998; Lee, Kelly, & Edwards, 2006; Johnson & Bloom, 1995, Moon & Illingworth, 2005; Watson, 2001). McCown, Petzel, and Rupert,

^{*} This study is based on the author's doctoral dissertation was written.

[†] Corresponding author: mkandemir61@gmail.com

(1987) found significant positive correlation between procrastination tendency and extraversion dimension of personality. Researches also show that perfectionism is an important personality trait (Ferrari, 1992; Martin et al., 1996; Walsh & Ugumb A- Agwunob, 2002). In our research, achievement tendencies to be observed for direct and indirect prediction for academic procrastination are found to be related to procrastination behavior when the literature is analyzed. (Howell & Watson, 2007; McGregor & Elliot, 2002; Pintrich, 2000; Wolters, 2003). Relevant literature indicates that some of the dimensions of achievement goals are in a positive relation with procrastination behavior and others are negative. Another important variable in the study is self-esteem. In line with the theoretical explanations of Rossenberg (1965) associated with self-esteem, significant negative correlations were found between procrastination tendency and self-esteem in many studies of academic procrastination (Solomon & Rothblum, 1984). Another important variable that predict academic procrastination is the self-efficacy. When the field literature is analyzed, it is found that very few published studies are available that examine the relation of procrastination with self-efficacy and academic self-efficacy. (Farran, 2004; Klassen, Krawchuk & Rajani, 2007; Pfister, 2002, Sirios, 2004). When the studies on causes of procrastination tendency are considered, the individual's failure in time management, self-efficacy beliefs, task discomfort feelings, personal characteristics (conscientiousness, perfectionism, etc.), irrational thoughts, concentration difficulties, fear of failure, inability to orient achievement goals, low self-esteem, anxiety, unrealistic expectations, work habits constitute main causes of procrastination (Aydogan, 2008; Balkis, 2006; Ferrari, Driscoll & Diaz- Morales, 2007; Howell & Watson, 2007; Pfeist, 2002; Watson, 2001). Personal characteristics, achievement tendencies, self-efficacy belief, self-esteem are reported to be important variables when the studies describing the academic procrastination behavior are analyzed, However, studies related to what extent these variables predict academic procrastination behavior were not observed. Within this context, a model regarding to what extent personal traits such as conscientiousness, perfectionism, and achievement tendencies such as learning approach and avoidance of learning explain the academic procrastination was tested.

Method

Research Design

Causal-comparative research model was used in the research where it attempted to explain teacher candidates' academic procrastination behavior with gender, personality traits, achievement tendencies, academic self-efficacy beliefs and self-esteem. According to causal-comparative model (Gall, Borg & Wales 1996; Fraenkel & Norman, 2006) relationships between variables in an existing situation are examined in the context of cause-effect relationship without the intervention of the research.

Participants

Research group consisted of total 630 undergraduate students including 406 women and 224 men from different grade levels. The grades of students in the research group are different. Of the students in the study group; 146 's first class, 175 second class, and 135 third grade and 174 fourth grade students.

Instrument

Aitken Academic Procrastination Scale: was developed by Aitken (1982) to measure students' academic tasks procrastination tendencies, and was adapted to Turkish by Balkis (2007). *Personality Test Based on Adjectives*: a scale that was developed by Bacanlı, İlhan and Arslan (2007), and covers five factor personality theory including emotional stability (neurotic stability), extraversion, openness to experience, humility and conscientiousness dimensions. *Multidimensional Perfectionism Scale*: a scale developed by Frost, Marten, Lahart and Rosenblat (1990) to determine perfectionism tendencies of

students, and was adapted to Turkish by Ozbay and Egyptian - Taşdemir (2003). *Achievement Goals Scale*: a developed by Akin (2006) scale to determine students' achievement goals. *Rosenberg Self-Esteem Scale*: a scale developed by Rosenberg (1965) and consists of 63 items with 12 subscales, and its Turkish adaptation process was performed by Demirtas and Dönmez (2006). *Academic Self-Efficacy Scale*: a scale developed by Kandemir and Özbay (2010) in order to determine the students' academic self-efficacy levels.

Data Analysis

In the analysis of the research data, AMOS and SPSS 15.00 software were used. Before process, the correlation efficacy between variables was examined. The correlation values obtained from research results indicated the efficacy of the model test. After finding relational coefficients between research variables, a second model test aimed at explaining academic procrastination was conducted.

Results

Correlations of the variables and adequacy of the model test for correlation coefficients were examined. Following this examination, correlation coefficients were found to be adequate for correlation adequacy. Then model test was performed. After the model test, it was found that coefficient of concordances were higher than accepted limit. That the NFI, CFI, GFI and AGFI values were above 90 indicated that the model showed good concordance results. After the analysis, conscientiousness personality trait was found to be the most important variable in predicting academic procrastination. It is seen that conscientiousness personality trait affects academic procrastination in a negative and significant manner. Additionally, learning approach achievement goal, academic self-efficacy belief, perfectionism and gender were found to be important predictors of academic procrastination. Furthermore, self-esteem and academic self-efficacy belief were found to be important agents in predicting academic procrastination.

Discussion, Conclusion & Recommendations

Following the research, conscientiousness personality trait emerged as an important variable that directly predicts academic procrastination tendency. Accordingly, academic procrastination tendency began to decrease with the increase of conscientiousness personality trait. This finding of the research is supported by the literature (McCown, Petzel, & Rupert, 1987; Lay, Kovacs & Danto, 1998; Johnson & Bloom, 1995; Moon & Illingworth, 2005; Watson, 2001). In the study carried out by Johnson and Bloom (1995) it was found that there was a negative relationship between procrastination tendency and conscientiousness personality trait.

Academic tasks such as preparing homework and preparing for exams require being disciplined, controlled and decisive. Individuals who don't show such a personality trait may exhibit academic procrastination behavior unless they exhibit disciplined attitudes, and control themselves and show decisiveness. In the research, "perfectionist tendency order" which is used to explain academic procrastination is seen to predict academic procrastination significantly negative. Accordingly, academic procrastination decreases with increasing of a person's self-oriented perfectionist order perception. This finding of the research is supported by the literature. It is seen that this finding of the research is supported by previous works (Çakıcı, 2003; Flett, Hewitt & Martin, 1995; Kağan et.al., 2010; Sadler & Buley, 1999). Another perfectionist personality trait used to describe academic procrastination in the research is "perfectionist familial criticism perception". Perfectionist familial criticism perception can be explained with the fact that the individual perceive his/her family as having unrealistic standards for themselves and being evaluated strictly, and being pressured to be perfect. After the research, learning approach achievement goals was found to be a variable that predicts the academic procrastination

directly in a negative manner. Accordingly, it can be said that academic procrastination decreases with the increase in university students' learning approach achievement goals. It is seen that this finding of the research is supported by earlier studies (Howell & Watson, 2007; McGregor & Elliot, 2002; Pintrich, 2000; Wolters, 2003). In a study carried out by Secher and Osterman it was found that there was a negative relationship between procrastination behavior and achievement tendency. Learning avoidance achievement goal was found not to predict academic procrastination tendency significantly. When examining the literature, no research that supports this finding was observed.

Literature is mostly about the fact that learning avoidance achievement goal predicts academic procrastination positively. (Howell & Watson, 2007). When the correlation values are examined in the research, it can be seen that there is a relation valued as 16 between learning avoidance achievement goal and academic procrastination. However, this variable is seen not to be a significant predictor of the procrastination when it is used in the path model with other variables. In the study, students' academic self-efficacy levels were found not to predict academic procrastination tendency significantly. When the literature was examined, no research that supported this finding was observed. Additionally, mostly correlational studies were performed rather than a model including these variables in the literature. Analyzing the correlation value in the research, there seemed such a relationship as -24 between academic self-efficacy and academic procrastination tendency. According to this result academic procrastination tendency increases with the decrease of students' academic self-efficacy. This result of the research is supported commonly by the literature (Aydoğan, 2008; Farran, 2004; Klassen, Krawchuk & Rajani, 2007; Pfister, 2002, Sirios, 2004; Yao, 2009). However, academic self-efficacy is stated not to be a significant predictor when it is used in the path model with other variables. When considered in this context, it can be interpreted that other variables in the model are more powerful predictor of academic procrastination so the relationship of academic self-efficacy variable doesn't turn into predictor relationship directly. A model test in which the students' academic procrastination behaviors were tried to be explained with personality traits, achievement goals, self-efficacy beliefs and self-esteem was performed in the study.

At the end of the study it was found that students' academic procrastination behaviors could be explained with personality traits, achievement goals, self-efficacy beliefs and self-esteem. However, the research is limited with the research group. The study can contribute positively to a better understanding of academic procrastination, to renewal of the study and to generalization of the study in different universities, teaching positions, age groups, socio-economic and cultural regions. In the research "conscientiousness" out of five factor personality traits and "perfectionist familial criticism perception" and "perfectionist order perception" out of perfectionist personality traits were used to explain academic procrastination. However, not taking the other features of the five-factor and perfectionist personality traits into consideration can be limitations of the research. When it is considered within this context, renewal of the study with these variables and with other personality traits can contribute to obtain more favorable information about how much the personality variable can predict the academic procrastination. In the research, of the achievement goals "learning approach" and "learning avoidance" were used to explain academic procrastination. But of the achievement goals "performance approach" and "performance avoidance" were not used. Furthermore, not using other motivation variables (such as self-determination, assignment styles, intrinsic - extrinsic motivation in the study) that can be associated with academic procrastination other than achievement goals can be one of the limitations of the study regarding the motivation variables. When it is considered within this context, it can be tested whether the motivation process of the students predicts academic procrastination or not by putting the mentioned variables into the model. In the study, self-esteem was stated not to predict academic procrastination directly. This can be accounted for the fact that the self-esteem was used as general self-esteem, and academic self-esteem was not considered. Dependent variable of the study is the "academic procrastination" dimension of the procrastination. Thus, self-esteem relevant to academic field can predict academic procrastination more than general self-esteem. When it is considered within this context, explaining academic procrastination with academic self-esteem in a different research can contribute to a better understanding of nature of the academic

procrastination. In this study, it is seen that self-esteem and academic self-efficacy variables don't predict academic procrastination directly but predict it with different variables in an indirect way. This condition can be caused by the nature of these two variables, research group, research time and other variables in the research. When it is considered within this context, comparing the results of the research upon regenerating it with other variables in different research groups can contribute to better understanding of academic procrastination, self-esteem, and academic self-efficacy variables and improve the present literature significantly.

The renewal of research with variables such as time management, incompatible schemas, anxiety, assignment styles, and self-assessment, self-order can contribute to a better understanding of the nature of academic procrastination within the cause-effect context. Research was carried out at a date close to students' final exam. In this way it may have affected the academic procrastination levels of the students and the coefficients regarding the variables affecting academic procrastination. Considering within this context, by renewing the research at different time periods, comparing the results of two studies can be important for a better understanding of the nature of academic procrastination. The research is a descriptive study and has a comparative pattern. The research can be supported by renewing empirical studies and qualitative studies to contribute to the generalization of the research results.

Following the research it is seen that academic procrastination behavior of students can be explained with personality traits, achievement goals, academic self-efficacy belief and self-esteem. Considering within this context it is possible to see that students' academic procrastination is explained with personality, achievement goals, and variables of self-esteem and self-efficacy belief, cause-effect relationships. Accordingly, elimination of the causes can contribute to reduce students' academic procrastination behaviors. For this reason, raising awareness of students, teachers, families and other stakeholders within the cause-effect context can provide contribution to their better understanding of the academic procrastination and reducing academic procrastination.

Akademik Erteleme Davranışını Açıklayıcı Bir Model*

Mehmet KANDEMİR^{†a}

^a Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Kırıkkale/ Türkiye



Makale Bilgisi

DOI: 10.14527/pegegog.2014.016

Makale Geçmişi:

Geliş 29 Mart 2014
Düzeltilme 12 Haziran 2014
Kabul 07 Temmuz 2014

Anahtar Kelimeler:

Akademik erteleme,
Kişilik,
Amaç oryantasyonu,
Öz-yeterlik,
Öz-saygı.

Öz

Araştırmanın amacı, üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarını kişilik özellikleri, başarı yönelimleri, akademik öz yeterlik inancı ve benlik saygısının ne düzeyde açıkladığını bir model çerçevesinde incelemektir. Bu amaç bağlamında, araştırma değişkenlerinden neden-sonuç ilişkisi içinde, doğrudan ve dolaylı etkileri belirlemek için bir model kurulmuş ve model testi yapılmıştır. Nedenel karşılaştırmalı desenin kullanıldığı araştırmada, araştırma grubunu farklı sınıf düzeylerinden 406 bayan ve 224 erkek olmak üzere toplam 630 üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırma verilerinin toplanmasında, "Aitken Akademik Erteleme Ölçeği", "Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi", "Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği", "Başarı Yönelimleri Ölçeği", "Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği" ve "Akademik Öz-yeterlik Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin akademik erteleme davranışı, kişilik özellikleri, başarı yönelimi, akademik öz yeterlik inancı ve benlik saygısı ile neden-sonuç ilişkisi içinde doğrudan ve dolaylı bir şekilde açıklandığı belirlenmiştir.

Giriş

Erteleme davranışı, tamamlanması ya da bitirilmesi gereken işlerin gerçekçi olmayan bir şekilde ileri atılması (Lay, 1986), ya da kısa vadede elde edilecek ödüllerin, uzun vadede elde edilecek ödüllere tercih edilmesi olarak da tanımlanmaktadır (Roberts, 1997). Günlük yaşamın her alanını etkileyen bu önemli davranış sorununu yaşayan bireylerin yaptıkları planlar ile planlara uyma davranışları arasında büyük bir tutarsızlık vardır. Bu kişiler, çalışma projelerine hızlı bir şekilde başlamakla birlikte bu niyetlerinde uzun bir süre devam edememekte ve amaçlarına ulaşmak için gerekli çabayı göstermede aşırı zorlanmaktadırlar.

Erteleme yapan bireyler incelendiğinde, erteleme döngüsü içinde, erteleme yapanların iki tipik tutum ve davranışı vardır. Bunlar; ertelemenin sonuçlarından kaçınmak ve ertelenen davranışını telafi etmek için aşırı çaba göstermektir (Farran, 2004). Farran'a (2004) göre, erteleme davranışı ve ertelemenin sonuçlarından kaçınmak, bir şeyi ya da kişiyi suçlamakla olur. Özellikle performansın değerli olarak kabul edildiği kültürlerde kişinin zamanını nasıl kullandığı önemlidir. Erteleme ilişkin bilimsel çalışmalar incelendiğinde akademik erteleme boyutuna ilişkin çalışmaların diğer boyutlara göre daha fazla olduğu görülmektedir (Hill, Hill, Chabot ve Barral, 1978; Kachgal, Hansen ve Nutter, 2001; Schouwenberg, 1995; Solomon ve Rothblum, 1984). Solomon ve Rothblum (1984) akademik erteleme eğilimini, ev ödevlerinin, sınavlara hazırlanmanın ya da dönem sonunda teslim edilecek ödevlerin son dakikada yapılması olarak tanımlamaktadırlar.

Rothblum, Solomon ve Murakami (1986) akademik ertelemeyi, akademik görevleri sürekli veya bazen geciktirme eğilimi ve sonucunda kaygı yaşama olarak tanımlamışlardır. Bu akademik görevleri ev ödevlerinin, sınavlara hazırlanmanın ya da dönem sonu teslim edilmesi gereken ödevlerin son dakikada

* Bu çalışma yazarın doktora tezine dayalı olarak yazılmıştır.

[†] Yazar: mkandemir61@gmail.com

yapılmaya başlanması olarak tanımlanmışlardır. Genel olarak, günlük işler konusunda yapılan erteleme yetişkinler arasında çok yaygınlık göstermektedir (Harriott ve Ferrari, 1986). Ertelemenin özel alan türü olan akademik erteleme; genel erteleme türünden daha yaygın olduğu ve ayrıca üniversite öğrencileri arasında yaygın bir problem olarak görülmektedir (Aydoğan, 2008; Balkis, 2006; Ellis ve Knaus, 1977; Hill, Chabot ve Barrall, 1978; Howell ve Watson, 2007; Pfeister, 2002). Ellis ve Knaus (1977), üniversite öğrencilerinin %70'inin akademik erteleme sorununun olduğunu belirtmektedir. McCown ve Roberts, (1994) erteleme sıklığını 1543 üniversite öğrencisi üzerinde araştırmıştır. Araştırma sonucunda, 1. sınıf öğrencilerinin %19'u, 2. sınıf öğrencilerinin % 22'si, 3. sınıf öğrencilerinin % 27'si ve son sınıf öğrencilerinin % 31'i akademik ertelemeyi önemli, kişisel stres kaynağı olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Ayrıca, 1. sınıf öğrencilerinin %23'ü, 2. sınıf öğrencilerinin % 27'si, 3. sınıf öğrencilerinin % 32'si ve son sınıf öğrencilerinin % 37'si erteleme eğiliminin akademik başarıya engel olabileceği inancını taşımaktadır.

Yaşamımızın her anının etkileyen ertelemeye ilişkin yapılan çalışmalarda ertelemenin pek çok nedeni olduğu görülmektedir (Ferrari, Driscoll ve Diaz-Morales, 2007; Fritzsche, Young ve Hickson, 2003; Milgram, Tal ve Levinson, 1998; Morales, Cohen ve Ferrari, 2008). Akademik erteleme davranışlarının nedenlerinin çok boyutlu olduğu görülmektedir. Kişilik, motivasyon, benlik, öz-yeterlik, zaman yönetimi gibi pek çok faktörün olduğu görülmektedir. Araştırmanın önemli bir değişkeni olan kişilik ile akademik erteleme arasında önemli bir ilişki olduğu ilgili literatürde görülmektedir. Araştırmada erteleme davranışını açıklanmaya çalışıldığı, kişilik faktörleri üzerinde yapılan araştırmalara bakıldığında, genelde erteleme eğilimi ile kişiliğin sorumluluk boyut arasındaki ilişkiler üzerine odaklanıldığı görülmektedir (McCown, Petzel ve Rupert., 1987; Lay, Kovacs ve Danto, 1998; Lee, Kelly ve Edwards, 2006; Johnson ve Bloom, 1995; Moon ve Illingworth, 2005; Watson, 2001). McCown, Petzel ve Rupert (1987), erteleme eğilimi ile kişiliğin dışadönüklük boyutu arasında anlamlı pozitif ilişkiler bulmuşlardır. Lee ve arkadaşları (2006), erteleme eğilimi ile kişiliğin sorumluluk boyutu arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Yapılan analizlerde, erteleme eğilimi ile kişiliğin sorumluluk boyutu arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu bulgular erteleme eğiliminin kişiliğin sorumluluk boyutundan etkilendiği varsayımını destekler niteliktedir. Kişilik özelliklerine ilişkin yapılan çalışmalar beş faktör yaklaşımıyla sınırlı değildir. Yapılan araştırmalar mükemmeliyetçiliğin de önemli bir kişilik özelliği olduğunu göstermektedir (Ferrari, 1992; Martin ve diğ., 1996; Walsh ve Ugumba-Agwunobi, 2002).

Mükemmeliyetçilik, bireyin kendisi için tüm standartları ortaya koyması ve kendi davranışlarını sert bir şekilde değerlendirmesi olarak tanımlanır (HShafran ve Mansell, 2001; akt: Kobori ve Tanno, 2005). Ferrari (1992), erteleme eğilimi ile mükemmeliyetçi kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmada, erteleme eğilimi yüksek bireylerin kendilerini daha mükemmeliyetçi kişilik özelliklerine sahip olarak değerlendirdiklerini ortaya çıkarmıştır. Benzer şekilde, Martin vd.'nin (1996), erteleme eğilimi ile çok boyutlu mükemmeliyetçilik ölçeğinin alt boyutları arasındaki ilişkileri inceledikleri çalışmalarında, erteleme eğilimi ve mükemmeliyetçi kişilik özellikleri alt boyutları arasında değişik derecelerde anlamlı ilişkiler bulmuşlardır. Araştırmamızda, dolaylı ve doğrudan yordayıcı değişken olarak değerlendirilecek olan başarı yönelimi, ilgili literatür incelendiğinde erteleme davranışıyla ilişkili olduğu görülmektedir (Howell ve Watson, 2007; McGregor ve Eliot, 2002; Pintrich, 2000; Wolters, 2003). İlgili literatür, başarı yöneliminin boyutlarının bazılarının erteleme davranışı ile negatif bazı boyutlarının da pozitif yönlü ilişkili olduğunu belirtmektedir. Secher ve Osterman (2002)'nin yapmış olduğu bir çalışmada, erteleme davranışı ile öğrenme başarı yönelimi arasında negatif yönlü bir ilişkisi olduğu ortaya çıkmıştır.

Howell ve Watson (2007)'nin üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı bir çalışmada, öğrenme yaklaşma yöneliminin erteleme davranışı ile negatif yönlü bir ilişki olduğu, öğrenme kaçınma ile pozitif yönlü bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Araştırmada önemli bir değişken de benlik saygısıdır. Rossenberg'in (1965) benlik saygısı ile ilişkili kuramsal açıklamaları ile tutarlı olarak, birçok akademik erteleme eğilimi çalışmada, erteleme eğilimi ile benlik saygısı arasında anlamlı negatif ilişkiler bulunmuştur (Solomon ve Rothblum, 1984). Yine, yetişkinler üzerinde yapılan çalışmalarda da, genel erteleme eğilimi ile benlik saygısı arasında anlamlı negatif ilişkiler olduğu belirlenmiştir (Ferrari, 1992; Ferrari ve Patel, 2004; Ferrari

vd. 2007). Aydoğın (2008) tarafından yapılan bir çalışmada, benlik saygısının, akademik ertelemenin bir yordayıcı durumunda olduğu bulunmuştur. Konu ile ilgili bir diğeri çalışmada, Ferrari (1992) erteleme eğilimleri yüksek bireyler ile erteleme eğilimleri düşük bireyleri karşılaştırmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, erteleme eğilimi yüksek bireylerin bilişsel yeterlilikleri hakkındaki benlikle ilgili olabilecek bilgiyi algılamadan kaçındıkları görülmüştür. Akademik ertelemeyi yordayan önemli bir değışken de akademik özyeterlidir.

Literatür incelendiğinde ertelemenin özyeterlik ve akademik özyeterlik düşünceleriyle olan ilişkisini inceleyen çok fazla sayıda yayınlanmış çalışma bulunmaktadır (Farran, 2004; Klassen, Krawchuk ve Rajani, 2008; Pfister, 2002, Sirios, 2004). Klassen, Krawchuk ve Rajani (2007), Pfister (2002), Sirios (2004) ve pek çok araştırmacının, gerek erteleme gerekse de akademik ertelemeye ilişkin yaptıkları çalışmalarda, erteleme davranışı ile özyeterlik inançları arasında negatif yönlü anlamlı ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Erteleme eğiliminin nedenleri ile ilgili çalışmalara bakıldığında, bireyin zamanı yönetmedeki yetersizliğı, özyeterlilik inançları, göreve ilişkin rahatsızlık duygusu, kişisel özellikler (sorumluluk, mükemmeliyetçilik, vb), irrasyonel düşünceler, konsantrasyon güçlüğü, başarısızlık korkusu, başarı amaçlarının oryante etmede yetersizlik, düşük benlik saygısı, kaygı, gerçekçi olmayan beklentiler, çalışma alışkanlıkları bireylerin en temel erteleme nedenlerini oluşturmaktadır (Aydoğın, 2008; Balkis, 2006; Ferrari, Driscoll ve Diaz-Morales, 2007; Howell ve Watson, 2007; Pfeister, 2002; Watson, 2001).

Akademik erteleme davranışını açıklayan çalışmalar incelendiğinde, kişilik özelliklerinin, başarı yönelimlerinin, öz-yeterlik inancının, benlik saygısı, önemli değışkenler olduğu belirtilmektedir. Fakat bu değışkenlerin, akademik erteleme davranışını birlikte, doğrudan ve dolaylı ilişkiler bağlamında bir regresyon modeli çerçevesinde ne kadar yordadığına ilişkin çalışmalara rastlanmamıştır. Araştırmada bu bağlamda, sorumluluk, mükemmeliyetçilik gibi kişilik özelliklerinin, öğrenme yaklaşma ve öğrenme kaçınma gibi başarı yönelimlerinin, öz yeterlik inancının ve benlik saygısının, akademik ertelemeyi ne kadar açıkladığına ilişkin bir regresyon modeli test edilmiştir.

Yöntem

Araştırma Modeli

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

Katılımcılar

Araştırma grubunu farklı sınıf düzeylerinden 406 bayan ve 224 erkek olmak üzere toplam 630 üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Bu öğrencilerin 146'sı birinci, 175 ikinci sınıf, 135 üçüncü sınıf ve 174 dördüncü sınıf öğrencileridir. Aynı zamanda, araştırma grubunu final sınavına hazırlanan öğrencilerden oluşturulmuştur. Bunun temel nedeni ise, akademik görevlerin en yoğun olduğu dönem olmasıdır. Bu durumda akademik erteleme davranışının daha iyi anlaşılmasına yardım edebileceğı varsayımından yola çıkmıştır.

Veri Toplama Araçları

Aitken akademik erteleme ölçeğı

Aitken (1982) tarafından, öğrencilerin akademik görevleri erteleme eğilimlerini ölçmek amacıyla geliştirilmiş, Balkis (2007) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek tek boyutludur ve 5'li likert tipi

toplam 16 maddeden oluşmaktadır. Balkis (2007) tarafından yapılan uyarlama çalışmalarında, ölçeğin geçerlik çalışmaları için, farklı bölümlerde öğrenim gören, 293 öğrenciye ulaşılmıştır. Bunların 100'üne dört hafta sonra güvenilirlik için test-tekrar test uygulaması yapılmıştır. Ölçekteki her maddenin akademik görevleri erteleme eğilimi düzeyini ölçüp ölçmediğini ayırt etmek için madde toplam (item-total) korelasyonlarına bakıldığında, .33 ile .73 arasında bir değişim olduğu görülmüştür. Ölçeğin iç tutarlık katsayısı Cronbach Alfa (α) = .89 olarak görülmüştür Test- tekrar test güvenilirliği için yapılan analizlerde Pearson korelasyon katsayısı $r = .87$, $p < .001$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Ölçeğin yapı geçerliliğini test etmek için faktör analizi yapılmıştır. Faktör Analizi sonucunda ölçeğin tek faktörlü bir yapıya sahip olduğu belirlenmiştir. Tek faktörün açıkladığı varyans % 38 ve bu faktöre ait öz değer 6.14'tür.

Sıfatlara dayalı kişilik testi

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

Çok boyutlu mükemmeliyetçilik ölçeği

Öğrencilerin mükemmeliyetçilik eğilimlerini belirlemek amacıyla Frost, Marten, Lahart ve Rosenblate (1990) tarafından geliştirilen ölçek Özbay ve Mısırlı-Taşdemir (2003) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçeğin geçerliğine ilişkin çalışmalar yapı geçerliliğine dayalı olarak yapılmıştır. Faktör analizi sonucunda, 35 maddelik mükemmeliyetçilik tutumlarına ilişkin ölçeğin, orijinal çözümlemesine benzer olarak 6 faktör çözümlemesi içerisinde açıklanabilirliği belirlenmiştir. Düzen/Tertip, Davranışlardan Şüphe, Ebeveynsel Eleştiri, Hatalara Aşırı İlgi, Aile Beklentileri ve Kişisel standartlar olarak yorumlanan ve adlandırılan faktörler toplam varyansın 47.8'ini açıkladığı belirlenmiştir. Testin güvenilirliği maddeler arası iç tutarlılık yöntemiyle gerçekleştirilmiş ve alfa değerlerinin genel ve alt testler için .63 ile .87 arasında değiştiği bulunmuştur. Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .83, yarıya bölme güvenilirlik katsayısı .80 bulunmuştur.

Başarı amaçları ölçeği

Akın (2006) tarafından geliştirilen ölçeğin geliştirme sürecindeki örneklemini, Sakarya Üniversitesi'nde öğrenim gören 728 üniversite öğrencisi oluşturmuştur. Ölçeğin geçerliği için, açımlayıcı faktör analizi yapılmış ve sonucunda toplam varyansın % 45.5'ini açıklayan ve 47 maddeden oluşan 4 faktörlü bir ölçme aracı elde edilmiştir. Bu faktörler öğrenme-yaklaşma yönelimi, öğrenme-kaçınma yönelimi, performans-yaklaşma yönelimi ve performans-kaçınma yönelimi olarak adlandırılmıştır. Bulgular ölçeğin faktör yüklerinin .60 ile .89 arasında, madde-toplam korelasyonlarının ise .48 ile .92 arasında sıralandığını ortaya koymuştur. Ölçeğin, Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları alt boyutlar için .92 ile .97 arasında, test-tekrar test güvenilirlik katsayıları ise .77 ile .86 arasında değişmektedir. Araştırmada sınav performansı ve kaygısı ile daha fazla ilişkili olduğu düşünülen performans amaçları kullanılmıştır.

Rosenberg benlik saygısı ölçeği

Rosenberg (1965) tarafından geliştirilmiş olan ve 63 maddeden oluşan ölçeğin 12 alt ölçeği olan ölçeğin Türkçe'ye uyarlanması aşamasını Demirtaş ve Dönmez (2006) tarafından yapılmıştır. Benlik saygısını ölçeği 10 maddeden oluşan 4 dereceli Likert tipi bir ölçektir (1: hiç katılmıyorum, 2: katılmıyorum, 3: katılıyorum, 4: tamamen katılıyorum) ve sorulardan beşi ters kodlanmıştır. Çuhadaroğlu (1986) tarafından Türkçeye uyarlanan ölçeğin test tekrar test güvenilirliği 0.89, geçerliği ise 0.71'dir. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışması Tuğrul (1994) tarafından da yapılmış ve psikiyatrik görüşme sonuçlarıyla ölçek arasındaki korelasyonun 0.71 olduğu belirtilmiştir. Ölçeğin cronbach alfa değerinin 0.85'dir.

Akademik özyeterlik ölçeği

Kandemir ve Özbay (2010) tarafından geliştirilen ölçek, öğrencilerin akademik özyeterlik düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Akademik özyeterlik ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışmasında, farklı demografik özelliklere sahip ve farklı sınıf düzeylerinde olan 243 kız ve 225 erkek olmak üzere toplam 468 öğrenciye ulaşılmıştır. Öncelikli olarak araştırma grubundan toplanan verilere faktör analizi uygulanmıştır. Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) sonucunda ortaya çıkan Akademik Özyeterlik Ölçeği (AÖYÖ)'nin dört faktörlü yapısının geçerliğini değerlendirmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Öncelikli olarak yapılan DFA sonucunda AÖYÖ'nin uyum değerleri incelenmiştir. DFA sonucunda elde edilen uyum indeksleri şöyledir: $X^2 = 513.04$ (sd=148, $p < .001$), $(X^2 / sd) = 3.47$, GFI=.90, RMSEA=.073, RMR=.04, standardize edilmiş RMR=.056, CFI=.97 ve AGFI= .87'dir. DFA'ya ek olarak, AÖYÖ'nden elde edilen puanların ne derece güvenilir olduğunu değerlendirmek için madde analizine dayalı olarak hesaplanan Cronbach alfa iç-tutarlılık katsayılarına bakılmıştır. Bu katsayılar birinci faktör için .90, ikinci faktör için .78, üçüncü faktör için .77, dördüncü faktör için .69 ve ölçeğin bütünü için ise 91 olarak bulunmuştur.

Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları katılımcılara araştırmacılar tarafından gruplar halinde uygulanmıştır. Uygulama öncesinde katılımcılara araştırmanın amacına ilişkin bilgi verilmiştir. Her ölçeğin doldurulmasına ilişkin olarak örnek bir uygulama öğrencilere gösterilmiştir. Uygulama yaklaşık 40 dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi

Veriler, SPSS programı ve AMOS programı kullanılarak analiz edilmiştir. Öncelikli olarak değişkenler arasındaki ilişki katsayısını öğrenmek için korelasyon analizi yapılmış; daha sonra araştırmanın amacına uygun olarak model testi yapılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, öğrencilerin akademik erteleme davranışı açıklayan model testine ilişkin bulgular verilmiştir. Path model testi yapılmadan önce ilişkili değişkenler arasındaki korelasyon yeterliliklerine bakılmıştır.

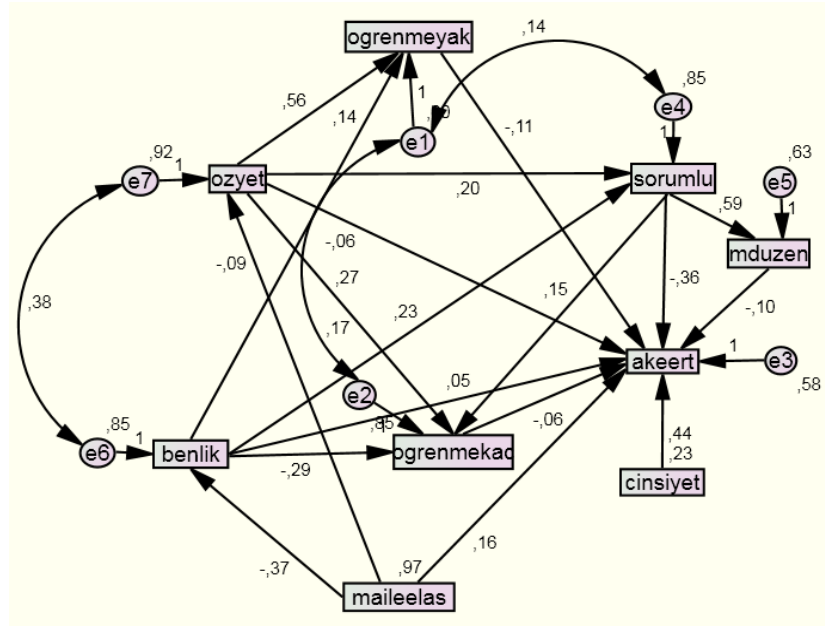
Tablo 1'deki veriler incelendiğinde; üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışları ile sorumlulukları ($r = -.49$), mükemmeliyetçi düzen algıları ($r = -.37$) ve öğrenme yaklaşma başarı amaçları ($r = -.32$) arasında negatif yönlü orta düzeyde bir korelasyonun olduğu görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin akademik erteleme davranışları ile mükemmeliyetçi ailesel eleştiri algıları ($r = .25$) arasında pozitif yönlü düşük düzey bir korelasyon vardır. Bunların yanı sıra öğrencilerin akademik erteleme davranışları ile akademik öz yeterlikleri ($r = -.24$), benlik saygıları ($r = -.23$) ve öğrenme kaçınma başarı amaçları ($r = .16$) arasında yönü negatif olan düşük bir korelasyonun olduğu belirlenmiştir. Diğer yordayıcı değişkenlerin

de kendi içinde korelasyonu orta ve yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Bu ilişkilere bakıldığında, model testi için korelasyon yeterliliğinin olduğu görülmektedir.

Tablo 1.
Değişkenler Arasındaki Korelasyon Değerleri.

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

AERT: Akademik Erteleme; BNSY: Benlik Saygısı; SRML: Sorumluluk; MKDA: Mükemmeliyetçi Düzen Algısı; MAEA: Mükemmeliyetçi Ailesel Eleştirisi Algısı; ÖYBA: Öğrenme Yaklaşma Başarı Amacı; ÖKBA: Öğrenme Kaçınma Başarı Amacı AÖYT: Akademik Öz Yeterlik



Şekil 1. Model İlişkin Path Diyagramı.

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

Tablo 2.*Nihai Modelin Uyum Katsayıları.*

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

Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışını açıklayan Şekil 1'deki modelde görüldüğü gibi, cinsiyet (erkeklerin lehine) ($\beta = .44$; $t = 7.07$); kişilik özelliklerinden sorumluluk ($\beta = -.36$; $t = -9.04$) mükemmeliyetçilik ailesel eleştiri algısı ($\beta = .16$; $t = 4.96$) ve mükemmeliyetçilik düzen algısı ($\beta = -.10$; $t = -2.64$), başarı amaçlarından öğrenme yaklaşma ($\beta = -.11$; $t = -2.63$) akademik ertelemeyi doğrudan yordamaktadır. Araştırmada çıkan sonuç bağlamında, kişilik özelliklerinden sorumluluğun, akademik ertelemeyi açıklamada önemli bir değişken olduğu belirlenmiştir. Sorumluk kişilik özelliğine sahip bireylerin, akademik görevleri erteleme eğilimi düştüğü araştırma sonucunda açığa çıkmıştır. Araştırma modeli incelendiğinde, sorumluluk kişilik özelliğinin, akademik ertelemeyi açıklamaya en fazla katkı sağlayan değişken olduğunu söylemek mümkündür. Araştırma sonuçları incelendiğinde, mükemmeliyetçi kişilik özelliklerinden, aileyi eleştirel algılama ve düzenli olma, üniversite öğrencilerinin akademik görevlerini geciktirmesini açıklamada önemli bir değişken oldukları ortaya çıkmıştır. Buna göre, aileyi mükemmeliyetçi algılama ve düzen konusunda mükemmeliyetçi kişilik özelliğine sahip öğrenciler, akademik erteleme davranışını gösterdiklerini söylemek mümkündür. Araştırma sonuçlarına göre, başarı amaçlarından olan öğrenme yaklaşma başarı amacı, öğrencilerin akademik erteleme davranışını açıklamada önemli bir yordayıcı olduğu açığa çıkmıştır. Buna göre, üniversite öğrencilerinin, öğrenme yaklaşma başarı amaçlarının artması ile akademik erteleme davranışı azaldığı söylenebilir.

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

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

amaçlarından öğrenme kaçınma eğiliminin azaldığı görülmektedir. Bunların yanında araştırmada, akademik öz yeterlik inancının, öğrenme kaçınma başarı amacını, öğrenme yaklaşma başarı amacını sorumluluğu anlamlı bir şekilde yordadığı ortaya çıkmıştır. Buna göre, üniversite öğrencilerinin akademik öz yeterlik inancının yükselmesi ile birlikte, sorumluluk, başarı amaçlarından öğrenme yaklaşma ve öğrenme kaçınma eğilimlerinde de artış görülmektedir. Ayrıca araştırmada, kişilik özelliklerinden sorumluluğun, öğrenme kaçınma başarı amacını ve mükemmeliyetçilik düzen algısını anlamlı bir şekilde yordadığı görülmektedir. Bu bağlamda düşünüldüğünde, öğrencilerin sorumluluk eğilimi artması ile birlikte, mükemmeliyetçi düzen algılarının arttığı, buna karşın öğrenme kaçınma başarı amaçlarının azaldığını söylemek mümkündür.

Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışına ilişkin dolaylı etki sonuçları incelendiğinde, kişilik özelliklerinden mükemmeliyetçi ailesel eleştiri algısı ile akademik erteleme arasındaki ilişkinin ($1.36^* \cdot .5$) $-.018$ 'i benlik saygısının dolaylı etkisinden kaynaklandığı görülmektedir ($t_{sobel}=7.82$. $P=.001$). Bu sonuç benlik saygısının aracı bir değişken olarak modele katkısının anlamlı düzeyde; fakat aracılık etkisinin düşük olduğunu göstermektedir. Buna göre, üniversite öğrencilerinin mükemmeliyetçi ailesel eleştiri algısı, benlik saygısını negatif yönde; öğrencilerin benlik saygısı da akademik ertelemeyi negatif yönde, anlamlı düzeyde etkilediğini söylemek mümkündür.

Araştırma sonucunda, üniversite öğrencilerinin, mükemmeliyetçi ailesel eleştiri algısı ile akademik erteleme arasındaki ilişkinin ($-.09^* \cdot .15$) $-.0135$ 'i akademik öz yeterliğin dolaylı etkisinden kaynaklandığı belirlenmiştir ($t_{sobel}=1.95$. $P=.00$). Buna göre, akademik öz yeterliğin aracı bir değişken olarak modele katkısının anlamlı düzeyde olduğunu göstermektedir. Diğer bir değişle, üniversite öğrencilerinin mükemmeliyetçi ailesel eleştiri algısı, akademik öz yeterliği negatif yönde; öğrencilerin akademik öz yeterliği de akademik ertelemeyi negatif yönde, anlamlı düzeyde etkilediğini söylemek mümkündür. Araştırma sonucunda, üniversite öğrencilerinin benlik saygısı ile akademik erteleme arasındaki ilişkinin ($.14^* \cdot .11$) $-.015$ 'i öğrenme yaklaşma başarı amaçlarının dolaylı etkisinden kaynaklandığı görülmektedir ($t_{sobel}=2.25$. $P=.00$). Bu sonuç öğrenme yaklaşma başarı amaçlarının aracı bir değişken olarak modele katkısının anlamlı düzeyde olduğunu göstermektedir. Buna göre, üniversite öğrencilerinin benlik saygısı, öğrencilerin öğrenme yaklaşma başarı amaçlarını pozitif yönde; öğrenme yaklaşma başarı amaçları akademik ertelemeyi negatif ve anlamlı düzeyde etkilediği ortaya çıkmıştır. Araştırma sonucunda, üniversite öğrencilerinin benlik saygısı ile akademik erteleme arasındaki ilişkinin ($.23^* \cdot .37$) $-.0851$ 'i sorumluluğun dolaylı etkisinden kaynaklandığı görülmektedir ($t_{sobel}=-4.88$. $P=.00$). Bu sonuç sorumluluğun aracı bir değişken olarak modele katkısının anlamlı düzeyde olduğunu göstermektedir. Diğer bir değişle, üniversite öğrencilerinin benlik saygısı, öğrencilerin öğrenme yaklaşma başarı amaçlarını pozitif yönde; öğrenme yaklaşma başarı amaçları akademik ertelemeyi negatif ve anlamlı düzeyde etkilediği ortaya çıkmıştır.

Yapılan araştırmada, üniversite öğrencilerinin benlik saygısı ile akademik erteleme arasındaki ilişkinin ($-.29^* \cdot .06$) $-.0174$ 'i öğrenme kaçınma başarı amacının dolaylı etkisinden kaynaklandığı görülmektedir ($t_{sobel}=-1.71$. $P=.00$). Bu sonuç öğrenme kaçınma başarı amacının aracı bir değişken olarak modele katkısının anlamlı düzeyde olduğunu göstermektedir. Buna göre, üniversite öğrencilerinin benlik saygısı, öğrencilerin öğrenme kaçınma başarı amaçlarını negatif yönde; öğrenme kaçınma başarı amaçları akademik ertelemeyi negatif ve anlamlı düzeyde yordadığı ortaya çıkmıştır. Araştırma sonucunda, üniversite öğrencilerinin akademik öz yeterlik ile akademik erteleme arasındaki ilişkinin ($.27^* \cdot .06$) $-.016$ 'sı öğrenme kaçınma başarı amacının dolaylı etkisinden kaynaklandığı görülmektedir ($t_{sobel}=-1.71$. $P=.00$). Bu sonuç öğrenme kaçınma başarı amacının aracı bir değişken olarak modele katkısının anlamlı düzeyde olduğunu göstermektedir. Buna göre, akademik öz yeterlik modelde hem yordayıcı olarak anlamlı etkilere sahip hem de aracı değişken olarak anlamlı bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. bir başka deyişle, öğrencilerin akademik öz yeterlik algısı öğrencilerin öğrenme kaçınma başarı amaçlarını pozitif anlamlı düzeyde yordarken; öğrenme kaçınma başarı amacı, öğrencilerin akademik erteleme davranışını negatif yönde yordamaktadır. Araştırma sonucunda, üniversite öğrencilerinin akademik öz yeterlik ile akademik erteleme arasındaki ilişkinin ($.54^* \cdot .11$) $-.059$ 'u öğrenme yaklaşma başarı amacının dolaylı etkisinden kaynaklandığı görülmektedir ($t_{sobel}=-2.64$. $P=.00$). Bu sonuç öğrenme yaklaşma başarı

amacının aracı bir değişken olarak modele katkısının anlamlı düzeyde olduğunu göstermektedir. Buna göre, öğrencilerin akademik öz yeterlik algısı öğrencilerin öğrenme yaklaşma başarı amaçlarını pozitif anlamlı düzeyde yordarken; öğrenme yaklaşma başarı amacı, öğrencilerin akademik erteleme davranışını negatif yönde yordamaktadır.

Araştırma sonucunda, üniversite öğrencilerinin akademik öz yeterlik algısı ile akademik erteleme arasındaki ilişkinin (.20*-.37) -.074’u sorumluluğun dolaylı etkisinden kaynaklandığı görülmektedir ($t_{sobel}=-4.23$, $P=.00$). Bu sonuç sorumluluğun aracı bir değişken olarak modele katkısının anlamlı düzeyde olduğunu göstermektedir. Buna göre, öğrencilerin akademik öz yeterlik algısı, öğrencilerin sorumluluk kişilik özelliğini pozitif yönde anlamlı düzeyde yordarken; sorumluluk da öğrencilerin akademik erteleme davranışlarını negatif yönde anlamlı düzeyde yordadığını söylemek mümkündür.

Araştırma sonucunda öğrencilerin sorumluluk kişilik özellikleri ile akademik erteleme arasındaki ilişkinin (.59*-.10) -.059’u mükemmeliyetçi düzen algısının dolaylı etkisinden kaynaklandığı görülmektedir ($t_{sobel}=-2.48$, $P=.00$). Bu sonuç mükemmeliyetçi düzen algısının aracı bir değişken olarak modele katkısının anlamlı düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu sonuç bağlamında ayrıca, öğrencilerin sorumluluk kişilik özellikleri, öğrencilerin mükemmeliyetçi düzen algısını pozitif yönde ve anlamlı bir şekilde yordarken; mükemmeliyetçi düzen algısı da öğrencilerin akademik görevleri erteleme da negatif yönde anlamlı bir şekilde yordadığını söylemek mümkündür

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırma sonucunda, kişilik özelliklerinden sorumluluk, akademik erteleme eğilimini doğrudan yordayan önemli bir değişken olduğu ortaya çıkmıştır. Buna göre, kişilik özelliklerinden sorumluluğun artması ile birlikte akademik erteleme düşmeye başlamaktadır. Araştırma sonucunda çıkan bu bulgu, ilgili literatür (McCown, Petzel ve Rupert., 1987; Lay, Kovacs ve Danto, 1998; Johnson ve Bloom, 1995; Moon ve Illingworth, 2005; Watson, 2001) tarafından desteklenmektedir.

Johnson ve Bloom’un (1995) yaptıkları çalışmada, erteleme eğiliminin sorumluluk kişilik özelliği ile negatif yönlü bir ilişkisinin olduğunu belirlemiştir. Lee ve arkadaşları (2006), erteleme eğilimi ile kişiliğin sorumluluk boyutu ile ilişkisini incelemiş ve araştırma sonucunda, erteleme eğilimi ile kişiliğin sorumluluk boyutu arasında güçlü bir ilişki olduğunu açığa çıkarmışlardır. Yine, Kağan ve arkadaşları (2010) üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışını, mükemmeliyetçilik, obsessif-kompulsif ve beş faktör kişilik özellikleri ile açıklanmaya çalışıldığı bir çalışmada, beş faktör kişilik özelliklerinden sorumluluk boyutu akademik ertelemenin önemli bir yordayıcı olduğu belirlenmiştir. Sorumluluk kişilik özelliği, bireyin ne kadar kontrol, kararlı ve disiplin sahibi olduğunu gösterir (Arthur ve Graziano, 1996). Ödev hazırlama, sınavlara hazırlanma gibi akademik görevler, disiplinli, kontrollü ve kararlı olmayı gerektirir. Böyle bir kişilik özelliği göstermeyen birey, disiplinli tutumlar sergilemeden, kendini denetim alamadan, kararlılık göstermeden, akademik erteleme davranışını sergileyebilir. Bu bulgular, akademik erteleme eğiliminin, kişiliğin sorumluluk boyutundan etkilendiği varsayımını destekler niteliktedir. Bir başka deyişle, düşük sorumluluk düzeyi, erteleme eğilimini besleyen bir kaynak olduğu söylenebilir. Bu bağlamda düşünüldüğünde sorumluluk, erteleme eğilimini açıklayan bir bileşen sayılabilir.

Araştırmada, akademik ertelemeyi açıklamak için kullanılan diğer önemli kişilik özelliklerinden olan “mükemmeliyetçi düzen eğilimi” negatif yönlü anlamlı bir şekilde akademik ertelemeyi yordadığı görülmektedir. Buna göre, kişinin kendine yönelik mükemmeliyetçi düzen algısının artması ile birlikte akademik erteleme eğilimi azalmaktadır. Araştırmada çıkan bu bulgu literatür tarafından desteklenmektedir. Araştırmada çıkan bu sonucun daha önce yapılan çalışmalar tarafından desteklendiği görülmektedir (Çakıcı, 2003; Flett, Hewitt ve Martin, 1995; Kağan ve diğ., 2010; Sadler ve Buley, 1999). Araştırmada, akademik ertelemeyi açıklamak için kullanılan diğer mükemmeliyetçi kişilik özelliği ise “mükemmeliyetçi ailesel eleştiri algısıdır.” Mükemmeliyetçi ailesel eleştiri algısı, bireyin ailesini, kendileri için gerçekçi olmayan standartlara sahip olduğu, sıkı bir şekilde değerlendirildikleri ve mükemmel olmaları için baskı yapmaları şeklinde algılaması ile ilgili olduğu söylenebilir. Araştırma sonucunda,

öğrencilerin ailesi mükemmeliyetçi olarak algılaması, akademik erteleme davranışını pozitif yönde yordamaktadır. Buna göre, kişinin aileyi eleştirel anlamda mükemmeliyetçi algılamasının artması ile birlikte akademik erteleme eğilimi doğrudan artmaktadır. Araştırmada ortaya çıkan bu sonuç, daha önce yapılan çalışmalar tarafından desteklendiği görülmektedir (Çakıcı, 2003; Flett, Hewitt ve Martin, 1995; Kağan ve diğ., 2010; Sadler ve Buley, 1999). Kağan ve arkadaşları (2010) tarafından yapılan bir araştırmada, üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışını, mükemmeliyetçilik, obsessif-kompulsif ve beş faktör kişilik özellikleri ile açıklanmaya çalışılmış ve araştırmada, mükemmeliyetçiliğin “mükemmeliyetçi ailesel eleştiri algısı” boyutu akademik ertelemenin pozitif yönlü önemli bir yordayıcı olduğu bulunmuştur. Bu bağlamda düşünüldüğünde, aileler öğrencilerden, beklentilerini artırması, standartlarını yükseltmesi, kontrollerini artırması, öğrencilerde kaygıya neden olabilir. Öğrenciler yaşadıkları bu kaygıyla başa çıkmak için erteleme davranışına gidebilir. Ailenin öğrencilerden, beklentilerini artırması sonucunda, öğrenciler aileye karşı besledikleri öfkeyi, akademik görevlerinde erteleme yaparak dışa vurmaya çalışabilirler.

Araştırma sonucunda, başarı amaçlarından öğrenme yaklaşma başarı amacının akademik erteleme eğilimini negatif yönlü doğrudan yordayan önemli bir değişken olduğu ortaya çıkmıştır. Buna göre, üniversite öğrencilerinin, öğrenme yaklaşma başarı amaçlarının artması ile akademik erteleme davranışının azaldığı söylenebilir. Araştırma sonucunu daha önce yapılan çalışmalar tarafından desteklendiği görülmektedir (Howell ve Watson, 2007; McGregor ve Eliot, 2002; Pintrich, 2000; Wolters, 2003). Secher ve Osterman' nın (2002) yapmış olduğu bir çalışmada, erteleme davranışı ile öğrenme başarı yönelimi arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Howell ve Watson' nın (2007) üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı bir çalışmada, öğrenme yaklaşma yöneliminin erteleme davranışı ile negatif yönlü bir ilişkisi olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırma sonucunda, başarı amaçlarından öğrenme kaçınma başarı amacı, akademik erteleme eğilimini anlamlı bir şekilde yordamadığı açığa çıkmıştır. Literatür incelendiğinde bu bulguyu destekleyen her hangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Literatürde daha çok öğrenme kaçınma başarı amacının, akademik ertelemeyi pozitif yönde etkilediğine ilişkin çalışmalara rastlanmıştır (Howell ve Watson, 2007). Araştırmada korelasyon değerleri incelendiğinde, öğrenme kaçınma başarı amacı ile akademik erteleme arasında .16 gibi bir ilişki söz konusudur. Fakat, öğrenme kaçınma başarı amacı, diğer değişkenlerle birlikte path modelinde kullanıldığında bu değişkenin ertelemenin anlamlı bir yordayıcı olmadığı görülmektedir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin akademik öz yeterlik düzeyleri, akademik erteleme eğilimini anlamlı bir şekilde yordamadığı açığa çıkmıştır. Literatür incelendiğinde bu bulguyu destekleyen herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Buna ek olarak literatürde bu değişkenlerden oluşan bir model testi yerine daha çok korelasyonel çalışmalar yapılmıştır.

Araştırmada korelasyon değerleri incelendiğinde, akademik öz yeterlikleri ile akademik erteleme arasında -.24 gibi bir ilişki söz konusudur. Bu sonuca göre, öğrencilerin akademik öz yeterliklerinin düşmesi ile birlikte akademik erteleme eğilimi artmaktadır. Araştırmada çıkan bu sonuç literatür tarafından yaygın bir şekilde desteklenmektedir (Aydoğan, 2008; Farran, 2004; Klassen, Krawchuk ve Rajani, 2007; Pfister, 2002, Sirios, 2004; Yao, 2009). Fakat, akademik öz yeterlik diğer değişkenlerle birlikte path modelinde kullanıldığında, akademik öz yeterliğin ertelemenin anlamlı bir yordayıcısı olmadığı görülmektedir. Bu bağlamda düşünüldüğünde, modelde diğer değişkenlerin akademik ertelemenin daha güçlü yordayıcısı olduğunu bu yüzden akademik öz yeterlik değişkeninin ilişkisinin doğrudan yordayıcı bir ilişkiye dönüşmediği şeklinde yorumlanır. Başka bir deyişle diğer değişkenlerin akademik ertelemeyi açıklayıcı gücünün fazla olması ile birlikte, akademik öz yeterliğin doğrudan yordayıcı olma özelliği ortadan kalktığı şeklinde düşünülebilir.

Araştırma sonucunda, öğrencilerin benlik saygısının, akademik erteleme eğilimini anlamlı bir şekilde yordamadığı açığa çıkmıştır. Literatür incelendiğinde bu bulguyu destekleyen herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Buna ek olarak literatürde bu değişkenlerden oluşan bir model testi yerine daha çok korelasyonel çalışmalar yapılmıştır. Araştırmada korelasyon değerleri incelendiğinde, benlik saygısı ile akademik erteleme arasında -.23 gibi bir ilişki söz konusudur. Bu sonuca göre, öğrencilerin benlik saygısının düşmesi ile birlikte akademik erteleme eğilimi artmaktadır. Araştırmada çıkan bu sonuç

literatür tarafından yaygın bir şekilde desteklenmektedir (Aydoğan, 2008; Ferrari, 1992; Ferrari ve Patel, 2004; Ferrari ve diğ., 2007; Solomon ve Rothblum, 1984) Fakat, benlik saygısı diğer değişkenlerle birlikte path modelinde kullanıldığında benlik saygısının ertelemenin anlamlı bir yordayıcısı olmadığı görülmektedir. Bu bağlamda düşünüldüğünde, modelde diğer değişkenlerin akademik ertelemenin daha güçlü yordayıcı olduğunu bu yüzden benlik saygısı değişkeninin ilişkisinin doğrudan yordayıcı bir ilişkiye dönüşmediği şeklinde yorumlanır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin sorumluluk kişilik özelliği, akademik ertelemeyi doğrudan yordamasının yanında, mükemmeliyetçi düzen algısının üzerinden dolaylı bir şekilde yordamıştır.

Literatürde öğrencilerin sorumluluk kişilik özelliği, akademik ertelemeyi, mükemmeliyetçi düzen algısının üzerinden dolaylı bir şekilde yordayan çalışmaya da rastlanmıştır. Kağan ve arkadaşlarının (2010) yaptıkları çalışmada, öğrencilerin sorumluluk kişilik özelliği mükemmeliyetçi düzen algısının üzerinden akademik ertelemeyi dolaylı bir şekilde yordamıştır. Bu bağlamda düşünüldüğünde, öğrencilerin akademik görevlerine ilişkin görevleri yerine getirmesinde, sorumluluk ve mükemmeliyetçilik düzen kişilik özelliği ile birlikte neden faktör olma özelliği taşımaktadır. Ödev hazırlama, sınavlara hazırlanma gibi akademik görevlerine ilişkin sorumluluğu yüksek olan öğrenciler, davranışlarını kontrol altına alma eğilimi içine de girebilir. Bu yüzden öğrenciler, diğer yaşam alanlarından uzak durarak ders çalışmaya yönelik bir tutum sergileyebilirler. Diğer taraftan mükemmeliyetçi düzen algısı, akademik görevlerle başa çıkmada sorumluluk kişilik özelliğinin davranış boyutu gibi düşünülebilir.

Araştırma sonucunda, öğrencilerin mükemmeliyetçi ailesel eleştiri kişilik özelliği, akademik ertelemeyi doğrudan yordamasının yanında, akademik öz yeterlik üzerinden dolaylı bir şekilde yordamıştır. Başka bir ifade ile mükemmeliyetçilik ailesel eleştiri kişilik özelliği, akademik öz yeterliği negatif yönlü anlamlı bir şekilde yordamakta, öğrencilerin akademik öz yeterlik de, akademik ertelemeyi anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Bu sonuç akademik öz yeterlik aracı bir değişken olarak modele katkısının anlamlı düzeyde olduğunu göstermektedir. Literatür incelendiğinde, öğrencilerin mükemmeliyetçi ailesel eleştiri kişilik özelliğinin, akademik öz yeterlik üzerinden akademik ertelemeyi yordayan çalışmalara rastlanmamıştır. Aileler, öğrencilerden akademik anlamda beklentilerinin, standartlarını, başarı beklentilerinin yüksek olması, bu noktalarda ailenin öğrencileri sürekli olarak eleştirmesi sonucunda, öğrencilerin akademik öz yeterliğine ilişkin inançları düşürebilir. Bu süreç içinde benliğine ilişkin yeterlik algıları düşen öğrenciler, başarısızlıklarını erteleme davranışı ile açıklayarak benliğe ilişkin yeterlik algılarını koruma yoluna gidebilirler.

Öğrencilerin mükemmeliyetçi ailesel eleştiri kişilik özelliği, akademik ertelemeyi doğrudan yordamasının yanında, benlik saygısı üzerinden dolaylı bir şekilde yordamıştır. Başka bir ifade ile mükemmeliyetçilik ailesel eleştiri kişilik özelliği, benlik saygısını negatif yönlü anlamlı bir şekilde yordamakta, öğrencilerin benlik saygısı da, akademik ertelemeyi anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Bu sonuç benlik saygısının aracı bir değişken olarak modele katkısının anlamlı düzeyde olduğunu göstermektedir. Rice ve Pence'nin (2006) yaptığı bir çalışmada, mükemmeliyetçi kişilik özelliğinin, benlik saygısı üzerinden obsesyonu açıkladığı görülmektedir. Bu açıklamalar bağlamında düşünüldüğünde, benlik saygısının, mükemmeliyetçi ailesel eleştiri algısının farklı değişkenleri yordamada aracılık etkisinin olduğunu söylemek mümkündür. Aileler, öğrencilerden akademik anlamda beklentilerinin, standartlarını, başarı beklentilerinin yüksek olması, bu noktalarda ailenin öğrencileri sürekli olarak eleştirmesi sonucunda, öğrencilerin kendilerine olan saygılarını düşürebilir. Bu süreç içinde benlik değeri düşen öğrenciler, başarısızlıklarını erteleme davranışı ile açıklayarak benlik değerlerini korumaya çalışabilir.

Araştırma sonucunda, üniversite öğrencilerinin akademik öz yeterlik inancı, akademik ertelemeyi öğrenme kaçınma başarı amacının üzerinden dolaylı bir şekil yordadığı belirlenmiştir. Buna göre, öğrencilerin akademik öz yeterlik algısı öğrencilerin öğrenme kaçınma başarı amaçlarını pozitif anlamlı düzeyde yordarken; öğrenme kaçınma başarı amacı, öğrencilerin akademik erteleme davranışını negatif yönde yordamaktadır. Başka bir deyişle araştırma sonucu, öğrenme kaçınma başarı amacının, aracı bir değişken olarak modele katkısının anlamlı düzeyde olduğunu göstermektedir. Literatür incelendiğinde, öz yeterlik inancı ile öğrenme kaçınma başarı amaçları arasında pozitif yönlü önemli bir korelasyon

olduğu görülmektedir (Coutinho ve Neuman, 2008). Aynı zamanda, öğrenme kaçınma başarı amacı ile erteleme arasında negatif yönlü ve anlamlı bir ilişkiye de rastlanmaktadır (Coutinho ve Neuman, 2008). Araştırma sonucunda, akademik öz yeterlik ve öğrenme kaçınma başarı amacı, akademik ertelemeyi modelde tek başlarına yordayamazken, akademik öz yeterlik inancı öğrenme kaçınma başarı amacı üzerinden akademik ertelemeyi yordamaktadır. Literatür incelendiğinde, bu sonuca ilişkin çalışmalara rastlanmamaktadır. Fakat Haycock, McCarthy ve Skay (1998), erteleme eğilimi ile öz yeterlilik ve kaygı arasındaki ilişkiyi ortaya koymak için yaptıkları çalışmada, öz yeterlilik ve kaygı düzeyi birlikte erteleme eğiliminin % 29 'unu açıklayabildiği görülmüştür. Öğrenme kaçınma bir anlamda, öğrenememe kaygısıyla bireylerin çalışma davranışının geciktirmesidir. Bu kaygıyı yaşamak pek çok faktörlerle ilişkili olabileceği gibi, öz yeterlik inancıyla da ilişkili olabilir. Öğrencilerin, akademik yeterliliklerine inancının düşük olması, öğrenememe kaygısını açığa çıkarabilir ve buna bağlı olarak da, erteleme yapabilirler. Bunların yanında, öğrenciler kendilerini yetersiz olarak hissetmemeleri için, öğrenememe korkusu ile birlikte erteleme yapabilirler. Yani öğrenciler akademik yetersizlikleri ile karşılaşmamak için kaçınma stratejisini kullanarak akademik erteleme yapabilirler.

Araştırma sonucunda, üniversite öğrencilerinin akademik öz yeterlik inancı, akademik ertelemeyi öğrenme yaklaşma başarı amacının üzerinden dolaylı bir şekil yordadığı belirlenmiştir. Başka bir deyişle, öğrenme yaklaşma başarı amacının aracı bir değişken olarak modele katkısının anlamlı düzeyde olduğunu göstermektedir. Buna göre, öğrencilerin akademik öz yeterlik algısı öğrencilerin öğrenme yaklaşma başarı amaçlarını pozitif güçlü ve anlamlı düzeyde yordarken; öğrenme yaklaşma başarı amacı, öğrencilerin akademik erteleme davranışını negatif yönde yordamaktadır. Diğer bir ifade ile araştırma sonucu, öğrenme yaklaşma başarı amacının, aracı bir değişken olarak modele katkısının anlamlı düzeyde olduğunu göstermektedir.

Literatür incelendiğinde, öz yeterlik inancı ile öğrenme yaklaşma başarı amaçları arasında pozitif yönlü önemli bir ilişki olduğu görülmektedir (Coutinho ve Neuman, 2008). Aynı zamanda, öğrenme yaklaşma başarı amacı ile erteleme arasında negatif yönlü ve anlamlı bir ilişkiye de rastlanmaktadır (Coutinho ve Neuman, 2008). Howell ve Watson'ın (2007) yaptıkları bir çalışmada, öğrenme yaklaşma başarı amacı akademik ertelemeyi, -.21 düzeyinde yordadığı belirlenmiştir. Araştırma sonucunda, akademik öz yeterlik inancı, akademik ertelemeyi modelde tek başına yordayamazken, akademik öz yeterlik inancı öğrenme yaklaşma başarı amacı üzerinden akademik ertelemeyi yordamaktadır. Literatür incelendiğinde, bazı araştırmaların, araştırma sonucu ile paralellik gösterdiğini söylemek mümkündür. Howell ve Buro'nun (2009) yaptıkları bir çalışmada, yeteneklerini inancı yüksek olan bireylerin, öğrenme yaklaşma başarı amaçlarının yüksek olduğu ve bu özelliğin birlikte erteleme davranışını, hiyerarşik regresyon analizi sonucunda ters yönde yordadığı belirlenmiştir. Öğrencilerin, bilgiyi nasıl elde edeceklerine ilişkin becerilerine, özelliklerine inanması, öğrencilere çalışma davranışlarını sürdürmesine yönelik bir motivasyon ya da bir öğrenme amacı oluşturmasına neden olabilir. Bunun sonucu olarak da öğrenciler akademik ertelemeden kaçınabilirler.

Araştırma sonucunda, üniversite öğrencilerinin akademik öz yeterlik inancının, akademik ertelemeyi sorumluluk üzerinden dolaylı bir şekil yordadığı belirlenmiştir. Başka bir deyişle, sorumluluk aracı bir değişken olarak modele katkısının anlamlı düzeyde olduğunu göstermektedir. Buna göre, öğrencilerin akademik öz yeterlik algısı öğrencilerin sorumluluk kişilik özellikleri pozitif anlamlı düzeyde yordarken; sorumluluk, öğrencilerin akademik erteleme davranışını negatif yönde yordamaktadır. Literatür incelendiğinde, araştırma sonucunun literatürle paralellik gösterdiğini söylemek mümkündür. Bandura'ya (1997) göre, öz-yeterlik algısı düşük bireyler, her hangi bir işin yapılmasında daha az sorumluluk almaktadırlar. Bu bağlamda düşünüldüğünde, öğrencilerin akademik anlamda çalışma yöntemlerini, yeterliliklerine yönelik inancının yüksek olması, ödev yapma, sınavlara hazırlanma gibi akademik görevlere ilişkin sorumluluk almalarını kolaylaştırabilir ve dolayısıyla, öğrenciler akademik görevlerini yerine getirerek erteleme yapmadıkları söylenebilir.

Araştırma sonucunda, üniversite öğrencilerinin benlik saygılarının, akademik ertelemeyi öğrenme kaçınma başarı amacının üzerinden dolaylı bir şekil yordadığı belirlenmiştir. Başka bir deyişle, öğrenme kaçınma başarı amacının aracı bir değişken olarak modele katkısının anlamlı düzeyde olduğunu

göstermektedir. Buna göre, öğrencilerin benlik saygısı öğrencilerin öğrenme kaçınma başarı amaçlarını negatif ve anlamlı düzeyde yordarken; öğrenme kaçınma başarı amacı, öğrencilerin akademik erteleme davranışını negatif yönde yordamaktadır. Araştırmalar incelendiğinde, bu sonuca ilişkin çalışmalara rastlanmamaktadır. Araştırma sonucunda, öğrenme kaçınma başarı amacının, akademik ertelemeyi yordamada benlik saygısına aracılık etmesi, benlik değeri ile ilişkili olabilir. Öğrenciler kendilerine olan saygılarını koruma güdüsüyle, öğrenme kaçınma başarı amacını bir strateji olarak kullanarak akademik ertelemenin sonuçlarıyla yüzleşmek istemeyebilirler. Farklı bir şekilde ifade etmek gerekirse, öğrenciler, öğrenememe korkusunu hissetmeleri ile birlikte, akademik görevlerini yerine getirmek isteyebilir ve dolayısıyla, ertelemenin sonuçlarından olan başarısızlık, mutsuzluk gibi benlik saygılarına zarar verecek durumdan uzaklaşmış olabilirler.

Araştırmada, öğrencilerin akademik erteleme davranışlarını kişilik özellikleri, başarı amaçları, öz yeterlik inançları ve benlik saygısı ile açıklanmaya çalışıldığı bir model testi yapılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin akademik erteleme davranışı, kişilik özellikleri, başarı amaçları, akademik öz yeterlik inancı ve benlik saygısı ile birlikte açıklanabildiği ortaya çıkmıştır. Fakat araştırma, araştırma grubu ile sınırlıdır. Araştırma, farklı üniversitelerde, öğretim kademelerinde, yaş gruplarında, sosyo-ekonomik ve kültürel bölgelerde araştırmanın yenilenmesi, araştırmanın genellenebilirliğine ve akademik ertelemenin doğasının daha iyi anlaşılmasına olumlu katkılar sağlayabilir. Araştırmada, akademik ertelemeyi, açıklamak için kişilik özelliklerinden, beş faktör kişilikten “sorumluluk” ve mükemmeliyetçilik kişilik özelliklerinden “mükemmeliyetçi ailesel eleştiri algısı” ve “mükemmeliyetçi düzen algısı” kullanılmıştır. Fakat beş faktörün diğer özellikleri ve mükemmeliyetçi kişilik özelliklerinin modele katılmaması araştırmanın sınırlılıklarından olabilir. Bu bağlamda düşünüldüğünde, bu değişkenler ve başka kişilik özellikleri ile birlikte araştırmanın yenilenmesi, kişilik değişkeninin akademik ertelemeyi ne kadar yordayabildiğine ilişkin daha sağlıklı bilgiler edinilmesine katkı sağlayabilir. Araştırmada, akademik ertelemeyi, açıklamak için başarı amaçlarından “öğrenme yaklaşma” ve “öğrenme kaçınma” başarı amaçları kullanılmıştır. Fakat başarı amaçlarından “performans yaklaşma” ve “performans kaçınma” başarı amaçları kullanılmamıştır. Aynı zamanda, başarı amaçlarının dışında, akademik ertelemeyle ilişkili olabilecek, öz belirleme, yükleme stilleri, içsel-dışsal motivasyon gibi başka motivasyon değişkenleri de araştırmada kullanılmaması, araştırmanın motivasyon değişkenlerine ilişkin sınırlılıklarından sayılabilir. Bu bağlamda düşünüldüğünde, söz edilen değişkenlerinde modele katılarak, öğrencinin motivasyon süreçlerinin tam anlamıyla akademik erteleme davranışını yordayıp yordamadığı test edilebilir.

Araştırmada, benlik saygısını akademik ertelemeyi doğrudan yordamadığı belirlenmiştir. Araştırmada benlik saygısının, genel benlik saygısı olarak kullanılmış olması, akademik benlik saygı boyutunun kullanılmaması bunun nedeni olabilir. Araştırmanın bağımlı değişkeni, ertelemenin “akademik erteleme” boyutudur. Dolayısıyla akademik ertelemeyi, genel benlik saygısından çok, akademik alana ilişkin benlik saygısı daha fazla yordayabilir. Bu anlamda düşünüldüğünde, farklı bir araştırmada, akademik erteleme, akademik benlik saygısı ile açıklanması, akademik ertelemenin doğasını daha iyi anlaşılmasını katkı sağlayabilir. Araştırmada, benlik saygısı ve akademik öz yeterlik değişkenlerinin akademik ertelemeyi doğrudan yordamadığı farklı bir değişkenlerle birlikte akademik ertelemeyi dolaylı bir şekilde yordadığı görülmektedir. Bu durum, bu iki değişkenin doğasıyla, araştırma grubuyla, araştırma zamanıyla, araştırmadaki diğer değişkenlerle vb. nedenlerden kaynaklanabilir. Bu bağlamda düşünüldüğünde, farklı bir araştırma grubunda, zamanlarda ve başka değişkenlere araştırmanın yenilenecek sonuçlarının karşılaştırılması akademik ertelemenin, benlik saygısının ve akademik öz yeterlik değişkenlerinin doğası daha iyi anlaşılabilir ve bu anlamda literatüre önemli katkılar sağlayabilir. Araştırmalarda akademik ertelemeyle ilişkili olduğu görülen zaman yönetimi, uyumsuz şemalar, kaygı, yükleme stilleri, kendini değerlendirme, öz düzenleme gibi değişkenlerle birlikte araştırmanın yenilenmesi, akademik ertelemenin doğasının neden-sonuç bağlamında daha iyi anlaşılmasına katkı sağlayabilir. Araştırma, öğrencilerin final sınavlarına yakın bir tarihte yapılmıştır. Bu şekilde bir uygulama, öğrencilerin akademik erteleme düzeylerini, akademik ertelemeyi etkileyen değişkenlerle ilişki katsayılarını etkilemiş olabilir. Bu anlamda düşünüldüğünde, araştırma farklı zaman dilimlerinde yenilenecek, iki araştırma sonucunun karşılaştırılması, akademik ertelemenin doğasının daha iyi anlaşılması için önemli olabilir.

Araştırma, betimsel bir araştırma olup nedensel karşılaştırmalı bir deseni vardır. Araştırma sonuçlarının genellenebilirliğine katkı için araştırma, deneysel çalışmalarla ve nitel çalışmalarla yenilenecek desteklenebilir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin akademik erteleme davranışı, kişilik özellikleri, başarı amaçları, akademik öz yeterlik inancı ve benlik saygısı ile birlikte açıklanabildiği görülmektedir. Bu sonuç bağlamında düşünüldüğünde, öğrencilerin akademik erteleme yapmasını, kişilik, başarı amaçları, benlik saygısı ve öz yeterlik inanç değişkenleri, neden-sonuç ilişkisi ile açıklandığını görmek mümkündür. Buna göre, öğrencilerin akademik erteleme davranışlarının azaltılmasına, nedenlerin ortadan kaldırılması katkı sağlayabilir. Bunun için, öğrencilere, öğretmenlere, ailelere ve diğer eğitim paydaşlarına, neden-sonuç kapsamında farkındalık kazandırılması, paydaşların akademik ertelemeyi daha iyi anlamalarına ve öğrencilerin akademik erteleme davranışını azaltmalarına katkı sağlayabilir.

Araştırmada sorumluluk, mükemmeliyetçilik düzen ve mükemmeliyetçilik ailesel eleştiri kişilik özelliklerinin, öğrencilerin akademik erteleme davranışını yordadıkları sonucunda ulaşılmıştır. Bu bağlamda düşünüldüğünde, üniversite ortamlarında, öğrencileri akademik anlamda geliştirmenin yanında, sorumluluk, düzenli olma gibi kişilik özelliklerinin de geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapılabilir.

Kaynaklar

- Aitken, M. E. (1982). *A personality profile of the college student procrastinator*. Unpublished Doctoral Dissertation. University of Pittsburgh.
- Akın, A., (2006). *Başarı amaç oryantasyonları ile biliş ötesi farkındalık, ebeveyn tutumları ve akademik başarı arasındaki ilişkiler*. Unpublished master's thesis, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Arthur, W., & Graziona, W. G. (1996). The five-factor model, conscientiousness, and driving accident involvement. *Journal of Personality, 64*, 593-618.
- Aydoğan, D. (2008). *Akademik erteleme davranışlarının benlik saygısı, sorumluluk kaygı ve öz-yeterlik ile açıklanabilirliği*. Unpublished master's thesis, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bacanlı, H., İlhan, T. ve Aslan, S. (2009). Beş Faktör Kuramına dayalı bir kişilik ölçeğinin geliştirilmesi: Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 7(2)*, 261-279
- Balkıs, M. (2006). *Öğretmen adaylarının davranışlarındaki erteleme eğiliminin, karar verme tarzları ile ilişkisi*. Unpublished doctorate dissertation, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Balkıs, M. (2007). *Öğretmen adaylarının davranışlarındaki erteleme eğiliminin, karar verme stilleri ile ilişkisi*. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1, 21*, 67.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84(2)*, 191-215
- Coutinho, S. A., & Neuman, G. (2008). *A model of metacognition, achievement goal orientation, learning style, and self-efficacy*. *Learning Environments Research 11(2)*, 131-151.
- Çakıcı, D. Ç. (2003). *Lise ve üniversite öğrencilerinde genel ve akademik erteleme davranışının incelenmesi*. Unpublished master's thesis, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çuhadaroğlu, F. (1986). *Adolesanlarda benlik saygısı*. Special thesis, Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi Psikiyatri Anabilim Dalı, Ankara.
- Demirtaş, H. A., & Dönmez, A. (2006). Yakın ilişkilerde kıskançlık: Bireysel, ilişkisel ve durumsal değişkenler, *Türk Psikiyatri Dergisi, 17 (3)*. 181-191.
- Ellis, A., & Knaus, W. J. (1977). *Overcoming procrastination*. New York: Signet Books.
- Farran, B. (2004). *Predictors of academic procrastination in college students*. Unpublished Doctoral Dissertation. Fordham University. ABD, New York.

- Ferrari, J. R. (1992). Procrastinators and perfect behavior: An exploratory factor analysis of self-presentation, self-awareness, and selfhandicapping components. *Journal of Research in Personality, 26*, 75-84.
- Ferrari, J., & Patel, A. (2004). Social comparisons by procrastinators: rating pers with similar or dissimilar delay tendencies. *Personality and Individual Differences, 37*, 1493–1501.
- Ferrari, J., Driscoll, M., & Diaz-Morales, J. F. (2007). Examing the self of chronic procrastinators: Actual, ought and undesired attributes. *Personality and Individual Differences, 5(2)*, 115–123.
- Flett, G. L., Hewitt, P. L., & Martin, T. R. (1995). Dimensions of perfectionism and procrastination. In J. R. Ferrari, J. L. Johnson & W. G. McCown (Eds), *Procrastination and task avoidance: Theory, research and treatment*. New York: Plenum.
- Fraenkel, J.R., & Norman, E.W. (2006). *How to design and evaluate research in education*. New York: Mc Graw-Hill.
- Fritzsche, B., Young, B., & Hickson, K. (2003). Individual differences in academic procrastination tendency and writing success. *Personality and Individual Differences, 35*, 1549–1557.
- Frost, R. O., Marten, P., Lahart, C. M., & Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research, 14*, 449-468.
- Gall, D. M., Borg, R. W., & Gall, P. J. (1996). *Educational research: An introduction* (6th Edition). USA: Longman Publishers.
- Harriot, J., & Ferrari, J. R. (1996). Prevalence of procrastination among samples of adults. *Psychological Reports, 78*, 611-616.
- Haycock, L. A., McCarthy, P. & Skay, C. L. (1998) Procrastination in college students: the role of self-efficacy and anxiety. *Journal of Counseling & Development, 76*, 317-324/
- 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., & Watson, D. C. (2007). Procrastination: Associations with achievement goal orientation and learning strategies. *Personality and Individual Differences, 43*, 167–178
- Howell, A., & Buro, K. (2009). Implicit beliefs, achievement goals, and procrastination: A mediational analysis. *Learning and Individual Differences, 19*, 1. 151-154
- 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*, 127-133.
- Kachgal, M. M., Hansen, S., & Nutter, J. (2001). Academic procrastination prevention/intervention: Strategies and recommendations. *Journal of Developmental Education, 25*, 1, 14-24
- Kagan, M., Çakır, O., İlhan, T., & Kandemir, M. (2010). The explanation of the academic procrastination behaviour of university students with perfectionism, obsessive – compulsive and five factor personality traits. *Procedia Social and Behavioral Sciences 2*, 2121–2125.
- Kandemir, M. (2010). *Akademik erteleme davranışını açıklayıcı bir model*. Unpublished doctorate dissertation, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Klassen, R., Krawchuk, L., & Rajani, S. (2008). Academic procrastination of undergraduates: Low self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination. *Contemporary Educational Psychology, 33*, 915–931.
- Kobori, O., & Tanno, Y. (2005). Self-oriented perfectionism and its relationship to positive and negative affect: The mediation of positive and negative perfectionism cognitions. *Cognitive Therapy and Research, 29*, 5, 555–567.
- Lay, C. H. (1986). At last, my research article on procrastination. *Journal of Research in Personality, 20*, 474-495.

- Lay, C., Kovacs, A., & Danto, D. (1998). The relation of trait procrastination to the big-five factor conscientiousness: an assessment with primary-junior school children based on self-report scales. *Personality and Individual Differences, 25*, 187-193.
- Lee, D., Kelly, K., & Edwards, J. (2006). A closer look at the relationships among trait procrastination, neuroticism, and conscientiousness, *Personality and Individual Differences, 40*, 27–37.
- Martin, T. R., Flett, G. L., Hewitt, P. L., Krames, L., & Szanto, G. (1996). Personality correlates of depression and health symptoms: A test of a self- regulation model. *Journal of Research in Personality, 30*(2), 264-277.
- McCown, W., Petzel, T., & Rupert, P. (1987). An experimental study of some hypothesized behaviors and personality variables of college student procrastinators. *Personality and Individual Differences, 8*, 781-786.
- McGregor, H. A., & Elliot, A. J. (2002). Achievement goals as predictors of achievement-relevant processes prior to task engagement. *Journal of Educational Psychology, 94*, 381–395.
- McCown, W., & Roberts, R. (1994). A study of academic and work-related dysfunctioning relevant to college version of an indirect measure of impulsive behavior. *Integra Technical Paper, 94* (28). Radnor, PA: Integra, Inc.
- Milgram, N, Mey-Tal, G., & Levison, Y. (1998). Procrastination, generalized or specific, in college students and their parents. *Personality and Individual Differences, 25*, 297-3 16.
- Moon, S., & Illingworth, A., (2005). Exploring the dynamic nature of procrastination: A latent growth curve analysis of academic procrastination. *Personality and Individual Differences, 38*, 297–309.
- Morales, J. F., Cohen, J., & Ferrari, J. (2008) An integrated view of personality styles related to avoidant procrastination. *Personality and Individual Differences, 45*, 554–558.
- Özbay, Y., & Mısırlı-Taşdemir, Ö. (2003). Çok boyutlu mükemmeliyetçilik ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. VII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi: Malatya, 9-11 Temmuz.
- Pfister, T. (2002). *The Effect of Self-Monitoring on academic Procrastination, Self Efficacy and Achievement*. The Florida State University College of Education. ABD, Florida.
- Pintrich, P. R.(2000). An achievement goals theory perspective on issues in motivation terminology, theory and research. *Contemporary Education Psychology, 25*, 92-104.
- Roberts, M.S. (1997). *Yaşamı ertelemeyin*. (Çev. Levent Kartal). İstanbul: Mavi Okyanus Yayıncılık.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Rothblum, E. D., Solomon, L. J., & Murakami, J. (1986). Affective, cognitive, and behavioral differences between high and low procrastinators. *Journal of Counseling Psychology, 33*(4), 387-394
- Sadler, C. D., & Buley, J. (1999). Predictors of academic procrastination in college students. *Psychological Reports, 84*, 686-688.
- Schouwenburg, H. C. (1995). Procrastination and personality: An empirical study among university students. *Personality and Individual Differences, 18*, 127-133.
- Scher, S. J., & Osterman, N. M. (2002). Procrastination, conscientiousness, anxiety, and goals: exploring the measurement and correlates of procrastination among school-aged children. *Psychology in the Schools, 39*, 385–398.
- Sirois, F. (2004). Procrastination and intentions to perform health behaviors: The role of self-efficacy and the consideration of future consequences. *Personality and Individual Differences, 37*, 115–128.
- Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology, 31*, 503-509.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş*. Ankara: Ekinoks.

- Tuğrul, C. (1994). Alkoliklerin çocuklarının aile ortamındaki stres kaynakları, etkileri ve stresle başa çıkma yolları. *Türk Psikoloji Dergisi*, 9, 57-73.
- Yao, P. M. (2009). *An exploration of multidimensional perfectionism, academic self-efficacy, procrastination frequency, and asian american cultural values in asian american university students*. Graduate Program in Psychology. The Ohio State University.
- Walsh, J., & Ugumba-Agwunobi, G., (2002). Individual differences in statistics anxiety: the roles of perfectionism, procrastination and trait anxiety. *Personality and Individual Differences*, 33, 239–251.
- Watson, D. C. (2001). Procrastination and the five-factor model: A facet level analysis. *Personality and Individual Differences*, 30 (1) 149-158.
- Wolters, C. A. (2003). Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. *Journal of Educational Psychology*, 95, 179–187.