



## Examination of Academic Procrastination and Affecting Factors in Students at Doctor of Philosophy in Nursing Programs\*

Fadime GÖK\*\*, Zeynep KOÇBİLEK\*\*\*, Eda KILINÇ\*\*\*\*, Asiye KARTAL\*\*\*\*\*

• **Received:** 08.03.2022 • **Accepted:** 30.06.2022 • **Online First:** 30.06.2022

### Abstract

This study was conducted to determine academic procrastination and affecting factors in students at PhD in nursing programs. Students experience difficulties and stress at doctor of philosophy (PhD) in nursing programs. The study has a descriptive and cross-sectional design. Data collection was performed between April 2018 and January 2020 at PhD in nursing programs (n= 91). The data collection tools utilized were general descriptive characteristics form and the Scale of Academic Procrastination (SAP). Data were collected online. The students had a low median score for academic procrastination ( $X_{median}=2.18$ ; Range=2.74). It was determined that there was a significant difference between marital status and APBS score ( $p= 0.028$ ). There was a significant difference on the SAP in terms of selecting a supervisor ( $p= 0.049$ ), relationship with the supervisor ( $p= 0.003$ ), time management ( $p= 0.009$ ), feeling anxious ( $p= 0.000$ ) and perfectionism ( $p= 0.034$ ). As a result of the analysis, it was found that the PhD in nursing students were married, did not choose their supervisors, had a weak relationship with their supervisors, had difficulty in time management, always felt anxious, did not consider themselves academic self-efficacy, and were perfectionists.

**Keywords:** PhD students, academic procrastination, anxiety, perfectionism

### Cited:

Gök, F., Koçbilek, Z., Kılınç, E., & Kartal, A. (2023). Examination of academic procrastination and affecting factors in students at doctor of philosophy in nursing programs. *Pamukkale Journal of Education*, 57, 203-224. doi:10.9779.pauefd.1084620

\* This study was presented as a summary oral presentation at the International Eurasian Health Sciences Congress held on 17-19 June 2021 (Trabzon, Turkey).

\*\* Assistant Prof. Pamukkale University Faculty of Health Sciences, Department of Surgical Nursing, ORCID: 0000-0003-0415-4229, [fadimgok@gmail.com](mailto:fadimgok@gmail.com)

\*\*\* Research Assistant, Pamukkale University Faculty of Health Sciences, Department of Surgical Nursing, ORCID: 0000-0002-7383-5135, [devecizeynepzd@gmail.com](mailto:devecizeynepzd@gmail.com)

\*\*\*\* Research Assistants, Pamukkale University Faculty of Health Sciences, Department of Public Health Nursing, ORCID: 0000-0003-1857-4953, [kilinc\\_edaa@hotmail.com](mailto:kilinc_edaa@hotmail.com)

\*\*\*\*\* Prof. Dr. Pamukkale University Faculty of Health Sciences, Department of Public Health Nursing, ORCID: 0000-0001-7475-0013, [akartal@pau.edu.tr](mailto:akartal@pau.edu.tr)

## Introduction

Nurses have innovative, leadership, researcher, defending and caregiving roles and perform professional practices to protect and promote individuals', families', and communities' health (Joseph, McCauley, & Richmond, 2020). Doctor of philosophy (PhD) in nursing programs play an important role in improvements of professional nursing practices (Evans & Stevenson, 2011).

Doctoral education in nursing is defined as difficult and stressful by students, and students encounter many problems in this process (Özmen & Güç, 2013; Evans & Stevenson, 2011). Among the problems faced by students are decreased stress and time management, lack of motivation, efforts to develop academic identity, sense of perfectionism and excessive workload (Pyhältö et al., 2012; Karadağ & Özdemir, 2017; Özmen & Power, 2013; Pyhältö et al., 2012). Due to these problems, academic procrastination behavior is frequently observed in students (He, 2017; Taura, 2017; Durmaz, Hüseyinli, & Güçlü, 2016). For these reasons, it is important to examine the factors associated with the academic procrastination behavior of doctoral students.

The prevalence of frequency of academic procrastination varies from 15% to 44% in PhD students (Afzal & Jami, 2018; He, 2017). Academic procrastination is generally defined as students' postponing the fulfillment of their academic responsibilities or not fulfilling them (Uzun Özer & Demir, 2015). Academic procrastination may result from both task-related factors like a difficult and discouraging task and a lack of motivation, problems with self-perception like fear of failure, fear of rejection by the society, perfectionism, low cognitive awareness and poor self-respect and self-efficacy beliefs (Taura, 2017; Akbay & Gizir, 2010). Academic procrastination create negative outcomes such as waste of time, decreased academic success, prolonged time to completion of the dissertation, dropping out of the PhD program, increased anxiety/stress, and the feeling of guilt (Sverdlik et al, 2018; Taura, 2017; Akbay & Gizir, 2010). It is very important to determine underlying factors and to take measures against them for prevention of academic procrastination.

Few studies have been conducted on academic procrastination on doctoral students in the international literature (Marzooghi, 2020; Afzal & Jami, 2018; He, 2017), and no study examining academic procrastination behaviors in PhD in nursing students has been found. However, the fact that nursing doctoral students both perform their nursing professions and

receive doctoral education may cause the emergence or increase of academic procrastination behavior. This situation may cause nurses not to spend enough time on doctoral education and have difficulties in time management. In the literature, academic procrastination behavior levels and related factors in PhD in nursing students are unknown. Knowing the factors associated with the academic procrastination behaviors of nursing doctoral students is important in preventing academic procrastination behaviors. The aim of this study is to determine the academic procrastination behavior level of PhD in nursing students and to reveal the factors affecting their academic procrastination behavior.

### **Research Questions**

1. What is the academic procrastination level of PhD in nursing students?
2. What are the factors associated with the academic procrastination behaviors of PhD in nursing?

### **Method**

#### **Study Design**

In this study, it has a cross-sectional design pattern as the cause-effect relationship is examined in a certain time period.

#### **Study Group of the Research**

The study was conducted between January and June 2020. Since the number of the students studying for a PhD in nursing was low at the university where the study was performed, the snowball sampling was utilized to access students at other universities in Turkey. Ninety-one students continuing to receive education in a PhD program at the time of data collection, contacted on the phone and accepting to participate in the study formed the study sample. The power of the study was determined by analyzing the relation between anxiety and the total score on the Scale of Academic Procrastination (SAP) with G Power 3.1.9.7 program and it was found to be 91%.

#### **Data Collection Tools Used in the Study**

“Participant Information Form” and “Academic Procrastination Behaviors Scale” were used as data collection tools.

### ***Participant Information Form***

The general descriptive characteristics form was prepared in light of the literature by the researchers. The form has two sections; the first section is composed of eight questions about age, gender, marital status, having children, perceived financial status, employment and workload at home. The second section is composed of eight questions about the semester of the PhD program, selection of the supervisor, relationship with the supervisor, who selected the subject of the PhD dissertation, satisfaction with the subject and time spent on courses and the dissertation a week. In addition to these questions, the form consisted of five questions about time management, anxiety, perceived academic self-efficacy and perfectionism during the PhD program likely to cause academic procrastination. Here, the reason for collecting the data with self-reported questions instead of anxiety, time management, perfectionism and self-efficacy scales is to prevent the participants from being exposed to many surveys.

### ***The Scale of Academic Procrastination (SAP)***

The SAP was developed by Ocak and Bulut in 2005 to measure academic procrastination. The scale has 38 items and four subscales; i.e. *irresponsibility (19 items)*, *the perceived characteristic of the academic duty (10 items)*, the negative perception towards teachers (5 items) and academic perfectionism (4 items). The SAP is a five-point Likert scale and one corresponds to completely disagree and five corresponds to completely agree. The items 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28 and 29 are scored in the reverse order. The total score for the scale and the scores for its subscales are obtained by adding the points assigned to the items. Higher scores indicate increased academic procrastination. The validity of the scale was tested by using the exploratory factor analysis and the factor loads were found to be higher than 0.40. Concerning the reliability of the scale, the item-to-total correlation ranged from 0.37 to 0.80 and Cronbach's alpha ranged from 0.64 to 0.95. As a result, the SAP was reported to be valid and reliable (Ocak & Bulut, 2015). Bulut and Ocak (2017) proposed an evaluation criterion for the scale and its sub-dimensions while evaluating the score of this scale. According to the arithmetic mean results of this criterion; 4.20–5.00 “reflects me completely”, 3.40–4.19 “reflects me mostly”, 2.60–3.39 “reflects me a little”, 1.80–2.59 “reflects me very little”, 1.00–1.79 “does not reflect me at all”. If the total or sub-dimension score of the scale is between 1.00-1.79, it is very low, between 1.80-2.59 is low, between 2.60-3.39 is moderate, 3.40-4.19 is high, 4.20 and above shows very high academic

procrastination behavior. In the present study, Cronbach's alpha was found to be 0.95 for the SAP and ranged between 0.84 and 0.95 for its subscales.

### **Data Collection Method**

A Google form was created for the data collection tools and a link to the form was sent to mobile phones of the students whose email addresses were available. The students were asked to fill in the form and sent to students they knew at other PhD in nursing programs. The form involved an explanation of the aim of the study, a question to determine whether the students voluntarily accepted to participate in the study and the name of and contact information about the researcher responsible for data collection in addition to the data collection tools. The students were sent the link twice at a one-month interval and those who did not participate in the first attempt were encouraged to take part in the study in the second attempt.

### **Data Analysis**

Obtained data were analyzed with IBM SPSS for Windows version 24.0. Kolmogorov–Smirnov test was utilized to examine the normality of the data and it showed that the data did not have a normal distribution ( $p= 0.006$ ). Therefore, non-parametric tests were employed. Data about sociodemographic features and the PhD program were evaluated by using numbers, percentages and median values. The Mann-Whitney U test and the Kruskal Wallis test were utilized to determine the differences in the scores on the SAP and its subscales in terms of sociodemographic features and the PhD program. The relation between age and the scores on the SAP and its subscales was examined with the Pearson correlation test. Regarding the statistically significant results, Eta square ( $\eta^2$ ) correlation coefficient was calculated to determine to what extent a dependent variable was effective in an independent variable in the Kruskal Wallis test. The  $\eta^2$  correlation coefficients of 0.01, 0.06 and 0.14 were considered to show small, medium and large effects respectively (Cevahir, 2020). Further analyses of the significant results of the Kruskal Wallis test were made with the Bonferroni corrected Mann-Whitney U test. The statistical significance was set at  $p<0.05$ , and for Bonferroni correction,  $p<0.017$  was considered significant.

### **Ethical Considerations**

Before initiation of the study, permission was requested from the author who developed the SAP through email. Ethical approval was obtained from the Pamukkale University ethical committee for noninterventional research (Approval date: 06/11/2019; approval number:

## Results

### Demographic Characteristic of the Participants

The median age of the students was 31 years (minimum-maximum age: 25-59 years). Eighty-six percent of the students were female and 50% of the students were single. Most of the students were employed. Sociodemographic characteristic of the students are presented in Table 1.

**Table 1.** *The Distribution of Sociodemographic Characteristic (n= 91)*

Sociodemographic features	Number	%
Age*	31	25-59 (min-max)
Gender		
Female	79	86.80
Male	12	13.20
Marital status		
Married	45	49.50
Single	46	50.50
Having Children		
No	62	68.10
Yes	29	31.90
Number of children *	1	1-3
Perceived income		
Higher than expenses	19	20.90
Equal to expenses	56	61.50
Lower than expenses	16	17.60
Employment status		
Employed	81	89.00
Unemployed	10	11.00
Reasons for unemployment		
Inability to find a job	3	30.00
Inability to find a suitable job	2	20.00
Not wanting to work	-	-
Others	5	50.00
Responsibilities at home		
I am responsible for all work at home	34	37.40
Responsibilities are shared equally by family members	53	58.20
I have no responsibilities at home	4	4.40

\* Median (minimum-maximum)

### Characteristic of the Education for a Doctor of Philosophy

The students received education for a PhD in nursing during 1-24 semesters with a median of 4 semesters (the Interquartile Range: 5). Most of the students (90%) reported being satisfied with the nursing program they were attending.

Sixty-seven percent of the students said that they did not select their supervisors and 56% of the students said they had a close relationship with their supervisors. Fifty-one percent of the students did not think they had academic efficacy, 92% considered themselves as a perfectionist and 92% reported that their academic procrastination made them upset (Table 2).

**Table 2.** *The Distribution of the Characteristic of the Education for a Doctor of Philosophy*

Features	Number	%
<b>Semester<sup>a</sup></b>	5	1- 24
<b>Satisfaction with the Department</b>		
Yes	82	90.10
No	9	9.90
<b>Have you chosen your supervisor yourself?</b>		
Yes	30	33.00
No	61	67.00
<b>What do you think of your relationship with your supervisor?</b>		
Close	51	56.00
Moderate	38	41.80
Poor	2	2.20
<b>*Who selected the subject of your dissertation? (n:64)</b>		
Supervisor	10	11.00
Student	23	25.30
Supervisor and student	26	28.60
Others	5	5.50
<b>*Are you pleased with the subject of your dissertation (n:64)</b>		
Yes	64	100.00
No	-	-
<b>Time spend on PhD courses (hours/week)<sup>a</sup></b>	24.50	0-96
<b>*Time spent on dissertation (hours/week)<sup>a</sup></b>	10	0-40

**Do you experience difficulty in time management?**

Always	32	35.20
Sometimes	52	57.10
Rarely	6	6.60
Never	1	1.10

**Have you felt anxious recently?**

Always	29	31.90
Sometimes	47	51.60
Rarely	12	13.20
Never	3	3.30

**How do you feel when an academic task is postponed for reasons related to you?**

Upset	84	92.30
Neutral	5	5.50
Reckless	2	2.20

**Do you think you have academic self-efficacy?**

Yes	44	48.40
No	47	51.60

**Are you a perfectionist in our academic studies?**

Yes	84	92.30
No	7	7.70

---

\*Only the students writing their dissertation at the time of data collection answered this question.

<sup>a</sup>Median (minimum-maximum)

**Participants' Academic Procrastination Behavior Scores**

The median score on the Academic Procrastination Behavior Scale of nursing doctoral students was 2.18, and their academic procrastination behaviors were found at a "low" level. The median scores on the SAP and its subscales are presented in Table 3.



**Table 3.** Median Scores and Ranges for The Scale of Academic Procrastination and its Subscales

The SAP and its Subscales	X <sub>median</sub>	Range	Corresponds to
Irresponsibility	2.05	3.58	Slightly shows what I experience
The Perceived Characteristic of the Academic Duty	1.90	4.00	Slightly shows what I experience
The Negative Perception towards Teachers	2.60	4.00	Somewhat shows what I experience
Academic Perfectionism	2.75	4.00	Somewhat shows what I experience
The SAP	2.18	2.74	Slightly shows what I experience

The SAP: The Scale of Academic Procrastination

### Differences in the Scores on the SAP and its Subscales in Terms of Sociodemographic Characteristics

There was no significant difference in the scores on the SAP and its subscales in terms of gender, having children, income and employment ( $p>0.05$ ). No significant relation was found between the scores on the SAP and its subscales and age ( $p>0.05$ ).

There was a significant difference in the scores on the SAP ( $p: 0.028$ ) and its subscales irresponsibility ( $p: 0.010$ ) and perceived characteristic of the academic duty ( $p: 0.027$ ) in terms of marital status. The married students were found to have higher scores on the scale. Also, the difference in the score on the negative perception towards teachers was significant with respect to workload at home ( $p: 0.008$ ). This difference had a medium effect size ( $\eta^2: 0.11$ ) and workload at home accounted for 11% of the total variance. Further analyses revealed that the difference resulted from the students living at a home where responsibilities were equally shared by family members ( $Z_{1-2}: -2.704, p:0.007; Z_{1-3}: -.716, p:0.505; Z_{2-3}: -1.958, p:0.048$ ) (Table 4).



**Table 4.** Effects of Sociodemographic Features on the Scores for the Scale of Academic Procrastination and its Subscales

Features	Irresponsibility			The perceived characteristic of the academic duty			The perception of the teachers			negative towards perfectionism			Academic			The SAP		
	X <sub>median</sub> (min-max)	Test	P	X <sub>median</sub> (min-max)	test	p	X <sub>median</sub> (min-max)	test	p	X <sub>median</sub> (min-max)	test	p	X <sub>median</sub> (min-max)	test	P			
<b>Age</b>	-	-.066 <sup>c</sup>	.53	-	.021 <sup>c</sup>	.84	-	.083	.43	-	.055	.60	-	-.011 <sup>c</sup>	.917			
			7			5			<sup>c</sup>	1		<sup>c</sup>	6					
<b>Gender</b>																		
Female (n:79)	42 (19-87)	.170 <sup>a</sup>	.86	19 (10-50)	.899 <sup>a</sup>	.36	12 (5-25)	.682 <sup>a</sup>	.49	11 (4-20)	.236 <sup>a</sup>	.81	83 (40-144)	.264 <sup>a</sup>	.792			
Male (n:12)	38.5(21-66)			20.5 (10-31)			15.5 (7-20)			9 (6-17)			92.5 (51-124)					
<b>Marital status</b>																		
Married (n:45)	33 (19-71)	2.569 <sup>a</sup>	<b>.010</b>	20 (10-50)	2.207 <sup>a</sup>	<b>.027</b>	13 (5-24)	.095 <sup>a</sup>	.92	10 (4-19)	.239 <sup>a</sup>	.81	101 (40-144)	2.196 <sup>a</sup>	<b>.028</b>			
Single (n:46)	25 (20-87)			17 (10-35)			12 (5-25)			11 (4-20)			75 (42-135)					
<b>Having children</b>																		
No (n:62)	38(19-	.452 <sup>a</sup>	.65	19.5 (10-	.495 <sup>a</sup>	.62	12 (5-25)	.512 <sup>a</sup>	.60	11.5(4-	.953 <sup>a</sup>	.34	83 (42-	.337 <sup>a</sup>	.736			

	87)	2	40)	1	8	20)	0	137)							
Yes (n:29)	44 (20-83)		19 (10-50)		14 (5-24)		8 (4-19)	83 (40-144)							
<b>Income</b>															
Higher than expenses (n:19)	49 (21-73)	.696 <sup>b</sup>	.70	20 (10-34)	.394 <sup>b</sup>	.82	14 (5-22)	2.61	.27	13 (4-19)	2.87	.23	99 (42-137)	.640 <sup>b</sup>	.726
Equal to expenses (n:56)	36.5(19-87)			19 (10-50)			11.5 (5-25)			8 (4-20)			83 (40-144)		
Lower than expenses (n:16)	46 (19-77)			20 (10-31)			13.5(10-25)			11.5(4-18)			101.5 (47-123)		
<b>Employment status</b>															
Employed (n:81)	58 (25-77)	1.885 <sup>a</sup>	.06	22 (13-36)	1.640 <sup>a</sup>	.10	13 (10-20)	.840 <sup>a</sup>	.40	10 (6-17)	.414 <sup>a</sup>	.67	107 (70-123)	1.720 <sup>a</sup>	.085
Unemployed (n:10)	38 (19-87)			19 (10-50)			12 (5-25)			11 (4-20)			83 (40-144)		
<b>Responsibilities at home</b>															
I am responsible	37 (19-87)	.432 <sup>b</sup>	.80	17.5 (10-40)	1.967 <sup>b</sup>	.37	15 (5-25)	9.62	.00	9.5 (4-20)	.410 <sup>b</sup>	.81	85 (42-143)	.689 <sup>b</sup>	.710

for all work  
at home  
(n:34)

Responsibilities are shared equally by family members	38(20-839)	20 (10-50)	12 (5-24)	11 (4-18)	83 (40-144)
-------------------------------------------------------	------------	------------	-----------	-----------	-------------

I have no responsibilities	51.5(25-61)	21.5 (13-31)	18 (11-20)	9.5 (6-17)	99 (70-117)
----------------------------	-------------	--------------	------------	------------	-------------

<sup>a</sup> z: The Mann-Whitney U test; <sup>b</sup> The Kruskal-Wallis test; <sup>c</sup>The Spearman correlation test; The SAP: The Scale of Academic Procrastination; The values shown to be significant at p<0.05 are written in bold.

## **Differences in The Scores on The SAP and Its Subscales With Respect To The Features Of The Education for A Doctor of Philosophy**

The scores on the SAP and its subscales did not significantly differ in terms of satisfaction with the nursing department, who selected the subject of the dissertation and the feeling created by academic procrastination. However, the students who selected their supervisors themselves had a lower score on the SAP ( $p: 0.49$ ) (Table 5).

The scores on the SAP ( $p: 0.003$ ) and its subscales irresponsibility ( $p: 0.016$ ) and the perceived characteristic of the academic duty ( $p: 0.002$ ) were significantly different with respect to the perceived relationship with the supervisor. The difference in the score on the SAP had a medium effect size ( $\eta^2: 0.13$ ). The differences in irresponsibility and the perceived characteristic of the academic duty were found to have medium and large effect sizes respectively ( $\eta^2: 0.09$ ) and ( $\eta^2: 0.14$ ). The perceived relationship with the supervisor explained 13% of the total variance for the SAP, 9% of the total variance for irresponsibility and 13% of the total variance for the perceived characteristic of the academic duty. Further analyses showed that the significant difference originated from the students considering their relationship with the supervisor as close ( $Z_{1-2}:-2.767, p:0.006; Z_{1-3}:-2.195, p:0.013; Z_{2-3}:-1.801, p:0.077$  for the SAP;  $Z_{1-2}:-2.349, p:0.019; Z_{1-3}:-1.939, p:0.044; Z_{2-3}:-1.242, p:0.256$  for irresponsibility;  $Z_{1-2}:-2.896, p:0.004; Z_{1-3}:-2.270, p:0.006; Z_{2-3}:-1.616, p:0.126$  for the perceived characteristic of the academic duty) (Table 5).

The scores on the SAP ( $p:0.004$ ) and its subscales irresponsibility ( $p:0.006$ ) and academic perfectionism ( $p:0.003$ ) significantly differed in terms of difficulty in time management. The difference in the score on the SAP had a medium effect size ( $\eta^2: 0.13$ ), which was responsible for 13% of the variance. The difference in irresponsibility also had a medium effect size ( $\eta^2: 0.12$ ), which explained 12% of the variance. Besides, the difference in academic perfectionism had a medium effect size ( $\eta^2: 0.13$ ), which accounted for 13% of the variance.

The differences were due to the students rarely experiencing difficulty in time management ( $Z_{1-2}:-2.225, p:0.026; Z_{1-3}:-2.619, p:0.007; Z_{2-3}:-2.404, p:0.016$  for the SAP;  $Z_{1-2}:-1.921, p:0.055; Z_{1-3}:-2.710, p:0.005; Z_{2-3}:-2.416, p:0.016$  for irresponsibility;  $Z_{1-2}:-2.131, p:0.033; Z_{1-3}:-2.921, p:0.002; Z_{2-3}:-2.360, p:0.017$  for academic perfectionism) (Table 5).

The scores on the SAP ( $p<0.001$ ) and its subscales irresponsibility ( $p<0.001$ ), the perceived characteristic of the academic duty ( $p:0.015$ ) and academic perfectionism

( $p:0.006$ ) were significantly different in terms of feeling anxious. The students always feeling anxious created this difference and had a higher score for the SAP than the other students ( $Z_{1-2}:-3.626$ ,  $p:0.000$ ;  $Z_{1-3}:-3.803$ ,  $p:0.000$ ;  $Z_{2-3}:-1.792$ ,  $p:0.073$  for the SAP;  $Z_{1-2}:-3.536$ ,  $p:0.000$ ;  $Z_{1-3}:-3.544$ ,  $p:0.000$ ;  $Z_{2-3}:-1.629$ ,  $p:0.103$  for irresponsibility;  $Z_{1-2}:-2.196$ ,  $p:0.028$ ;  $Z_{1-3}:-3.303$ ,  $p:0.003$ ;  $Z_{2-3}:-1.665$ ,  $p:0.096$  for the perceived characteristic of the academic duty;  $Z_{1-2}:-2.501$ ,  $p:0.012$ ;  $Z_{1-3}:-3.207$ ,  $p:0.001$ ;  $Z_{2-3}:-1.720$ ,  $p:0.085$  for academic perfectionism). Feeling anxious was responsible for 23% of the total variance for the SAP ( $\eta^2: 0.23$ ), 20% of the total variance for irresponsibility ( $\eta^2: 0.20$ ), 12% of the total variance for the perceived characteristic of the academic duty ( $\eta^2: 0.12$ ) and 14% of the total variance for academic perfectionism ( $\eta^2: 0.14$ ).

The students considering that they did not have academic self-efficacy had higher median scores on the SAP ( $p:0.021$ ), irresponsibility ( $p:0.050$ ), the perceived characteristic of the academic duty ( $p:0.045$ ) and academic perfectionism ( $p:0.004$ ). The students seeking to achieve academic perfectionism had higher scores on academic perfectionism than those without an attempt to achieve academic perfectionism ( $p:0.034$ ) (Table 5).

**Table 5.** Effects of the Features of the Education for a PhD on the Scale of Academic

*Procrastination and its Subscales*

Features	Irresponsibility			The perceived characteristic of the academic duty			The negative perception towards teachers			Academic perfectionism			The SAP		
	X <sub>median</sub> (min-max)	Test	p	X <sub>median</sub> (min-max)	test	p	X <sub>median</sub> (min-max)	Test	p	X <sub>median</sub> (min-max)	test	p	X <sub>median</sub> (min-max)	test	p
<b>Are you satisfied with the nursing department?</b>															
Yes (n:82)	38 (19-87)	1.58	.11	19 (10-50)	1.006 <sup>a</sup>	.315	12.5 (5-25)	.873 <sup>a</sup>	.38	11 (4-19)	.561 <sup>a</sup>	.57	83 (40-144)	1.543 <sup>a</sup>	.12
		3 <sup>a</sup>	3					3			5				3
No (n:9)	61 (19-71)			23 (10-35)			13 (5-22)			13 (4-20)			113 (47-143)		
<b>Did you select your supervisor yourself?</b>															
Yes (n:30)	33 (19-77)	1.79	.07	17 (10-40)	.935 <sup>a</sup>	.350	11 (5-25)	.914 <sup>a</sup>	.36	8 (4-17)	1.89	.05	70.5 (42-124)	1.972 <sup>a</sup>	<b>.04</b>
		1 <sup>a</sup>	3					1		0 <sup>a</sup>	9				<b>9</b>
No (n:61)	49 (19-87)			20 (10-50)			14 (5-25)			12 (4-20)			102 (40-144)		
<b>What do you think of your relationship with your supervisor?</b>															
Close (n:51)	35 (19-87)	8.28	<b>.01</b>	17 (10-35)	12.37	<b>.002</b>	11 (5-25)	5.11	.07	9 (4-18)	3.59	.16	76 (40-135)	11.71	<b>.00</b>
		7 <sup>b</sup>	<b>6</b>		6 <sup>b</sup>			9 <sup>b</sup>	7		5 <sup>b</sup>	6		3 <sup>b</sup>	<b>3</b>



Average	55 (19-83)	22 (10-50)	14 (5-25)	12 (4-20)	104.5 (42-144)
Poor (n:2)	64.5(59-70)	32.5(30-35)	21(20-22)	14 (12-16)	132 (121-143)

### Who selected the subject of your dissertation?

Supervisor	57 (19-77)	2.20	.53	19 (10-40)	.605 <sup>b</sup>	.895	13 (5-25)	4.72	.19	9.5 (4-20)	2.50	.47	110.5 (42-124)	1.785 <sup>b</sup>	.61
Student	39 (19-70)			20 (10-36)			14 (6-25)	8 <sup>b</sup>	3	10 (4-17)	1 <sup>b</sup>	5	89 (40-143)		
Supervisor and student	39.5(19-87)			20 (10-40)			10.5(5-24)			13 (4-18)			83 (42-135)		
Others (n:5)	38 (24-68)			14 (0-31)			11 (5-13)			8 (6-16)			78 (51-120)		

### Do you have difficulty in time management?

Always	55 (20-87)	10.5	.00	20 (10-40)	5.023 <sup>b</sup>	.170	14.5 (5-25)	6.25	.10	13.5(4-20)	11.8	.003	107 (42-144)	11.64	.00
Sometimes	35 (19-77)	56 <sup>b</sup>	6	19 (10-50)			12 (5-24)	1 <sup>b</sup>	0	10.5(4-19)	34 <sup>b</sup>		80.5 (40-135)		
Rarely (n:7)	22 (19-61)			12 (11-31)			11 (7-18)			6 (4-10)			51.5 (42-115)		

**Have you felt anxious recently?**

Always (n:29)	59 (20-87)	18.3 59 <sup>b</sup>	.00 0	23 (10-40)	10.40 8 <sup>b</sup>	.015	14 (5-22)	2.96 1 <sup>b</sup>	.39 8	15 (4-20)	12.294 <sup>b</sup>	.113 0	113 (42-144)	20.21 3 <sup>b</sup>	.00 0
Sometimes (n:47)	34 (19-77)			19 (10-50)			12 (5-25)			10 (4-18)		0 6	78 (40-135)		
Rarely (n:115)	27.5 (19-61)			12.5 (10-31)			11 (6-20)			7 (5-15)		63.5 115)	(42-115)		

**How do you feel when an academic task is postponed for reasons related to you?**

Upset (n:84)	40.5 (19-87)	3.74 2 <sup>b</sup>	.17 6	19 (10-50)	4.202 <sup>b</sup>	.	13 (5-25)	1.47 0 <sup>b</sup>	.48 0	11 (4-19)	.670 <sup>b</sup>	.83 7	83 (40-144)	3.763 <sup>b</sup>	.15 2
Neutral (n:5)	27 (20-55)			20 (12-23)			2 2	11 (5-15)		8 (4-18)		1 5	71 (42-108)		
Reckless (n:2)	58 (55-61)			32 (31-33)			11 (5-17)			13 (6-20)		114 115)	(113-115)		

**Do you think you have academic self-efficacy?**

Yes (n:44)	32 (19-73)	1.93 1 <sup>a</sup>	.05 0	17.5 (10-50)	2.009 <sup>a</sup>	.	11.5 0	(5-25)	.792 a	.42 8	8 (4-18)	2.858 <sup>a</sup>	.77 0	77 (40-137)	2.300 <sup>a</sup>	.02 1
No (n:47)	49 (20-87)			20 (10-40)			4 5	13 (5-25)		12 (4-20)		0 4	102 (42-144)			

**Are you a perfectionist while you perform your academic work?**

Yes (n:84)	42.5 (19-87)	.916 <sup>a</sup>	.35	20 (10-40)	1.656 <sup>a</sup>	.	13 (5-25)	.888	.37	11 (4-20)	2.123 <sup>a</sup>	.84.5 115)	(40-115)	1.467 <sup>a</sup>	.14
------------	-----------------	-------------------	-----	---------------	--------------------	---	-----------	------	-----	-----------	--------------------	---------------	----------	--------------------	-----

	87)	9	50)	0	<sup>a</sup>	4	<b>0</b>	144)	2
No (n:7)	25 (19-	12	9 11 (5-19)	6 (4-15)	<b>3</b>	59 (42-23)	<b>4</b>		
	71)	(10-26)	8						

<sup>a</sup> z: The Mann-Whitney U test; <sup>b</sup> The Kruskal-Wallis test; The SAP: The Scale of Academic Procrastination;

The values shown to be significant at  $p < 0.05$  are written in bold.

## Discussion

In this study, in which academic procrastination behaviors and affecting factors in nursing doctoral students were examined, it was determined that students' academic procrastination behavior scores were at a low level. In the studies of Alzangana (2017) and Afzal & Jami (2018), it is reported that the academic procrastination behavior score is moderate in doctoral students. It is thought that the reason for the difference between our study and the results of this study is due to the difference between the departments in which the students study. In the study of Alzangana (2017), it was stated that the students completed their doctorate in the psychology department, and in the study of Afzal & Jami (2018), in the social sciences department. In these two studies, moderate academic procrastination behavior scores were associated with higher perfectionism scores of doctoral students. In our study, it is interesting that the academic perfectionism score of nursing doctoral students was moderate, and the academic procrastination behavior score was low.

In our study, it was determined that there was a difference in academic procrastination behavior scores according to age and gender. There are studies in the literature that support this finding (Eisenbeck, Carreno & Uclés-Juárez, 2019; Alzangana, 2017; He, 2017) and those that do not (Baltacı, 2017; Balkıs & Duru, 2009). It is thought that this result is due to the fact that the data are not in accordance with the normal distribution and the majority of the sample of the study is women.

In our study, it was determined that there was a difference in academic procrastination behavior scores according to marital status, and married people tended to have more academic procrastination behavior. Since marriage brings about many responsibilities, it affects not only academic procrastination but also procrastination in general (Baltacı, 2017). The students living at a home where responsibilities for workload were equally delegated between family members experienced less academic procrastination. Due to an unequal distribution of responsibilities at home, students taking more responsibilities at home might exhibit more procrastination while fulfilling their other responsibilities due to heavy workload. Workload has been reported to be one of the factors causing academic procrastination (Baltacı, 2017). However, Alzangana reported that individuals who have no responsibility or avoid taking responsibility at home are prone to academic procrastination (Alzangana, 2017). In the present study, although the scores on the subscale irresponsibility did not significantly differ between the students, those who did not have much responsibility at home had higher scores.

This study is the first to reveal that when the students selected their supervisors themselves, they had lower academic procrastination. The students choosing their supervisor had a closer relationship with their supervisor and in turn experienced less academic procrastination compared to those considering their relationship with their supervisor as average or poor. It is known that supervisors play an important role in satisfaction with the education for a PhD, achieving wellbeing and becoming a successful scientist. One of the most important factors of satisfaction with the education for a PhD is qualities of the supervisor and the relationship with the supervisor (Marzooghi, 2020; Pyhältö, et al, 2015). There is emphasis on the negative outcomes of maintenance of an ineffective supervisor-student relationship like academic failure (Prazeres, 2017; Gill & Burnard, 2008). Students' selecting their supervisors can reduce academic procrastination thanks to consistency in expectations and work style. The fact that the student and the supervisor have the same expectations, views about supervision, work styles and frames of mind both strengthen their communication and create success in the education for a PhD (Pyhältö et al, 2015; Gill & Burnard, 2008). Based on the findings from the present study, it can be suggested that PhD students with a close relationship with their supervisor can exhibit less academic procrastination.

Time management refers to spending time effectively while performing actions to achieve a goal (Claessens et al, 2007). An inability to manage time produces a tendency to academic procrastination (Taura, 2017). PhD students must find a balance between receiving education for a PHD and doing research and their difficult living and working conditions and responsibilities related to their private life like household chores, childcare and relationships. Therefore, one of the most important duties of PhD students is to manage their time effectively. It is one of the requirements for a balanced and successful education for a PhD (Young et al, 2019). In the present study, the students managing their time better were found to display less academic procrastination. Similarly, Afzal et al. (2018) reported that though less than undergraduate and MSc students, PhD students experienced distress about time management, which caused academic procrastination.

Anxiety can be both the cause and the result of academic procrastination (Karim et al, 2017). Since anxiety decreases motivation for learning and working and wellbeing, it produces academic procrastination, which increases the feeling of guilt and anxiety and creates a vicious circle (He, 2017; Taura, 2017; Steel, 2007). In the present study, anxiety was found to account for 20% of academic procrastination, which is congruent with the

literature. Yang et al. (2018) reported that anxiety was responsible for 31% of academic procrastination. Several other studies have also shown a relation between anxiety and academic procrastination (Eisenbeck et al, 2019; Saplavaska & Jerkunkova, 2019).

Academic self-efficacy is defined as one's self-confidence in his/her ability to perform a task assigned. Self-efficacy has been reported to have a strong negative relation with academic procrastination (Uzun & Demir, 2015). In the current study, the students without academic self-efficacy had higher scores on academic procrastination, which is compatible with the literature (Hall et al, 2019; Malkoç & Kesen Mutlu, 2018; Batool et al, 2017).

Perfectionism can be defined as individuals' determining standards too high to achieve and severely criticizing their own behaviors (Curran & Hill, 2019). It can lead to irrational expectations, increases fear of failure and anxiety and causes academic procrastination (Taura, 2017). In the present study, most of the students regarded themselves as a perfectionist and they were shown to exhibit more academic procrastination, which is congruent with the literature (Afzal & Jami, 2018; Eric, 2014). Lonka et al. also reported that perfectionistic PhD students experienced more stress and anxiety (Lonka et al, 2014).

### **Conclusions**

As a result, in our study, it was found that nursing doctorate students were married, did not choose their advisor, had a weak relationship with their advisor, had trouble with time management, felt anxious all the time, did not see themselves as academically competent, and were perfectionists and showed academic procrastination. Self-efficacy levels should be developed to cope with the academic procrastination behavior of doctoral students. For future research, it is recommended to examine the academic procrastination behaviors of all students who continue their doctoral education in the field of health sciences, other than nursing doctoral students, and thus to compare academic procrastination behaviors between departments. In addition to quantitative studies, it is recommended to conduct qualitative studies to investigate the underlying causes of academic procrastination behaviors. With these research findings, interventions can be planned by their advisors and other faculty members to prevent academic procrastination behaviors in nursing doctoral students. There are several limitations in this research. The first of these is the use of a non-random method such as snowball sampling management in the sampling of the research. The second is the use of an online questionnaire form in the data collection process of the research. Third, the

220 F, Gök, Z, Koçbilek, E, Kılınc & A, Kartal / Pamukkale University Journal of Education, 57, 203-224, 2023  
study was collected with self-reported questions instead of anxiety, time management, perfectionism and self-efficacy scales.

**Ethical Approval:** *This research was conducted with the permission of the Pamukkale University Non-Invasive Clinical Research ethics committee with the decision no 60116787-020/78470 dated 06/11/2019.*

**Conflict Interest:** *This article has no financial conflict of interest with any related institution, organization, person and there is no conflict of interest between the authors.*

**Authors Contributions:** *Study design: F.G., Z.D., E.K., data collection: Z.D, E.K., data analysis and interpretation: Z.D, E.K., manuscript authorship: F.G., Z.D., E.K., A.K., final approval: F.G., Z.D., E.K., A.K.*

## References

- Afzal, S., & Jami, H. (2018). Prevalence of academic procrastination and reasons for academic procrastination in university students. *Journal of Behavioural Sciences*, 28(1).
- Akbay, S. & Gizir, C.A. (2010). Cinsiyete göre üniversite öğrencilerinde akademik erteleme davranışı: Akademik güdülenme, akademik özyeterlik ve akademik yüklenme stillerinin rolü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 60-78.
- Alzangana, K. (2017). Academic procrastination among international graduate students: the role of personality traits, the big-five personality trait taxonomy. *Researchers World*, 8(3), 1. [http://dx.doi.org/10.18843/rwjasc/v8i3\(1\)/01](http://dx.doi.org/10.18843/rwjasc/v8i3(1)/01)
- Balkıs, M. & Duru, E. (2009). Akademik erteleme davranışının öğretmen adayları arasındaki yaygınlığı, demografik özellikler ve bireysel tercihlerle ilişkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 5(1), 18-32.
- Baltacı, A. (2017). Erteleme davranışı eğilimi ve beş faktörlü kişilik özellikleri arasındaki ilişkiler: okul yöneticileri üzerine bir araştırma. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 56-80.
- Batool, S. S., Khursheed, S., & Jahangir, H. (2017). Academic procrastination as a product of low self-esteem: A mediational role of academic self-efficacy. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 195-211.

Bulut, R., & Ocak, G. (2017). Öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışlarını etkileyen etmenler. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 75-90.

Claessens, B. J. C., van Eerde, W., Rutte, C. G., & Roe, R. A. (2007). A review of the time management literature. *Personnel Review*, 36, 255-276.  
<http://dx.doi.org/10.1108/00483480710726136>

Curran, T., & Hill, A. P. (2019). Perfectionism is increasing over time: A meta-analysis of birth cohort differences from 1989 to 2016. *Psychological Bulletin*, 145(4), 410–429. <https://doi.org/10.1037/bul0000138>

Çetin, N., & Ceyhan, E. (2017). Lise öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının sürekli kaygı, akılcı olmayan inanç, öz düzenleme ve akademik başarı ile ilişkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(2), 1-20.

Demir, M. F., & Baloğlu, N. (2020). Lise son sınıf öğrencilerinin üst biliş kullanma becerileri ile akademik erteleme davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 242-259.

Durmaz, M., Hüseyinli, T., & Güçlü, C. (2016). Zaman yönetimi becerileri ile akademik başarı arasındaki ilişki. *Itobiad: Journal of the Human & Social Science Researches*, 5(7), 2291-2303.

Eisenbeck, N., Carreno, D. F., & Uclés-Juárez, R. (2019). From psychological distress to academic procrastination: Exploring the role of psychological inflexibility. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 13, 103-108.  
<https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2019.07.007>

Evans, C., & Stevenson, K. (2011). The experience of international nursing students studying for a PhD in the UK: A qualitative study. *BMC Nursing*, 10(1), 1-13.  
<https://doi.org/10.1186/1472-6955-10-11>

Gill, P., & Burnard, P. (2008). The student-supervisor relationship in the PhD/Doctoral process. *British Journal of Nursing*, 17(10), 668–671.  
<https://doi.org/10.12968/bjon.2008.17.10.29484>

Hall, N. C., Lee, S. Y., & Rahimi, S. (2019). Self-efficacy, procrastination, and burnout in post-secondary faculty: An international longitudinal analysis. *PloS One*, 14(12), e0226716. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0226716>



- He, S. (2017). A multivariate investigation into academic procrastination of university students. *Open Journal of Social Sciences*, 5(10), 12.  
<https://doi.org/10.4236/jss.2017.510002>
- Joseph, P. V., McCauley, L., & Richmond, T. S. (2020). PhD programs and the advancement of nursing science. *Journal of Professional Nursing*, 37(1), 195-200  
<https://doi.org/10.1016/j.profnurs.2020.06.011>
- Karadağ, N., & Özdemir, S. (2017). Türkiye’de doktora eğitimi sürecine ilişkin öğretim üyelerinin ve doktora öğrencilerinin görüşleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 7(2), 267-281.
- Karimi Moonaghi, H., & Baloochi Beydokhti, T. (2017). Academic procrastination and its characteristics: a narrative review. *Future of Medical Education Journal*, 7(2), 43-50.  
<https://doi.org/10.22038/FMEJ.2017.9049>
- Keshavarz, A., & Yousefi, F. (2019). Effectiveness of acceptance and commitment therapy training on academic procrastination and adjustment to school among high school girl students. *Journal of Psychological Models and Methods*, 9(34), 53-67.  
<https://www.sid.ir/en/journal/ViewPaper.aspx?id=666939>
- Lenggono, B., & Tentama, F. (2020). Construction measurement of academic procrastination of eleventh grade high school students in Sukoharjo. *International Journal of Scientific and Technology Research*, 9(1), 454-459.  
<http://eprints.uad.ac.id/id/eprint/20077>
- Li, L., Gao, H., & Xu, Y. (2020). The mediating and buffering effect of academic self-efficacy on the relationship between smartphone addiction and academic procrastination. *Computers & Education*, 159, 104001.  
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.104001>
- Lonka, K., Chow, A., Keskinen, J., Hakkarainen, K., Sandström, N., & Pyhältö, K. (2014). How to measure PhD students’ conceptions of academic writing—and are they related to well-being?. *Journal of Writing Research*, 5(3), 245-269.  
<https://doi.org/10.17239/jowr-2014.05.03.11>
- Malkoç, A., & Kesen Mutlu, A. (2018). Academic self-efficacy and academic procrastination: Exploring the mediating role of academic motivation in Turkish

- F, Gök, Z, Koçbilek, E, Kılınç & A, Kartal / Pamukkale University Journal of Education, 57, 203-224, 2023 223  
university students. *Universal Journal of Educational Research*, 6(10): 2087-93.  
<https://dx.doi.org/10.13189/ujer.2018.061005>
- Marzooghi, R. (2020). An investigation of the mediator role of cyber loafing in the relationship between supervisor's supervision quality and academic procrastination of PhD students. (abstract). <https://dx.doi.org/10.22080/EPS.2020.2834>
- Ocak, G., & R, Bulut. (2015). Akademik Erteleme Davranışı Ölçeği: Geçerlilik ve Güvenirlilik Çalışması. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 1(2), 709-726.
- Özer, B. U. (2016). Bir grup lise öğrencisinde akademik erteleme davranışı: sıklığı, olası nedenleri ve umudun rolü. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 4(32).
- Özmen, Z. M., & Güç, F. A. (2013). Doktora eğitimi ile ilgili yaşanan zorluklar ve baş etme stratejileri: durum çalışması. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 3(3), 214-219.
- Prazeres, F. (2017). PhD supervisor-student relationship. *Journal of Advances in Medical Education & Professionalism*, 5(4), 213-214.
- Pyhäntö, K., Toom, A., Stubb, J., & Lonka, K. (2012). Challenges of becoming a scholar: A study of doctoral students' problems and well-being. *International Scholarly Research Notices*, 1-12. <https://doi.org/10.5402/2012/934941>
- Pyhäntö, K., Vekkaila, J., & Keskinen, J. (2015). Fit matters in the supervisory relationship: Doctoral students and supervisors perceptions about the supervisory activities. *Innovations in Education and Teaching International*, 52(1), 4-16. <https://doi.org/10.1080/14703297.2014.981836>
- Saplavska, J., & Jerkunkova, A. (2018). Academic procrastination and anxiety among students. *Engineering for Rural Development*, 1192-1196. <https://doi.org/10.22616/ERDev2018.17.N357>
- Saracaloğlu, A. S., & Gökdaş, İ. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının akademik erteleme davranışını yordayan değişkenler. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 43-61. <http://dx.doi.org/10.12973/jesr.2016.61.3>
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: a meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.133.1.65>

- Steel, P., & Klingsieck, K. B. (2016). Academic procrastination: Psychological antecedents revisited. *Australian Psychologist*, 51(1), 36-46. <https://doi.org/10.1111/ap.12173>
- Sverdlik, A., Hall, N. C., McAlpine, L., & Hubbard, K. (2018). The PhD experience: A review of the factors influencing doctoral students' completion, achievement, and well-being. *International Journal of Doctoral Studies*, 13(1), 361-388. <https://doi.org/10.28945/4113>
- Taura, A. A. (2017). Towards Understanding Procrastination. *ATBU Journal of Science, Technology and Education*, 5(4), 75-85.
- Uzun Özer, B., & Demir, A. (2015). Erteleme: türleri, bileşenleri, demografik etkenler ve kültürel farklılıklar. *Ege Eğitim Dergisi*, 16(1), 106-121.
- Yang, Z., Asbury, K., & Griffiths, M. D. (2019). An exploration of problematic smartphone use among Chinese university students: Associations with academic anxiety, academic procrastination, self-regulation and subjective wellbeing. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 17(3), 596-614. <https://doi.org/10.1007/s11469-018-9961-1>
- Young, S. N., Vanwyne, W. R., Schafer, M. A., Robertson, T. A., & Poore, A. V. (2019). Factors Affecting PhD Student Success. *International Journal of Exercise Science*, 12(1), 34-45.



## Hemşirelik Doktora Öğrencilerinde Akademik Erteleme Davranışı ve Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi\*

Fadime GÖK\*\*, Zeynep KOÇBİLEK\*\*\*, Eda KILINÇ\*\*\*\*, Asiye KARTAL\*\*\*\*\*

• **Geliş Tarihi:** 08.03.2022 • **Kabul Tarihi:** 30.06.2022 • **Çevrimiçi Yayın Tarihi:** 30.06.2022

### Öz

Bu araştırma, hemşirelik doktora öğrencilerinin akademik erteleme davranışını belirlemek ve etkileyen faktörleri incelemek amacıyla yapılmıştır. Çalışma, tanımlayıcı ve kesitsel tipte bir araştırmadır. Kartopu örnekleme yöntemi ile ulaşılan 91 hemşirelik doktora öğrencisi araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Veriler online form ile toplanmıştır. Veri toplama araçları olarak “Birey Tanılama Formu” ve “Akademik Erteleme Davranış Ölçeği (AEDÖ)” kullanılmıştır. Verilerin analizinde, sayı, yüzde, medyan, Mann-Whitney U, Kruskal Wallis ve pearson korelasyon testi kullanılmıştır. Anlamlılık değeri olarak  $p < 0.05$  alınmıştır. Hemşire doktora öğrencilerinde akademik erteleme davranışı “düşük düzeyde” olarak bulunmuştur ( $X_{ort} = 2.18$ , Değişim aralığı= 2.74). Medeni durum ile AEDÖ puanı arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir ( $p = 0.028$ ). Doktora eğitimine ilişkin danışmanını seçme ( $p = 0.049$ ), danışmanı ile olan ilişki ( $p = 0.003$ ), zaman yönetimi ( $p = 0.009$ ), anksiyeteli hissetme ( $p = 0.000$ ) ve mükemmeliyetçilik tutumu ( $p = 0.034$ ) ile AEDÖ arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Analiz sonucunda hemşirelik doktora öğrencilerinin evli olması, danışmanını kendisinin seçmemesi, danışmanı ile olan ilişkisinin zayıf olması, zaman yönetiminde sıkıntı yaşaması, her zaman anksiyeteli hissetmesi, kendini akademik olarak yeterli görmemesi ve mükemmeliyetçi olması akademik erteleme davranışı göstermesine neden olduğu bulunmuştur.

**Anahtar sözcükler:** doktora öğrencileri, akademik erteleme, anksiyete, mükemmeliyetçilik.

### Atıf:

Gök, F., Koçbilek, Z., Kılınç, E. ve Kartal, A. (2022). Hemşirelik doktora öğrencilerinde akademik erteleme davranışı ve etkileyen faktörlerin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 57, 204-224. doi:10.9779.pauefd.1084620.

\* Bu çalışma, 17-19 Haziran 2021 tarihlerinde düzenlenen Uluslararası Avrasya Sağlık Bilimleri Kongresi'nde (Trabzon, Türkiye) özet sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

\*\* Dr. Öğr. Üyesi, Pamukkale Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Cerrahi Hastalıkları Hemşireliği Anabilim Dalı, ORCID: 0000-0003-0415-4229, [fadimgok@gmail.com](mailto:fadimgok@gmail.com)

\*\*\* Araştırma Görevlisi, Pamukkale Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Cerrahi Hastalıkları Hemşireliği Anabilim Dalı, ORCID: 0000-0002-7383-5135, [devecizeynezpd@gmail.com](mailto:devecizeynezpd@gmail.com)

\*\*\*\* Araştırma Görevlisi, Pamukkale Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi, Halk Sağlığı Hemşireliği Anabilim Dalı, ORCID: 0000-0003-1857-4953, [kilinc\\_edaa@hotmail.com](mailto:kilinc_edaa@hotmail.com)

\*\*\*\*\* Prof. Dr. Pamukkale Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Halk Sağlığı Hemşireliği Anabilim Dalı, ORCID: 0000-0001-7475-0013, [akartal@pau.edu.tr](mailto:akartal@pau.edu.tr)

## Giriş

Hemşirelik, bireyin, ailenin ve toplumun sağlığını korumak ve geliştirmek için yenilikçi, lider, araştırmacı, savunucu ve bakım verici rolleri olan profesyonel bir meslek grubudur (Joseph, McCauley, & Richmond, 2020). Profesyonel hemşirelik uygulamalarını geliştirmede hemşirelik doktora programları önemli bir yere sahiptir (Evans, & Stevenson, 2011).

Hemşirelikte doktora eğitimi, öğrenciler tarafından zor ve stresli olarak tanımlanmakta ve bu süreçte öğrenciler birçok problemle karşılaşmaktadır (Özmen, & Güç, 2013; Evans, & Stevenson, 2011). Öğrencilerin karşılaştığı problemler arasında stres ve zaman yönetiminde azalma, motivasyon eksikliği, akademik kimlik geliştirme çabası, mükemmeliyetçilik duygusu ve fazla iş yükü yer almaktadır (Pyhältö ve ark., 2012; Karadağ & Özdemir, 2017; Özmen & Güç, 2013; Pyhältö ve ark., 2012). Bu problemler sebebiyle öğrencilerde sıklıkla akademik erteleme davranışı görülmektedir (He, 2017; Taura, 2017; Durmaz, Hüseyinli, & Güçlü, 2016). Bu sebeplerle doktora öğrencilerinin akademik erteleme davranışı ile ilişkili faktörlerin incelenmesi önemlidir.

Doktora öğrencileri arasında yapılan çalışmalarda akademik erteleme davranış sıklığı %15 ila %44 arasında değişmektedir (Afzal & Jami, 2018; He, 2017). Akademik erteleme davranışı genel olarak öğrencilerin okul ya da eğitimiyle ilgili akademik sorumluluklarını ötelemesi veya yerine getirmemesi olarak tanımlanmaktadır (Uzun Özer & Demir, 2015). Akademik erteleme davranışını etkileyen faktörler görevin zorluğu ve caydırıcılığı, güdülenmenin olmayışı gibi görev ile ilgili nedenlerden dolayı gelişebileceği gibi başarısızlık korkusu, mükemmeliyetçilik, bilişsel farkındalığın düşüklüğü, öz-saygı ve öz-yeterlik inancının azlığı gibi bireyin kendini algılaması ile ilgili problemlerdir (Taura, 2017; Akbay & Gizir, 2010). Akademik erteleme davranışı zamanın boşa harcanmasına, akademik başarının azalmasına, tez süresinin uzamasına, doktorayı bırakmaya, stresin artmasına ve suçluluk duygusu gibi negatif sonuçlara neden olmaktadır (Sverdlik, Hall, McAlpine, & Hubbard, 2018; Taura, 2017; Akbay & Gizir, 2010). Bu sonuçlardan kaçınmak amacıyla akademik erteleme davranışının altında yatan temel etkenlerin bulunup buna yönelik önlemlerin alınması oldukça önemlidir.

Uluslararası literatürde doktora öğrencileri üzerinde akademik ertelemeye ilişkin az sayıda çalışma yapılmış (Marzooghi, 2020; Afzal & Jami, 2018; He, 2017) olup hemşirelik doktora öğrencilerinde akademik erteleme davranışlarının incelendiği bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Oysaki hemşirelik doktora öğrencilerinin hem hemşirelik mesleklerini icra

etmesi hem de doktora eğitimi alması akademik erteleme davranışının ortaya çıkmasına veya artmasına neden olabilir. Bu durum hemşirelerin doktora eğitimine yeterli zaman harcamamasına ve zaman yönetiminde sıkıntı yaşamamasına sebep olabilir. Literatürde hemşirelik doktora öğrencilerinde akademik erteleme davranış düzeyleri ve ilişkili faktörler bilinmemektedir. Hemşirelik doktora öğrencilerinin akademik erteleme davranışları ile ilişkili faktörlerin bilinmesi akademik erteleme davranışlarını önlemede önemlidir. Bu araştırmanın amacı hemşirelik doktora öğrencilerinin akademik erteleme davranış düzeyini belirlemek ve akademik erteleme davranışlarını etkileyen faktörleri ortaya koymaktır.

### **Araştırma Soruları**

1. Hemşirelik doktora öğrencilerinin akademik erteleme düzeyi nedir?
2. Hemşirelik doktora öğrencilerinin akademik erteleme davranışları ile ilişkili faktörler nelerdir?

### **Yöntem**

#### **Araştırma Deseni**

Bu çalışmada neden-sonuç ilişkisi belirli bir zaman diliminde incelendiği için kesitsel tasarım desenine sahiptir.

#### **Araştırmanın Çalışma Grubu**

Bu çalışma Ocak-Haziran 2020 tarihleri arasında yürütülmüştür. Araştırmanın tasarlandığı üniversitenin hemşirelik alanında doktora öğrenci sayısının az olması nedeniyle Türkiye'deki diğer üniversitelerdeki öğrencilere ulaşabilmek için kartopu örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Veri toplama sürecinde eğitime devam eden, telefon ile ulaşılabilen ve çalışmaya katılmayı kabul eden 91 hemşirelik doktora öğrencisi araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Çalışmanın gücü G Power 3.1.9.7 programı kullanılarak anksiyete ile AEDÖ toplam puanı arasında yapılan analiz üzerinden hesaplanmış ve %91 olarak bulunmuştur.

#### **Çalışmada Kullanılan Veri Toplama Araçları**

Veri toplama araçları olarak "Katılımcı Bilgi Formu" ve "Akademik Erteleme Davranışları Ölçeği" kullanılmıştır.

#### ***Katılımcı Bilgi Formu***

Bu form araştırmacılar tarafından literatür doğrultusunda oluşturulmuş olup ilk bölüm; bireylerin yaş, cinsiyet, medeni durum, çocuk sahibi olma durumu, algılanan ekonomik

durum, çalışma durumu, yaşadığı evdeki sorumluluk yükü olmak üzere sosyo-demografik özellikleri yordayan sekiz adet sorudan oluşmaktadır. İkinci bölüm ise doktora dönemi, danışman seçimi, danışmanla ilişki durumu, tez döneminde olanlar için tez konusunu kimin seçtiği, tez konusundan memnuniyeti, doktora eğitimi ve tez için haftalık ortalama ayrılan zaman gibi doktora eğitimine ait özellikleri içeren sorular (8 adet) yer almaktadır. Bunların dışında doktora eğitimi süreci ile ilgili zaman yönetimi, anksiyete durumu, akademik olarak kendini yeterli hissetme, mükemmeliyetçilik özelliği gibi akademik ertelemeye neden olabilen (5 adet) sorular bulunmaktadır. Burada verilerin anksiyete, zaman yönetimi, mükemmeliyetçilik ve öz-yeterlik ölçekleri yerine öz-bildirime dayalı sorular ile toplanmasının sebebi, katılımcıların birçok ankete maruz kalmasını engellemektir.

### ***Akademik Erteleme Davranışı Ölçeği (AEDÖ)***

Bu ölçme aracı öğrencilerin akademik erteleme davranışını ölçmek amacıyla Ocak ve Bulut tarafından 2015 yılında geliştirilmiştir. Ölçek, 38 sorudan ve dört alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutları; sorumsuzluk (19 madde), akademik görevin algılanan niteliği (10 madde), öğretmenlere ilişkin olumsuz algı (5 madde), akademik mükemmeliyetçilik (4 madde)'tir. Ölçek beşli likert tipinde olup, maddelerine verilen yanıtlar 'hiç katılmıyorum (1) ile 'tamamen katılıyorum (5) arasında puanlanmaktadır. Ölçekte 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28 ve 29 numaralı maddeler ters puanlanmaktadır. Ölçek alt boyutları ve toplam puan maddelere verilen yanıtların toplanması ile elde edilmektedir. Ölçekten alınan puan yükseldikçe akademik erteleme davranışı artmaktadır. Ölçeğin geçerlik çalışmasında açıklayıcı faktör analizi kullanılmış faktör yüklerinin 0.40'tan yüksek olduğu bulunmuş, güvenilirliğinde madde toplam puan korelasyonu 0.37-0.80 arasında, Cronbach alfa katsayısının 0.64-0.95 arasında değiştiği dolayısıyla geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu bulunmuştur (Ocak & Bulut, 2015). Bulut ve Ocak (2017), bu ölçeğin puanını değerlendirilirken, ölçek ve alt boyutları için bir değerlendirme kriteri önermişlerdir. Bu kriter aritmetik ortalama sonuçlarına göre; 4.20–5.00 “beni tamamen yansıtıyor”, 3.40–4.19 “beni çoğunlukla yansıtıyor”, 2.60–3.39 “beni biraz yansıtıyor”, 1.80–2.59 “beni çok az yansıtıyor”, 1.00–1.79 “beni hiç yansıtıyor” şeklindedir. Ölçek toplam veya alt boyut puanı 1.00-1.79 arası ise çok düşük, 1.80-2.59 arasında ise düşük, 2.60-3.39 arasında ise orta, 3.40-4.19 ise yüksek, 4.20 ve üstü ise çok yüksek akademik erteleme davranışı göstermektedir. Bizim çalışmamızda ise örneklem üzerinden ölçeğin Cronbach alfa katsayısı toplam ölçek için 0.95 olup, alt boyutları için 0.84 ila 0.95 arasında değişmektedir.

## **Veri Toplama Yöntemi**

Google Formlar üzerinden oluşturulan veri toplama formunun elektronik bağlantısı hemşirelik doktora öğrencilerinin cep telefonlarına mesaj olarak gönderilmiş, formu doldurmaları ve iletişim halinde oldukları hemşirelikte doktora yapan öğrencilere yönlendirmeleri istenmiştir. Formun içeriğinde çalışmanın amacı, çalışmaya katılmaya gönüllü olup olmadıklarını soran bir soru, sorumlu araştırmacı isim ve iletişim bilgileri ve anket formu yer almaktadır. Katılımı artırmak için öğrencilere bir ay aralığında iki kez mesaj gönderilerek ilk seferde katılmayan öğrencilerin katılımı sağlanmıştır.

## **Veri Analizi**

Verilerin analizinde IBM SPSS 24.0 programı kullanılmıştır. Verilerin normalliği Kolmogorov-Smirnov testi ile incelenmiştir. Bu teste göre verilerin normal dağılıma uygun olmadığı belirlenmiştir ( $p= 0.006$ ). Bu nedenle araştırmada non-parametrik testler kullanılmıştır. Sosyo-demografik ve doktora eğitimine ait değişkenlerin değerlendirilmesinde sayı, yüzde ve medyan kullanılmıştır. Sosyo-demografik ve doktora eğitimine ilişkin değişkenlere göre AEDÖ toplam puan ve alt boyut puanları arasındaki farkın incelenmesinde Mann-Whitney-U ve Kruskal Wallis testleri kullanılmıştır. Sosyo-demografik değişkenlerden yaş ile ölçek ve alt boyutları arasındaki ilişkisi pearson korelasyon testi ile incelenmiştir. İstatistiksel olarak anlamlı bulunan testler için Kruskal Wallis testinde bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerinde ne derecede etkili olduğunu saptamak için Eta kare ( $\eta^2$ ) korelasyon katsayısı hesaplanmıştır.  $\eta^2$  korelasyon katsayısında 0.01 küçük, 0.06 orta ve 0.14 ise büyük etki olarak yorumlanmıştır (Cevahir, 2020). Kruskal Wallis testinde anlamlı çıkan sonuçların ileri analizinde Bonferroni düzeltilmeli Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Anlamlılık değeri olarak  $p<0.05$  ve Bonferroni düzeltmesi için  $p<0.017$  kullanılmıştır.

## **Etik Beyan**

Çalışmaya başlamadan önce ölçeğin kullanımı için ölçek sahibinden e-posta yolu ile izin alınmıştır. Çalışmanın yapılabilmesi için girişimsel olmayan araştırmalar etik kurulundan (Karar tarih ve numarası: 06/11/2019-E.78470) yazılı izin alınmıştır. Tüm prosedürler Helsinki Bildirgesi'ne uygun olarak gerçekleştirilmiştir.



## Bulgular

### Katılımcıların Demografik Özellikleri

Çalışmamızda hemşirelik doktora öğrencilerinin yaş medyanı 31 (min-max= 25-59)'dir. Öğrencilerin %86'sı kadın ve yarısı bekârdır. Öğrencilerin çoğunluğu bir işte çalışmaktadır. Doktora öğrencilerinin sosyo-demografik özellikleri Tablo 1'de gösterilmiştir.

**Tablo 1.** Sosyo-Demografik Özelliklerin Dağılımı (n= 91)

Özellikler	Sayı	%
<b>Yaş*</b>	31	25-59 (min-max)
<b>Cinsiyet</b>		
Kadın	79	86.80
Erkek	12	13.20
<b>Medeni durum</b>		
Evli	45	49.50
Bekar	46	50.50
<b>Çocuk varlığı</b>		
Yok	62	68.10
Var	29	31.90
Çocuk sayısı*	1	1-3
<b>Gelir durumu</b>		
Gelir giderden yüksek	19	20.90
Gelir gidere eşit	56	61.50
Gelir giderden düşük	16	17.60
<b>Bir işte çalışma durumu</b>		
Evet	81	89.00
Hayır	10	11.00
<b>İşte çalışmama sebebi</b>		
Herhangi bir iş bulamamak	3	30.00
Kendime uygun bir iş bulamamak	2	20.00
Çalışmak istememek	-	-
Diğer	5	50.00
<b>Yaşanılan evde sorumluluk dağılımı</b>		
Evin bütün sorumlulukları bendedir	34	37.40

Evdeki sorumluluklar eşit paylaşılır	53	58.20
Evde herhangi sorumluluğum yoktur	4	4.40

\* Median (min-max)

### Katılımcıların Doktora Eğitimi ile İlgili Özellikleri

Öğrencilerin, çoğunluğu (%90) anabilim dalından memnun olduğunu ifade etmiştir. Öğrencilerin %67'si danışmanını kendisinin seçmediğini, %56'sı danışmanı ile ilişkisinin kuvvetli olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin %51'i kendini akademik olarak yeterli görmediğini, %92'si mükemmeliyetçi olduğunu ve %92'si akademik erteleme davranışının kendisini üzgün hissettirdiğini ifade etmiştir (Tablo 2).

**Tablo 2.** Öğrencilerin Doktora Eğitimi ile İlgili Özelliklerin Dağılımı (n= 91)

Özellikler	Sayı	%
<b>Doktora dönemi <sup>a</sup></b>	5	1- 24
<b>Anabilim Dalı'nızdan memnun musunuz</b>		
Evet	82	90.10
Hayır	9	9.90
<b>Danışmanınızı siz mi seçtiniz</b>		
Evet	30	33.00
Hayır	61	67.00
<b>Danışmanınızla ilişkinizi nasıl tanımlarsınız</b>		
Kuvvetli	51	56.00
Orta	38	41.80
Kötü	2	2.20
<b>*Tez konunuzu kim seçti (n=64)</b>		
Danışmanım	10	11.00
Kendim	23	25.30
Birlikte	26	28.60
Diğer	5	5.50
<b>*Tez konunuzdan memnun musunuz (n=64)</b>		
Evet	64	100.00
Hayır	-	-
<b>Doktora eğitimine harcanan zaman (st/hf)<sup>a</sup></b>	24.50	0-96
<b>*Teze harcanan zaman (st/hf) <sup>a</sup></b>	10	0-40
<b>Zaman yönetimi ile ilgili sıkıntı yaşıyor musunuz?</b>		
Her zaman	32	35.20

Bazen	52	57.10
Nadiren	6	6.60
Hiç	1	1.10
<b>Son zamanlarda kendinizi anksiyeteli hissediyor musunuz?</b>		
Her zaman	29	31.90
Bazen	47	51.60
Nadiren	12	13.20
Hiç	3	3.30
<b>Akademik anlamda yaptığınız bir işin sizden kaynaklı olarak ertelenmesi sizi nasıl hissettiriyor?</b>		
Üzgün	84	92.30
Nötr	5	5.50
Umursamaz	2	2.20
<b>Akademik anlamda kendinizi yeterli görüyor musunuz?</b>		
Evet	44	48.40
Hayır	47	51.60
<b>Akademik işlerinizde mükemmeliyetçi misiniz?</b>		
Evet	84	92.30
Hayır	7	7.70

\*Sadece tez döneminde olanlar yanıt vermiştir.

<sup>a</sup>Medyan (min-max)

### **Katılımcıların Akademik Erteleme Davranış Puanları**

Hemşirelik doktora öğrencilerinin Akademik Erteleme Davranış Ölçeği medyan puanı 2.18 olup akademik erteleme davranışları “düşük” düzeyde bulunmuştur. Akademik erteleme davranışı ölçeği ve alt boyut puan medyanları Tablo 3’te verilmiştir.

**Tablo 3.** Akademik Erteleme Davranış Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarına Ait Ortalama ve Medyan Değerleri

<b>Alt boyutları</b>	<i>X<sub>ort</sub></i>	<i>Medyan</i>	Anlamı
Sorumsuzluk	2.05	3.58	Düşük
Akademik görevin algılanan niteliği	1.90	4.00	Düşük
Öğretmenlere ilişkin olumsuz algı	2.60	4.00	Orta
Akademik mükemmeliyetçilik	2.75	4.00	Orta
AEDÖ toplam puan	2.18	2.74	Düşük

## Sosyo-Demografik Değişkenlere Göre AEDÖ Toplam ve Alt Boyut Puanları Arasındaki Farklar

Sosyo-demografik özelliklere göre akademik erteleme davranış ölçeği ve alt boyutları puan ortalamaları arasında fark varlığı incelendiğinde, cinsiyet, çocuk sahibi olma durumu, gelir durumu ve bir işte çalışma durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı saptanmıştır ( $p>0.05$ ). Akademik erteleme davranış ölçeği ve alt boyutları puan ortalamaları ile yaş arasında bir ilişki bulunmamıştır ( $p>0.05$ ).

Medeni duruma göre *Sorumsuzluk* ( $p= 0.010$ ) ve *Akademik görevin algılanan niteliği* ( $p= 0.027$ ) alt boyutları ile toplam ölçek ( $p= 0.028$ ) puan ortalaması arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu, evli çiftlerin ölçekten daha yüksek puan aldığı görülmüştür. Yaşanılan evdeki sorumluluk yüküne göre *Öğretmene ilişkin olumsuz algı* alt boyutu puan ortalaması arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p= 0.008$ ). Bu farkın etki büyüklüğü  $\eta^2= 0.11$  olduğu, farkın orta büyüklükte bir etkiye sahip olduğu ve toplam varyansın %11'inin yaşanılan evdeki sorumluluk yükü tarafından açıklandığını göstermektedir. Yapılan ileri analizde farkın sorumlulukların eşit paylaşıldığı gruptan kaynaklı olduğu görülmüştür ( $Z_{1-2}= -2.704, p= 0.007$ ;  $Z_{1-3}= -.716, p= 0.505$ ;  $Z_{2-3}= -1.958, p= 0.048$ ) (Tablo 4).

**Tablo 4.** Sosyo-Demografik Değişiklerin Akademik Erteleme Davranış Ölçeği ve Alt Boyut

Puan Ortalamalarına Etkisi

Özellikler	Sorumluluk		Akademik görevin algılanan niteliği		Öğretmenlere ilişkin olumsuz algı		Akademik mükemmeliyetçilik		AEDÖ toplam puan	
	X <sub>ort</sub> max)	(min- test; p	X <sub>ort</sub> max)	(min- test; p	X <sub>ort</sub> max)	(min- test; p	X <sub>ort</sub> (min- max)	test; p	X <sub>ort</sub> max)	(min- test; p
<b>Yaş</b>	-	-0.066 <sup>c</sup> ; 0.537	-	0.021 <sup>c</sup> ; 0.845	-	0.083 <sup>c</sup> ; 0.431	-	0.055 ; <sup>c</sup> 0.606	-	-0.011 <sup>c</sup> ; 0.917
<b>Cinsiyet</b>										
Kadın (n=79)	42(19-87)	0.170 <sup>a</sup> ;	19 (10-50)	0.899 <sup>a</sup> ;	12 (5-25)	0.682 <sup>a</sup> ;	11 (4-20)	0.236 <sup>a</sup> ;0.81	83 (40-144)	0.264 <sup>a</sup> ;
Erkek (n=12)	38.5(21-66)	0.865	20.5 (10-31)	0.369	15.5 (7-20)	0.495	9 (6-17)	4	92.5 (51-124)	0.792
<b>Medeni durum</b>										
Evli (n=45)	33 (19-71)	2.569 <sup>a</sup> ; 0.010	20 (10-50)	2.207 <sup>a</sup> ;0.02 7	13 (5-24)	0.095 <sup>a</sup> ; 0.924	10 (4-19)	0.239 <sup>a</sup> ; 0.811	101 (40-144)	2.196 <sup>a</sup> ; 0.028
Bekar(n=46)	25 (20-87)		17 (10-35)		12 (5-25)		11 (4-20)		75 (42-135)	
<b>Çocuk varlığı</b>										
Yok (n=62)	38(19-87)	0.452 <sup>a</sup> ;	19.5 (10-40)	0.495 <sup>a</sup> ;0.62	12 (5-25)	0.512 <sup>a</sup> ;	11.5(4-20)	0.953 <sup>a</sup> ;0.34	83 (42-137)	0.337 <sup>a</sup> ;
Var (n=29)	44 (20-83)	0.652	19 (10-50)	1	14 (5-24)	0.608	8 (4-19)	0	83 (40-144)	0.736
<b>Gelir durumu</b>										
Gelir giderden	49 (21-73)	0.696 <sup>b</sup> ;	20 (10-34)	0.394 <sup>b</sup> ;0.82	14 (5-22)	2.618 <sup>b</sup> ;	13 (4-19)	2.879 <sup>b</sup> ;0.23	99 (42-137)	0.640 <sup>b</sup> ;

yüksek (n=19)	0.706	1	0.270	7	0.726					
Gelir gidere eşit (n=56)	36.5(19-87)	19 (10-50)	11.5 (5-25)	8 (4-209)	83 (40-144)					
Gelir giderden düşük(n=16)	46 (19-77)	20 (10-31)	13.5(10-25)	11.5(4-18)	101.5 (47-123)					
<b>Bir işte çalışma durumu</b>										
Evet (n=81)	58 (25-77)	1.885 <sup>a</sup> ; 0.069	22 (13-36)	1.640 <sup>a</sup> ;0.10 1	13 (10-20)	0.840 <sup>a</sup> ; 0.401	10 (6-17)	0.414 <sup>a</sup> ;0.67 9	107 (70-123)	1.720 <sup>a</sup> ; 0.085
Hayır(n=10)	38 (19-87)		19 (10-50)		12 (5-25)		11 (4-20)		83 (40-144)	
<b>Yaşanılan evde sorumluluk dağılımı</b>										
Bütün sorumlulukları bendedir (n=34)	37 (19-87)	0.432 <sup>b</sup> ; 0.806	17.5 (10-40)	1.967 <sup>b</sup> ;0.37 4	15 (5-25)	9.620 <sup>b</sup> ;0.00 8	9.5 (4-20)	0.410 <sup>b</sup> ; 0.815	85 (42-143)	0.689 <sup>b</sup> ; 0.710
Sorumluluklar eşit paylaşılır(n=53)	38(20-83)		20 (10-50)		12 (5-24)		11 (4-18)		83 (40-144)	
Sorumluluğum yoktur(n=4)	51.5(25-61)		21.5 (13-31)		18 (11-20)		9.5 (6-17)		99 (70-117)	

<sup>a</sup>z= Mann Withney U testi, <sup>b</sup>Kruskall Wallis testi, <sup>c</sup>Spearman korelasyon testi,

$p < 0.05$  anlamlılık düzeyini karşılayan değerler koyu renk ile gösterilmiştir.

## Doktora Eğitimine İlişkin Değişkenlere Göre AEDÖ Toplam Puanı ve Alt Boyut Puanları Arasındaki Fark

Doktora eğitimine ilişkin özelliklere göre akademik erteleme davranış ölçeği ve alt boyutları puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde, anabilim dalından memnuniyet, tez konusunu kimin seçtiği, akademik anlamda bir işin ertelenmesinin nasıl hissettirdiği açısından gruplar arasında istatistiksel olarak fark bulunmamıştır. Danışmanını kendi seçen grubun ise AEDÖ puan ortalamasının daha düşük olduğu görülmüştür ( $p= 0.49$ ) (Tablo 5).

Danışmanı ile olan ilişkisini nasıl algıladığına göre gruplar arasında *Sorumsuzluk* ( $p= 0.016$ ) ve *Akademik görevin algılanan niteliği* ( $p= 0.002$ ) alt boyutları ile toplam ölçek ( $p= 0.003$ ) puan ortalaması arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır. Farkın etki büyüklüğü *Sorumsuzluk* alt boyutu için  $\eta^2= 0.09$  (orta etki), *Akademik görevin algılanan niteliği* için  $\eta^2= 0.14$  (büyük etki), toplam ölçek için ise  $\eta^2= 0.13$  (orta etki) olduğu bulunmuştur. Danışman ile ilişkisini nasıl algıladığı toplam varyansın *Sorumsuzluk* alt boyutu için %9'unu, *Akademik görevin algılanan niteliği* için %14'ünü ve toplam ölçek için %13'ünü açıklamaktadır. İleri analizde istatistiksel farkın danışmanı ile ilişkisini kuvvetli olarak nitelendiren gruptan kaynaklı olduğu bulunmuştur (*Sorumsuzluk*  $Z_{1-2}=-2.349, p=0.019$ ;  $Z_{1-3}=-1.939, p=0.044$ ;  $Z_{2-3}=-1.242, p=0.256$ / *Akademik görevin algılanan niteliği*  $Z_{1-2}=-2.896, p=0.004$ ;  $Z_{1-3}=-2.270, p=0.006$ ;  $Z_{2-3}=-1.616, p=0.126$ / Toplam ölçek  $Z_{1-2}=-2.767, p=0.006$ ;  $Z_{1-3}=-2.195, p=0.013$ ;  $Z_{2-3}=-1.801, p=0.077$ ) (Tablo 5).

Zaman yönetimi ile sıkıntı yaşama durumuna göre incelendiğinde ise *Sorumsuzluk* ( $p=0.014$ ), *Akademik mükemmeliyetçilik* ( $p=0.008$ ) alt boyutları ile toplam ölçek ( $p=0.009$ ) puan ortalaması arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır. Saptanan bu farkın etki büyüklüğünün *Sorumsuzluk* alt boyutu için  $\eta^2= 0.12$  (orta etki) olup varyansın %12'ini açıkladığı, *Akademik görevin algılanan niteliği* için  $\eta^2= 0.13$  (orta etki) olup varyansın %13'ünü açıkladığı, toplam ölçek için ise  $\eta^2= 0.13$  (orta etki) olup varyansın %13'ünü açıkladığı tespit edilmiştir. Farkın zaman yönetiminde nadiren sıkıntı yaşayan gruptan kaynaklı olduğu bulunmuştur (*Sorumsuzluk*  $Z_{1-2}=-1.921, p=0.055$ ;  $Z_{1-3}=-2.710, p=0.005$ ;  $Z_{2-3}=-2.416, p=0.016$ / *Akademik mükemmeliyetçilik*  $Z_{1-2}=-2.131, p=0.033$ ;  $Z_{1-3}=-2.921, p=0.002$ ;  $Z_{2-3}=-2.360, p=0.017$ / Toplam ölçek  $Z_{1-2}=-2.225, p=0.026$ ;  $Z_{1-3}=-2.619, p=0.007$ ;  $Z_{2-3}=-2.404, p=0.016$ ) (Tablo 5).

Anksiyeteli hissetme durumu ile *Sorumsuzluk* ( $p<0.001$ ), *Akademik görevin algılanan niteliği* ( $p=0.015$ ), *Akademik mükemmeliyetçilik* ( $p=0.006$ ) alt boyutları ile toplam

ölçek ( $p < 0.001$ ) puan ortalaması arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu bulunmuş olup, kendini her zaman anksiyeteli hisseden grubun farklılığa neden olduğu ve bu grubun AEDÖ toplam puanının diğer gruplardan daha yüksek olduğu görülmüştür (Sorumsuzluk  $Z_{1-2} = -3.536$ ,  $p = 0.000$ ;  $Z_{1-3} = -3.544$ ,  $p = 0.000$ ;  $Z_{2-3} = -1.629$ ,  $p = 0.103$ / Akademik görevin algılanan niteliği  $Z_{1-2} = -2.196$ ,  $p = 0.028$ ;  $Z_{1-3} = -3.303$ ,  $p = 0.003$ ;  $Z_{2-3} = -1.665$ ,  $p = 0.096$ / Akademik mükemmeliyetçilik  $Z_{1-2} = -2.501$ ,  $p = 0.012$ ;  $Z_{1-3} = -3.207$ ,  $p = 0.001$ ;  $Z_{2-3} = -1.720$ ,  $p = 0.085$ / Toplam ölçek  $Z_{1-2} = -3.626$ ,  $p = 0.000$ ;  $Z_{1-3} = -3.803$ ,  $p = 0.000$ ;  $Z_{2-3} = -1.792$ ,  $p = 0.073$ ). Anksiyeteli hissetme durumunun toplam varyansın *Sorumsuzluk* alt boyutu için %20 ( $\eta^2 = 0.20$ )'sini, Akademik görevin algılanan niteliği alt boyutu için %12 ( $\eta^2 = 0.12$ )'sini, Akademik mükemmeliyetçilik alt boyutu için %14 ( $\eta^2 = 0.14$ )'ünü, toplam ölçek için ise %23 ( $\eta^2 = 0.23$ )' ünü açıkladığı bulunmuştur.

Akademik olarak kendini yeterli görmeyenlerin *Sorumsuzluk* ( $p = 0.050$ ), *Akademik görevin algılanan niteliği* ( $p = 0.045$ ), *Akademik mükemmeliyetçilik* ( $p = 0.021$ ) alt boyutları ve AEDÖ puan medyanlarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Akademik olarak mükemmeliyet arayanların aramayanlara göre *Akademik mükemmeliyetçilik* alt boyut puanının daha yüksek olduğu saptanmıştır ( $p = 0.034$ ) (Tablo 5).



**Tablo 5.** Doktora Eğitimine İlişkin Özelliklerin Akademik Erteleme Davranış Ölçeği ve Alt Boyutları Puan Ortalamasına Etkisi

Özellikler	Sorumluluk		Akademik görevin		Öğretmenlere ilişkin		Akademik		AEDÖ toplam puan	
	$X_{ort}(\text{min-max})$	Test; $p$	$X_{ort}(\text{min-max})$	Test; $p$	$X_{ort}(\text{min-max})$	Test; $p$	$X_{ort}(\text{min-max})$	Test; $p$	$X_{ort}(\text{min-max})$	Test; $p$
<b>Anabilim Dalı'ndan memnun musunuz?</b>										
Evet (n=82)	38 (19-87)	1.583 <sup>a</sup> ; 0.113	19 (10-50)	1.006 <sup>a</sup> ;0.31	12.5(5-25)	0.873 <sup>a</sup> ;0.3	11 (4-19)	0.561 <sup>a</sup> ;0.57	83 (40-144)	1.543 <sup>a</sup> ;0.123
Hayır (n=9)	61 (19-71)		23 (10-35)	5	13 (5-22)	83	13 (4-20)	5	113 (47-143)	
<b>Danışmanınızı siz mi seçtiniz?</b>										
Evet (n=30)	33 (19-77)	1.791 <sup>a</sup> ; 0.073	17 (10-40)	0.935 <sup>a</sup> ;0.35	11 (5-25)	0.914 <sup>a</sup> ;0.3	8 (4-17)	1.890 <sup>a</sup> ;0.05	70.5(42-124)	1.972 <sup>a</sup> ;0.049
Hayır (n=61)	49 (19-87)		20 (10-50)	0	14 (5-25)	61	12 (4-20)	9	102 (40-144)	
<b>Danışmanınızla ilişkinizi nasıl tanımlarsınız?</b>										
Kuvvetli (n=51)	35 (19-87)	8.287 <sup>b</sup> ; <b>0.016</b>	17 (10-35)	12.376 <sup>b</sup> ;0.02	11 (5-25)	5.11 <sup>b</sup> ;0.07	9 (4-18)	3.595 <sup>b</sup> ;0.16	76 (40-135)	11.713 <sup>b</sup> ;0.00
Orta (n=38)	55 (19-83)		22 (10-50)		14 (5-25)	7	12 (4-20)	6	104.5(42-144)	3
Kötü (n=2)	64.5(59-70)		32.5(30-35)		21(20-22)		14 (12-16)		132 (121-143)	
<b>Tez konunuzu kim seçti?</b>										
Danışmanım (n=10)	57 (19-77)	2.203 <sup>b</sup> ; 0.531	19 (10-40)	0.605 <sup>b</sup> ; 0.895	13 (5-25)	4.72 <sup>b</sup> ;0.19	9.5 (4-20)	2.501 <sup>b</sup> ;0.47	110.5 (42-124)	1.785 <sup>b</sup> ;0.618
						3		5		

Kendim (n=23)	39 (19-70)	20 (10-36)	14 (6-25)	10 (4-17)	89 (40-143)
Birlikte (n=26)	39.5(19-87)	20 (10-40)	10.5(5-24)	13 (4-18)	83 (42-135)
Diğer (n=5)	38 (24-68)	14 (0-31)	11 (5-13)	8 (6-16)	78 (51-120)

#### Zaman yönetimi ile ilgili sıkıntı yaşıyor musunuz?

Her zaman (n=32)	55 (20-87)	10.556 <sup>b</sup> ; <b>0.00</b>	20 (10-40)	5.023 <sup>b</sup> ;0.17	14.5 (5-25)	6.25 <sup>b</sup> ;0.10	13.5(4-20)	11.83 <sup>b</sup> ; <b>0.00</b>	107 (42-144)	11.648 <sup>b</sup> ; <b>0.00</b>
		<b>6</b>		<b>0</b>		<b>0</b>		<b>3</b>		<b>4</b>
Bazen (n=52)	35 (19-77)		19 (10-50)		12 (5-24)		10.5(4-19)		80.5 (40-135)	
Nadiren (n=7)	22 (19-61)		12 (11-31)		11 (7-18)		6 (4-10)		51.5 (42-115)	

#### Son zamanlarda kendinizi anksiyeteli hissediyor musunuz?

Her zaman (n=29)	59 (20-87)	18.359 <sup>b</sup> ; <b>0.00</b>	23 (10-40)		14 (5-22)	2.96 <sup>b</sup> ;0.39	15 (4-20)	12.29 <sup>b</sup> ; <b>0.00</b>	113 (42-144)	20.213 <sup>b</sup> ; <b>0.00</b>
		<b>0</b>				<b>8</b>		<b>6</b>		<b>0</b>
Bazen (n=47)	34 (19-77)		19 (10-50)	10.408 <sup>b</sup> ; <b>0.0</b>	12 (5-25)		10 (4-18)		78 (40-135)	
Nadiren (n=115)	27.5(19-61)		12.5 (10-31)	<b>15</b>	11 (6-20)		7 (5-15)		63.5 (42-115)	

#### Akademik anlamda yaptığınız bir işin sizden kaynaklı olarak ertelenmesi sizi nasıl hissettiriyor?

Üzgün (n=84)	40.5(19-87)	3.742 <sup>b</sup> ; 0.176	19 (10-50)	4.202 <sup>b</sup> ;	13 (5-25)	1.47 <sup>b</sup> ;0.48	11 (4-19)	0.670 <sup>b</sup> ;0.71	83 (40-144)	3.763 <sup>b</sup> ;0.152
Nötr (n=5)	27 (20-55)		20 (12-23)	0.122	11 (5-15)	0	8 (4-18)	5	71 (42-108)	
Umursamaz (n=2)	58 (55-61)		32 (31-33)		11 (5-17)		13 (6-20)		114 (113-115)	

#### Akademik anlamda kendinizi yeterli görüyor musunuz?

---

Evet (n=44)	32 (19-73)	1.931 <sup>a</sup> ; <b>0.050</b>	17.5 (10-50)	2.009 <sup>a</sup> ;	11.5 (5-25)	0.792 <sup>a</sup> ;0.4	8 (4-18)	2.858 <sup>a</sup> ; <b>0.00</b>	77 (40-137)	2.300 <sup>a</sup> ; <b>0.021</b>
Hayır (n=47)	49 (20-87)		20 (10-40)	<b>0.045</b>	13 (5-25)	28	12 (4-20)	<b>4</b>	102 (42-144)	

---

**Akademik işlerinizi yaparken mükemmeliyetçilik arıyor musunuz?**

---

Evet (n=84)	42.5(19-87)	0.916 <sup>a</sup> ; 0.359	20 (10-50)	1.656 <sup>a</sup> ;	13 (5-25)	0.888 <sup>a</sup> ;0.3	11 (4-20)	2.123 <sup>a</sup> ; <b>0.03</b>	84.5 (40-144)	1.467 <sup>a</sup> ;0.142
Hayır (n=7)	25 (19-71)		12 (10-26)	0.098	11 (5-19)	74	6 (4-15)	<b>4</b>	59 (42-23)	

---

<sup>a</sup>z= Mann Withney U testi, <sup>b</sup>Kruskall Wallis testi,  $p<0.05$  anlamlılık düzeyini karşılayan değerler koyu renk ile gösterilmiştir.

## Tartışma

Hemşirelik doktora öğrencilerinde akademik erteleme davranışlarının ve etkileyen faktörlerin incelendiği bu çalışmada, öğrencilerin akademik erteleme davranış puanlarının düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Alzangana (2017) ve Afzal & Jami (2018)'nin çalışmalarında ise doktora öğrencilerinde akademik erteleme davranış puanının orta düzeyde olduğu bildirilmektedir. Bizim çalışmamız ile bu çalışma sonuçları arasındaki farkın sebebinin öğrencilerin öğrenim gördüğü bölümler arasındaki farktan kaynaklandığı düşünülmektedir. Alzangana (2017)'nin çalışmasında öğrencilerin psikoloji bölümünde Afzal & Jami (2018)'nin çalışmasında ise sosyal bilimler bölümünde doktora yaptıkları belirtilmiştir. Bu iki çalışmada akademik erteleme davranış puanlarının orta düzeyde bulunması doktora öğrencilerinin mükemmeliyetçilik puanlarının yüksek olması ile ilişkilendirilmiştir. Bizim çalışmamızda ise hemşirelik doktora öğrencilerinin akademik mükemmeliyetçilik puanının orta düzeyde akademik erteleme davranış puanının düşük olması ilgi çekicidir.

Çalışmamızda, yaşa ve cinsiyete göre akademik erteleme davranış puanlarında farklılık olduğu belirlenmiştir. Literatürde bu bulguyu destekleyen (Eisenbeck, Carreno & Uclés-Juárez, 2019; Alzangana, 2017; He, 2017) ve desteklemeyen (Baltacı, 2017; Balkıs & Duru, 2009) çalışmalar mevcuttur. Bu sonucun verilerin normal dağılıma uygun olmamasından ve çalışmanın örnekleminin çoğunluğunu kadınların oluşturmasından kaynaklı olduğu düşünülmektedir.

Çalışmamızda, medeni duruma göre akademik erteleme davranış puanlarında farklılık olduğu ve evlilerin daha fazla akademik erteleme davranışı eğiliminde olduğu belirlenmiştir. Evlilik yaşamı, beraberinde birçok sorumluluğu getirdiği için sadece akademik değil aynı zamanda genel erteleme davranışını da artırmaktadır (Baltacı, 2017). Yaşanılan evdeki sorumluluk paylaşımında ise sorumluluğun eşit olarak paylaşıldığı grubun daha az ertelediği görülmektedir. Bu bulgu da yaşanılan evde sorumluluk dağılımı eşit olmadığında çok fazla sorumluluk üstlenen grubun diğer sorumlulukları yerine getirmeye çalışırken iş yükünden dolayı erteleme davranışının fazla olabileceği düşünülmektedir. Keza iş yükü akademik ertelemeye neden olan faktörlerden biridir (Baltacı, 2017). Ayrıca evdeki sorumluluğu olmayan bireylerin, sorumluluk almaktan kaçınan bireyler olabileceği ve ertelemeye yatkın olduğu vurgulanmaktadır (Alzangana, 2017). Çalışmamızda da bu grubun sorumluluk alt boyutunda anlamlı bir farklılık olmamakla beraber puanının diğer gruplardan daha yüksek olduğu görülmektedir.

Öğrencinin danışmanını kendisinin seçip seçmemesi durumuna göre akademik erteleme davranış puanlarında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Danışmanını kişinin kendisinin seçmesi danışmanı ile iletişimin daha kuvvetli olmasına, danışmanı ile kuvvetli ilişkilerin ise akademik erteleme davranışının danışmanı ile ilişkisini orta ve kötü olarak nitelendiren gruptan daha az olduğu görülmüştür. Doktora sürecinden tatmin olmanın iyilik halinin sağlanmasında ve başarılı bilim insanlarının yetişmesinde danışmanın rolünün oldukça önemli olduğu bilinmekte ve tatmin olmanın en önemli etkenlerinden birinin danışmanın kalitesi ve danışman ile ilişkinin iyi olmasından geçmektedir (Marzooghi, 2020; Pyhältö, ve ark., 2015). Danışman ve öğrenci arasındaki ilişkiyi etkisiz bir şekilde sürdürmenin akademik başarısızlık gibi birçok olumsuz etkileri olduğu vurgulanmaktadır (Prazeres, 2017; Gill & Burnard, 2008). Öğrencinin danışmanını kendisi seçmesi, öğrencinin beklentisi ve çalışma tarzlarındaki uyumdan dolayı akademik erteleme azalmasına neden olabilir. Danışman ve doktora öğrencisinin beklentilerinin, danışmanlık anlayışlarının, çalışma ve düşünme tarzlarının birbiri ile uyumlu olması hem iletişimi kuvvetlendirmekte hem de doktora sürecinin başarılı ilerlemesini sağlamaktadır (Pyhältö, ve ark., 2015; Gill & Burnard, 2008). Çalışma sonuçlarımıza dayanarak, danışmanı ile ilişkisini kuvvetli olarak nitelendiren doktora adaylarının daha az akademik erteleme davranışı göstermektedir.

Zaman yönetimi, bir hedef doğrultusunda faaliyetlerde bulunurken zamanı etkin kullanma davranışlarını ifade eder (Claessens, van Eerde, Rutte, & Roe, 2007). Akademik erteleme tanımının içinde de geçen bir kavram olan zaman yönetiminin sağlanamaması kişilerde akademik ertelemeye yatkınlık oluşturmaktadır (Taura, 2017). Doktora öğrencilerinin maruz kaldığı zorlu şartlar, ev işleri, çocuk ve ilişkiler gibi özel yaşam sorumlulukları, çalışma ve iş yükü, hobi ve uğraşları, doktora eğitimi ve araştırma yapma zamanı arasında bir denge bulmaları gerekir. Bu nedenle doktora öğrencilerinin öncelikli görevlerinden biri, etkili bir zaman planlaması yapmasıdır. Zaman yönetimi dengeli ve başarılı bir doktora eğitimi için ihtiyaç duyulan faktörlerden biridir (Young, Vanwye, Schafer, Robertson & Poore, 2019). Çalışmamızda zaman yönetimini iyi yöneten öğrencilerin daha az akademik erteleme davranışı sergilediği görülmektedir. Benzer olarak Afzal ve arkadaşlarının (2018) yaptığı çalışmada lisans ve yüksek lisans öğrencilerinden daha az olmak kaydı ile doktora öğrencilerinde de zaman yönetimi ile ilgili sıkıntı yaşadıkları ve akademik ertelemeye neden olduğu bulunmuştur.

Anksiyete, akademik erteleme davranışının hem nedenleri hem de sonuçları arasında yer almaktadır (Karimi Moonaghi, & Baloochi Beydokhti, 2017). Anksiyete kişinin

öğrenme ve çalışma motivasyonunu, iyilik halini azalttığı için akademik erteleme davranışına neden olmakta, bu da kişide suçluluk duygusu ve anksiyeteyi artırarak kısır bir döngüyü oluşturmaktadır (He, 2017; Taura, 2017; Steel, 2007). Çalışmamızda anksiyete yaşamının akademik erteleme davranışı üzerinde %20 etkili olduğu bulunmuştur. Literatüre paralel olarak Yang ve arkadaşlarının (2018) çalışmasında anksiyetenin akademik erteleme davranışı üzerinde %31 oranında etkili olduğu bulunmuştur. Yapılan diğer çalışmalarla da anksiyete ile akademik erteleme davranışı ilişkisi desteklenmektedir (Eisenbeck, ve ark., 2019; Saplavska & Jerkunkova, 2019).

Kişinin akademik olarak kendini yeterli görmesi (öz-yeterlilik), verilen işi yapabilme konusunda kendine güvenmesi olarak tanımlanmaktadır. Akademik erteleme davranışı ile kişinin öz-yeterlilik inancı arasında kuvvetli ve negatif yönde bir ilişki olduğu belirtilmektedir (Uzun & Demir, 2015). Çalışmamızda da akademik olarak kendini yeterli görmeyenlerin akademik erteleme davranışı puanlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Literatür ile çalışma bulgumuz desteklenmektedir (Hall, Lee & Rahimi, 2019; Malkoç & Kesen Mutlu, 2018; Batool, Khursheed & Jahangir, 2017).

Mükemmeliyetçilik, bireyin kendisine ulaşılması zor yüksek standartlar belirlemesi ve kendi davranışlarını katı bir biçimde eleştirmesi olarak tanımlanabilir (Curran & Hill, 2019). Mükemmeliyetçilik akılcı olmayan beklentilere yol açar, başarısızlık korkusu ve anksiyeteyi artırarak akademik erteleme davranışına neden olur (Taura, 2017). Çalışmamızda doktora öğrencilerinin çok büyük bir kısmı kendini mükemmeliyetçi olarak tanımlamış, kendini mükemmeliyetçi olarak tanımlayan öğrencilerin daha fazla akademik erteleme davranışı sergiledikleri görülmüştür. Çalışma bulgularımıza benzer olarak, literatürde de mükemmeliyetçiliğin akademik ertelemeye neden olduğu bildirilmektedir (Afzal & Jami, 2018; Eric, 2014). Doktora öğrencilerinde yapılan bir çalışmada mükemmeliyetçi bireylerin daha fazla stres ve anksiyete yaşadığı belirtilmiştir (Lonka ve ark., 2014).

### **Sonuç**

Sonuç olarak çalışmamızda hemşirelik doktora öğrencilerinin evli olması, danışmanını kendisinin seçmemesi, danışmanı ile olan ilişkisinin zayıf olması, zaman yönetimi konusunda sıkıntı yaşamaması, her zaman anksiyeteli hissetmesi, akademik olarak kendini yeterli görmemesi ve mükemmeliyetçi olması akademik erteleme davranışı göstermesi ile ilişkili bulunmuştur. Doktora öğrencilerinin akademik erteleme davranışı ile baş edebilecek öz-yeterlilik düzeyleri geliştirilmelidir. Gelecek araştırmalar için hemşirelik doktora

öğrencilerinin dışındaki sağlık bilimleri alanında doktora eğitimine devam eden tüm öğrencilerde akademik erteleme davranışlarının incelenmesi ve böylece bölümler arasında akademik erteleme davranışlarının karşılaştırılması önerilmektedir. Ayrıca, nicel çalışmaların yanında akademik erteleme davranışlarının temelinde yatan nedenlerin araştırılmasına ilişkin nitel çalışmaların yapılması önerilmektedir. Bu araştırma bulguları ile hemşirelik doktora öğrencilerinde akademik erteleme davranışlarını önlemek için danışmanları ve diğer öğretim üyeleri tarafından müdahaleler planlanabilir. Bu çalışmada birkaç sınırlılık bulunmaktadır. Bunlardan ilki araştırmanın örnekleminde kartopu örnekleme yönetimi gibi rastlantısal olmayan bir yöntemin kullanılmasıdır. İkincisi araştırmanın veri toplama sürecinde online anket formunun kullanılmasıdır. Üçüncüsü çalışmanın anksiyete, zaman yönetimi, mükemmeliyetçilik ve öz-yeterlik ölçekleri yerine öz-bildirime dayalı sorular ile toplanmasıdır.

**Etik Kurul İzin Bilgisi:** *Bu araştırma, Pamukkale Üniversitesi Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik kurulunun 06/11/2019 tarihli 60116787-020/78470 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.*

**Yazar Çıkar Çatışması Bilgisi:** *Bu makale ilgili herhangi bir kurum, kuruluş, kişi ile mali çıkar çatışması yoktur ve yazarlar arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.*

**Yazar Katkısı:** *Çalışma tasarımı: F.G., Z.D., E.K., veri toplama: Z.D, E.K., veri analizi ve yorumu: Z.D, E.K., makalenin yazımı: F.G., Z.D., E.K., A.K., makalenin son onayı: F.G., Z.D., E.K., A.K.*

### Kaynakça

- Afzal, S., & Jami, H. (2018). Prevalence of academic procrastination and reasons for academic procrastination in university students. *Journal of Behavioural Sciences*, 28(1).
- Akbay, S. & Gizir, C.A. (2010). Cinsiyete göre üniversite öğrencilerinde akademik erteleme davranışı: Akademik güdülenme, akademik özyeterlik ve akademik yükleme stillerinin rolü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 60-78.
- Alzangana, K. (2017). Academic procrastination among international graduate students: the role of personality traits, the big-five personality trait taxonomy. *Researchers World*, 8(3), 1. [http://dx.doi.org/10.18843/rwjasc/v8i3\(1\)/01](http://dx.doi.org/10.18843/rwjasc/v8i3(1)/01)

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

Baltacı, A. (2017). Erteleme davranışı eğilimi ve beş faktörlü kişilik özellikleri arasındaki ilişkiler: okul yöneticileri üzerine bir araştırma. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 56-80.

Batool, S. S., Khursheed, S., & Jahangir, H. (2017). Academic procrastination as a product of low self-esteem: A mediational role of academic self-efficacy. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 195-211.

Bulut, R., & Ocak, G. (2017). Öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışlarını etkileyen etmenler. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 75-90.

Claessens, B. J. C., van Eerde, W., Rutte, C. G., & Roe, R. A. (2007). A review of the time management literature. *Personnel Review*, 36, 255-276.  
<http://dx.doi.org/10.1108/00483480710726136>

Curran, T., & Hill, A. P. (2019). Perfectionism is increasing over time: A meta-analysis of birth cohort differences from 1989 to 2016. *Psychological Bulletin*, 145(4), 410–429. <https://doi.org/10.1037/bul0000138>

Çetin, N., & Ceyhan, E. (2017). Lise öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının sürekli kaygı, akılcı olmayan inanç, öz düzenleme ve akademik başarı ile ilişkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(2), 1-20.

Demir, M. F., & Baloğlu, N. (2020). Lise son sınıf öğrencilerinin üst biliş kullanma becerileri ile akademik erteleme davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 242-259.

Durmaz, M., Hüseyinli, T., & Güçlü, C. (2016). Zaman yönetimi becerileri ile akademik başarı arasındaki ilişki. *Itobiad: Journal of the Human & Social Science Researches*, 5(7), 2291-2303.

Eisenbeck, N., Carreno, D. F., & Uclés-Juárez, R. (2019). From psychological distress to academic procrastination: Exploring the role of psychological inflexibility. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 13, 103-108.  
<https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2019.07.007>



- Evans, C., & Stevenson, K. (2011). The experience of international nursing students studying for a PhD in the UK: A qualitative study. *BMC Nursing*, 10(1), 1-13. <https://doi.org/10.1186/1472-6955-10-11>
- Gill, P., & Burnard, P. (2008). The student-supervisor relationship in the PhD/Doctoral process. *British Journal of Nursing*, 17(10), 668–671. <https://doi.org/10.12968/bjon.2008.17.10.29484>
- Hall, N. C., Lee, S. Y., & Rahimi, S. (2019). Self-efficacy, procrastination, and burnout in post-secondary faculty: An international longitudinal analysis. *PloS One*, 14(12), e0226716. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0226716>
- He, S. (2017). A multivariate investigation into academic procrastination of university students. *Open Journal of Social Sciences*, 5(10), 12. <https://doi.org/10.4236/jss.2017.510002>
- Joseph, P. V., McCauley, L., & Richmond, T. S. (2020). PhD programs and the advancement of nursing science. *Journal of Professional Nursing*, 37(1), 195-200 <https://doi.org/10.1016/j.profnurs.2020.06.011>
- Karadağ, N., & Özdemir, S. (2017). Türkiye’de doktora eğitimi sürecine ilişkin öğretim üyelerinin ve doktora öğrencilerinin görüşleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 7(2), 267-281.
- Karimi Moonaghi, H., & Baloochi Beydokhti, T. (2017). Academic procrastination and its characteristics: a narrative review. *Future of Medical Education Journal*, 7(2), 43-50. <https://doi.org/10.22038/FMEJ.2017.9049>
- Keshavarz, A., & Yousefi, F. (2019). Effectiveness of acceptance and commitment therapy training on academic procrastination and adjustment to school among high school girl students. *Journal of Psychological Models and Methods*, 9(34), 53-67. <https://www.sid.ir/en/journal/ViewPaper.aspx?id=666939>
- Lenggono, B., & Tentama, F. (2020). Construction measurement of academic procrastination of eleventh grade high school students in Sukoharjo. *International Journal of Scientific and Technology Research*, 9(1), 454-459. <http://eprints.uad.ac.id/id/eprint/20077>
- Li, L., Gao, H., & Xu, Y. (2020). The mediating and buffering effect of academic self-efficacy on the relationship between smartphone addiction and academic

- procrastination. *Computers & Education*, 159, 104001.  
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.104001>
- Lonka, K., Chow, A., Keskinen, J., Hakkarainen, K., Sandström, N., & Pyhältö, K. (2014). How to measure PhD students' conceptions of academic writing—and are they related to well-being?. *Journal of Writing Research*, 5(3), 245-269.  
<https://doi.org/10.17239/jowr-2014.05.03.11>
- Malkoç, A., & Kesen Mutlu, A. (2018). Academic self-efficacy and academic procrastination: Exploring the mediating role of academic motivation in Turkish university students. *Universal Journal of Educational Research*, 6(10): 2087-93.  
<https://dx.doi.org/10.13189/ujer.2018.061005>
- Marzooghi, R. (2020). An investigation of the mediator role of cyber loafing in the relationship between supervisor's supervision quality and academic procrastination of PhD students. (abstract). <https://dx.doi.org/10.22080/EPS.2020.2834>
- Ocak, G., & R, Bulut. (2015). Akademik Erteleme Davranışı Ölçeği: Geçerlilik ve Güvenirlilik Çalışması. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 1(2), 709-726.
- Özer, B. U. (2016). Bir grup lise öğrencisinde akademik erteleme davranışı: sıklığı, olası nedenleri ve umudun rolü. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 4(32).
- Özmen, Z. M., & Güç, F. A. (2013). Doktora eğitimi ile ilgili yaşanan zorluklar ve baş etme stratejileri: durum çalışması. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 3(3), 214-219.
- Prazeres, F. (2017). PhD supervisor-student relationship. *Journal of Advances in Medical Education & Professionalism*, 5(4), 213-214.
- Pyhältö, K., Toom, A., Stubb, J., & Lonka, K. (2012). Challenges of becoming a scholar: A study of doctoral students' problems and well-being. *International Scholarly Research Notices*, 1-12. <https://doi.org/10.5402/2012/934941>
- Pyhältö, K., Vekkaila, J., & Keskinen, J. (2015). Fit matters in the supervisory relationship: Doctoral students and supervisors perceptions about the supervisory activities. *Innovations in Education and Teaching International*, 52(1), 4-16.  
<https://doi.org/10.1080/14703297.2014.981836>

Saplavska, J., & Jerkunkova, A. (2018). Academic procrastination and anxiety among students. *Engineering for Rural Development*, 1192-1196. <https://doi.org/10.22616/ERDev2018.17.N357>

Saracaloğlu, A. S., & Gökdaş, İ. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının akademik erteleme davranışını yordayan değişkenler. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 43-61. <http://dx.doi.org/10.12973/jesr.2016.61.3>

Steel, P. (2007). The nature of procrastination: a meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.133.1.65>

Steel, P., & Klingsieck, K. B. (2016). Academic procrastination: Psychological antecedents revisited. *Australian Psychologist*, 51(1), 36-46. <https://doi.org/10.1111/ap.12173>

Sverdlik, A., Hall, N. C., McAlpine, L., & Hubbard, K. (2018). The PhD experience: A review of the factors influencing doctoral students' completion, achievement, and well-being. *International Journal of Doctoral Studies*, 13(1), 361-388. <https://doi.org/10.28945/4113>

Taura, A. A. (2017). Towards Understanding Procrastination. *ATBU Journal of Science, Technology and Education*, 5(4), 75-85.

Uzun Özer, B., & Demir, A. (2015). Erteleme: türleri, bileşenleri, demografik etkenler ve kültürel farklılıklar. *Ege Eğitim Dergisi*, 16(1), 106-121.

Yang, Z., Asbury, K., & Griffiths, M. D. (2019). An exploration of problematic smartphone use among Chinese university students: Associations with academic anxiety, academic procrastination, self-regulation and subjective wellbeing. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 17(3), 596-614. <https://doi.org/10.1007/s11469-018-9961-1>

Young, S. N., Vanwyne, W. R., Schafer, M. A., Robertson, T. A., & Poore, A. V. (2019). Factors Affecting PhD Student Success. *International Journal of Exercise Science*, 12(1), 34-45.