



<http://kefad.ahievran.edu.tr>

Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi

ISSN: 2147 - 1037

Investigation of the Relationship Between General Procrastination Behaviors and Personality Traits of School Administrators

Hasan Basri Memduhoğlu
Murat Şahin

Article Information



CrossMark

DOI: 10.29299/kefad.869867

Received: 28.01.2021

Revised: 10.06.2021

Accepted: 19.10.2021

Keywords:

Procrastination Behavior,
Personality,
School Administrator.

Abstract

The relational screening model was used in this study, which examined the relationship between the general procrastination behaviors of school administrators and their personality traits. The sample group of the research consists of 352 school administrators. Research data were obtained by using the "General Procrastination Scale", "Five Factor Personality Scale" and "Personal Information Form". Descriptive analyzes, Parametric Difference Tests and Pearson Bidirectional Correlation analysis were used in the analysis of the data. As a result of the analyzes, it was determined that the school administrators exhibited a low level of procrastination behavior and their general procrastination behavior differed according to the marital status variable, but did not differ according to the variables of title, age, gender, professional seniority, education level, seniority of management, type of school and branch. It has been determined that married school administrators have less procrastination behavior than single school administrators. It was observed that there was a moderate and negative significant relationship between the general procrastination behaviors exhibited by school administrators and the personality traits of responsibility, extraversion, agreeableness and openness to development, and a moderate and positive significant relationship between neurotic personality traits. According to the research findings, emotionally inconsistent school administrators exhibit more procrastination behavior. Responsible, open to improvement, easygoing and extroverted school administrators exhibit less procrastination behavior.

Okul Yöneticilerinin Genel Erteleme Davranışları ile Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Makale Bilgileri



CrossMark

DOI: 10.29299/kefad.869867

Yükleme: 28.01.2021

Düzeltilme: 10.06.2021

Kabul: 19.10.2021

Anahtar Kelimeler:

Erteleme Davranışı,
Kişilik,
Okul Yöneticisi.

Öz

Okul yöneticilerinin genel erteleme davranışları ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu 352 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Araştırma verileri, "Genel Erteleme Ölçeği", "Beş Faktör Kişilik Ölçeği" ve "Kişisel Bilgi Formu" kullanılarak elde edilmiştir. Verilerin analizinde tanımlayıcı analizler, Parametrik Fark Testleri ve Pearson Çift Yönlü Korelasyon analizi kullanılmıştır. Analizler sonucunda okul yöneticilerinin düşük düzeyde erteleme davranışı sergiledikleri ve genel erteleme davranışlarının medeni durum değişkenine göre farklılaştığı ancak unvan, yaş, cinsiyet, mesleki kıdem, öğrenim durumu, yöneticilik kıdemi, çalıştığı okul türü ve branş değişkenlerine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Evli okul yöneticilerinin bekar okul yöneticilerinden daha az erteleme davranışında buldukları tespit edilmiştir. Okul yöneticilerinin sergiledikleri genel erteleme davranışları ile sorumluluk, dışadönüklük, yumuşak başlılık ve gelişime açıklık kişilik özellikleri arasında orta düzeyde ve negatif yönlü anlamlı bir ilişki, nevrotik kişilik özelliği ile arasında orta düzeyde ve pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Araştırma bulgularına göre duygusal olarak tutarsız okul yöneticileri daha fazla erteleme davranışı sergilemektedirler. Sorumluluk sahibi, gelişime açık, yumuşak başlı ve dışadönük okul yöneticileri ise daha az erteleme davranışı sergilemektedirler.

Sorumlu Yazar : Hasan Basri Memduhoğlu, Prof. Dr. Siirt Üniversitesi, Türkiye, hasanbasri@siirt.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-5592-2166

Murat Şahin, Doktora Öğrencisi, İstanbul Üniversitesi- Cerahpasha, Türkiye, muratefe451@gmail.com ORCID ID: 0000-0001-8960-5636

Atf için: Memduhoğlu, H. B., & Şahin, M. (2021). Okul yöneticilerinin genel erteleme davranışları ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 1804-1840.

Giriş

Hayatın her döneminde yapılması gereken bir takım görev ve sorumluluklar vardır. Bu görev ve sorumluluklar bazen zamanında yapılmayıp, geciktirilip ertelenebilmektedir. Yapılan ertelemeler bazen gündelik basit işler ile bazen de bireylerin geleceğini şekillendirebilecek daha önemli konularla ilgili olabilmektedir. Gündelik yaşamda ödenmesi gereken faturalar, yapılması gereken telefon görüşmeleri, sınavlara hazırlık gibi birçok çalışma çeşitli gerekçelerle ertelenebilmektedir. Bu erteleme davranışı başlangıçta bireylerde geçici bir rahatlama ve keyif verici bir durum olarak kendini göstermektedir. Ancak ilerleyen zamanlarda bu keyifli durum yerini kaygı, stres, pişmanlık ve gerginlik gibi durumlara bırakmaktadır. Erteleme davranışından rahatsız olan bireyler, bir daha asla işlerini ertelemeyecekleri hususunda kendilerine söz verirler. Verilmiş olan bu sözler genellikle tutulamadığından kişiler çoğunlukla kendilerini aynı kısır döngü içerisinde bulurlar. Toplumun büyük bir kısmında var olan bu problem modern bir hastalık olarak, teknolojinin ilerlemiş olduğu toplumlarda daha yaygın olarak görülmektedir. Hayatımızda bu kadar yaygın olan bir kavramın anlaşılması ve başka kavramlar ile olan ilişkisinin incelenmesi bireylerin yaşantılarına bir çok açıdan katkı sağlayacaktır.

Erteleme

kavramının ilk olarak ne zaman kullanıldığına dair alan yazında farklı görüşler yer almaktadır. Ertelemenin, insanlık uygarlığı ile başladığı ve 2,5 milyon yıl önce ortaya çıkmış olduğu ileri sürülmektedir (Knaus, 2000). Bazı araştırmacılar ise Babil Kralı Hammurabi'nin kanunlarında, erteleme karşıtı söylemlerin olduğunu belirterek bu kavramın geçmişini 3700 yıl öncesine dayandırmaktadır (Knaus, 2002). Geçmiş çok eskilere dayanan erteleme kavramını, M.Ö.8. Y.Y."da Yunan Şairi Hesiod'un şiirlerinde (Rawson ve Miner, 1986), William Shakspeare'in 1592 yılındaki "6. Henry" adlı oyununda (Rawson ve Miner, 1986) ve İngiliz Şair Edward Young'un 1742 yılındaki "Night Thoughts" adlı şiirinde görmek mümkündür. Erteleme kavramının kullanımı çok eski tarihlere dayanmasına rağmen bu problemin araştırılmasına yönelik çalışmaların yakın zamanda başladığı söylenebilir. Ülkemizde ise 2003 yılına kadar bu konuda yapılmış olan herhangi bir çalışmaya alan yazında rastlanmamıştır.

Erteleme kavramına ait birçok tanım ve kuram geliştirilmiştir Bu tanımlar ve kuramların incelenmesi, erteleme kavramın daha iyi anlaşılmasına katkı sağlayacaktır. Erteleme kavramı Latince "procrastinare" fiilinden gelmektedir ve bir vazifeyi yerine getirmeyi veya sorumluluk almayı başka zamana bırakmak olarak tanımlanmaktadır (Ferrari, Jonhson ve McCown, 1995; Milgram, Mey-Tal ve Levison, 1998). Oxford Dictionary of English adlı sözlükte erteleme, "işleri geciktirme veya sonraya bırakma davranışı" olarak tanımlanırken, Türk Dil Kurumu ise ertelemeyi "sonraya bırakma", "tehir veya tecil etmek" şeklinde tanımlamaktadır (Türk Dil Kurumu [TDK], 2016). İngilizcede "procrastination" kavramı ile karşılık bulan erteleme kavramına ilişkin literatürde birçok tanım yer almaktadır. Literatürde yer alan tanımlara bakıldığında araştırmacıların ertelemenin tanımı üzerinde ortak bir fikire sahip olmadıkları görülmektedir (Ferrari ve diğerleri, 1995). Diğer yandan yapılmış olan tanımların bir çoğunda ertelemenin çok boyutlu

yapısına (Rothblum, Solomon ve Murakabi, 1986) ve türlerine odaklanıldığı (Ferrari ve Pychyl, 2007) söylenebilir.

Erteleme olgusunu açıklamaya yönelik çalışmalar incelendiğinde araştırmacıların ertelemeyi farklı boyutlarda ele aldıkları görölmektedir. Her araştırmacı ertelemeyi ele aldığı boyut üzerinden değerlendirmeye çalışmaktadır. Erteleme olgusu, zamanı yönetememe, motivasyon eksikliği, başarısızlık korkusu gibi birçok gerekçe ile bağlantılı olarak tanımlanmaya çalışılmıştır. Ancak ertelemenin sayılan kavramlardan daha fazlasını kapsayan bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutlardan oluşan kompleks bir kavram olduğu kabul edilmektedir (Ferrari ve diğerleri, 1995). Ertelemenin davranışsal boyutu, bireyin yapılması gereken işleri zamanında yapılmaması ya da alınması gereken kararları için zamanında alınmaması (Senecal ve diğerleri, 1997, aktaran Aydoğan, 2008) ve yapılması gereken işin gereğinden fazla uzun sürmesi şeklinde (Senecal ve diğerleri, 1997, aktaran Çakıcı, 2003) tanımlanabilir. Ertelemenin bilişsel boyutu, bireyin amaçları ile gerçek davranışları arasındaki uyumsuzluk (Ferrari, 1994) olarak tanımlanabilir. Ertelemenin duyuşsal boyutu ise bireyde erteleme davranışından sonra ortaya çıkan kendini reddetme, yetersizlik, karamsarlık, pişmanlık, suçluluk, asabiyet, panik (Binder, 2000) duygusu olarak tanımlanabilir.

Erteleme davranışının bireylerin kişilik özellikleri ile ilişkisinin incelenmesi erteleme davranışlarının azaltılmasına katkı sağlayabilir. Bu amaç ile yapılan araştırmalara bakıldığında, erteleme davranışı ile kişiliğin sorumluluk (Lee, Kelly ve Edwards, 2005; McCown ve Johnson, 1991; Özer ve Altun, 2011; Özer, 2012) duygusal dengesizlik, dışa dönüklük ve deneyime açıklık boyutları arasında önemli ilişkilerin var olduğu görölmektedir. Yapılmış olan bu araştırmalar ile kişiliğin erteleme davranışını hangi yönde ve ne düzeyde etkilediği incelenmeye çalışılmıştır. Lee ve diğerleri (2005) öğretmenler üzerine yapmış oldukları çalışmada sorumluluk bilincinin erteleme davranışını azalttığını tespit etmişlerdir. Bu çalışmayı destekleyen benzer bir araştırmada Kandemir (2010) bireylerin erteleme davranışı ile sorumluluk düzeyleri arasında negatif yönlü orta düzeyde bir ilişkinin olduğunu belirlemiştir. Lee ve diğerleri (2005), yaptıkları çalışma ile erteleme davranışı ile kişiliğin deneyime açıklık boyutu arasında negatif yönde ve kişiliğin duygusal dengesizlik boyutu arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin varlığını tespit etmişlerdir. Bu bulgular erteleme davranışının kişiliğin deneyime açıklık boyutundan etkilendiği göstermektedir. Doğan, Kürüm ve Kazaka'nın (2017) yaptıkları çalışmada erteleme davranışı ile kişiliğin sorumluluk boyutu arasında negatif yönlü, duygusal dengesizlik boyutu arasında ise pozitif yönlü bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir. Özer (2012), tarafından yapılan benzer bir araştırmada da erteleme davranışı ile duygusal dengesizlik arasında pozitif yönlü bir ilişki belirlenmiş; bunun yanında, özdenetim ve erteleme davranışı arasında negatif yönlü bir ilişki saptanmıştır. Erteleme davranışı ve kişilik özelliklerinin ele alındığı başka bir çalışmada McCown ve Johnson (1991), erteleme davranışı ile kişiliğin dışadönüklük boyutu arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulmuşlardır. Erteleme davranışı ile kişiliğin beş temel faktörü (dışadönüklük, nevrotiklik, uyumluluk, deneyime açıklık ve sorumluluk) arasındaki ilişkileri inceleyen

araştırmalara baktığımızda, erteleme davranışının bireylerin sahip oldukları kişilik özelliklerinden etkilendiği sonucuna ulaşılmaktadır.

Kompleks bir yapıya sahip olan erteleme davranışının okul yöneticilerinde ne düzeyde olduğunu belirlemeye yönelik literatürde çok az sayıda araştırma yer almaktadır. Bu alanda yapılan araştırmaların büyük bir bölümünü lise ve üniversite öğrencileri ile yapılan araştırmalar oluşturmaktadır. Yoğun bir iş hayatına ayak uydurabilmek için birçok fedakârlıkta bulunan okul yöneticilerinin genel erteleme davranış düzeylerinin belirlenmesi ve bu düzeyin daha aşağı seviyeler çekilmesine yönelik müdahale programlarının hazırlanması, bu alandaki büyük bir eksikliğin giderilmesine katkı sağlayacaktır. Ayrıca okul yöneticilerinin genel erteleme davranışları ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi okul yöneticilerinin seçilmesi ve mevcut okul yöneticilerinin yaptıkları çalışmaların daha kolay anlaşılmasına katkı sağlayacaktır. Sıralanan tüm bu faydalar dikkate alınarak araştırmada okul yöneticilerinin genel erteleme davranışları ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırmanın bu kısmında araştırmanın modeline, evren ve örnekleme, verilerin toplanmasına ve verilerin analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, ilişkisel modele göre geliştirilmiştir. İlişkisel araştırmalar mevcut fenomenler üzerinde incelemeler yaparak insan eylemlerinin karmaşıklığının açıklanabilmesine imkan sağlamaktadır. Bu sayede bireylerin davranış biçimleri ile davranışları tanımlayan değişkenler arasındaki ilişkiler tespit edilebilmektedir (Cohen, Manion ve Morrison 2007). İki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkinin incelenebildiği ilişkisel araştırmalar üç önemli uygulamaya olanak vermektedir: (a) değişkenler arası ilişkileri değerlendirmek, (b) değişkenler arasındaki tutarlılığı değerlendirmek ve (c) yordama yapmaktır (Ary, Jacobs, Sorensen ve Razavieh, 2010). İlişkisel araştırmaların doğasına uygun olarak bu çalışmada, belirlenen bağımsız değişken (kişilik özellikleri) ile bağımlı değişken (erteleme davranışı) arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmaktadır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evreni, Van ilindeki ilkökul, ortaokul ve liselerde 2016-2017 eğitim-öğretim yılında görev yapmakta olan 2103 okul yöneticisinden oluşmaktadır. Bu evren büyüklüğü için %5'lik hata payına göre seçilmesi gereken örneklem sayısı en az 333 olmalıdır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgun, Karadeniz ve Demirel, 2009). Araştırmada 400 okul yöneticisine anket formu dağıtılmış olup 357 anket geri toplanabilmiştir. Araştırmanın örneklem grubunu ise bu evren içerisinde tesadüfî örnekleme yöntemi ile belirlenen 352 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Bu yöntem, her bir birimin eşit seçilme olasılığına sahip olduğu bir örnekleme yöntemidir. Tesadüfî örnekleme yönteminde,

evrendeki tüm birimler, örnekleme seçilmek için eşit ve bağımsız bir olasılığa sahiptir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2009). Örneklemlerin farklı eğitim bölgelerinden seçkisiz olarak seçilmesinin evreni temsil etme kabiliyetini artıracakđı düşünceci ile yönetici sayısı 200'ün altında olan 9 ilçeden 21'şer okul yöneticisi, yönetici sayısı 200'ün üstünde olan 4 ilçeden ise 42'şer okul yöneticisi seçkisiz olarak seçilmiştir. Toplanan ölçeklerden 5'inin tam olarak doldurulmadığı tespit edilmiş ve bu ölçekler hesaplamalara dâhil edilmemiştir. Örnekleme oluşturan okul yöneticilerin sosyo-demografik özelliklerine dair istatistik bulgular Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. Örnekleme oluşturan okul yöneticilerinin sosyo-demografik özelliklerine ilişkin istatistik bulgular

Değişken	Düzyey	N	%
Cinsiyet	Erkek	296	84,1
	Kadın	56	15,9
Unvan	Müdür	170	48,3
	Müdür yardımcısı	182	51,7
Medeni durum	Evli	254	72,2
	Bekâr	98	27,8
Öğrenim durumu	Lisans	305	86,6
	Lisansüstü	47	13,4
Yaş	20-25 Yaş arası	24	6,8
	26-30 Yaş arası	93	26,4
	31-35 Yaş arası	77	21,9
	36-40 Yaş arası	73	20,7
	41 ve Üstü yaş	85	24,1
Çalıştığı kurum	İlkokul	142	40,3
	Ortaokul	104	29,5
	Lise	106	30,1
	1-5 Yıl Arası	217	61,6
Yöneticilik kıdemi	6-10 Yıl Arası	63	17,9
	11-15 Yıl Arası	37	10,5
	16-20 Yıl Arası	21	6,0
	21 Yıl ve Üstü	14	4,0
Mesleki kıdem	1-5 Yıl Arası	112	31,8
	6-10 Yıl Arası	73	20,7
	11-15 Yıl Arası	71	20,2
	16-20 Yıl Arası	45	12,8
	21 Yıl ve Üstü	51	14,5
	Sınıf Öğretmeni	123	34,9
	İlköğretim matematik	12	3,4
	Türkçe	18	5,1
	Fen ve teknoloji	11	3,1
Branş	Sosyal bilgiler	24	6,8
	Beden eğitimi	5	1,4
	Müzik	3	0,9
	Fizik	2	0,6
	Kimya	4	1,1
	Biyoloji	5	1,4
	İngilizce	19	5,4
	Tarih	6	1,7
	Rehberlik	4	1,1
	Görsel sanatlar	15	4,3
	Okul öncesi	21	6,0
	Din kültürü	10	2,8
	Bilgisayar	9	2,6
	Coğrafya	6	1,7
	Meslek dersi	22	6,3
	Edebiyat	21	6,0
	Matematik (Lise)	4	1,1
Felsefe	8	2,3	
Toplam		352	100,0

Tablo 1’de katılımcıların demografik bilgileri yer almaktadır. Veriler incelendiğinde araştırmaya katılan okul yöneticilerinin cinsiyet değişkenine göre 296’sının (%84,1) erkek, 56’sının

(%15,9) ise kadın olduğu görölmektedir. Araştırmaya katılan okul yöneticilerinden 170'i (%48.3) müdür ve 182'si (% 51.7) müdür yardımcısı unvanına sahiptir. Bu sayıların birbirlerine çok yakın olması okul yöneticiliği kavramının iki eş parçası olan bu unvanların temsil edilebilirliği bakımından önem arz etmektedir. Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin medeni durumlarına bakıldığında çoğu yöneticinin evli olduğu görölmektedir. Araştırmaya katılan yöneticilerinin 254'ünün (72.2) evli ve 98'inin (27.8) ise bekâr olduğu ve büyük çoğunluğun lisans mezunu olduğu görölmektedir. Okul yöneticilerinin 305'i (%86.6) lisans ve 47'si (%13.4) lisansüstü öğrenim durumuna sahiptir.

Örneklem grubunun yaş düzeyleri incelendiğinde çoğunluğun otuz yaş ve üstünde olduğu görölmektedir. Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin 24'ü (% 6.8) 20-25 yaş arası, 93'ü (% 26.4) 26-30 yaş arası, 77'si (% 21.9) 31-35 yaş arası, 73'ü (% 20.7) 36-40 yaş arası ve 85'i (% 24.1) 41 yaş ve üstü olarak görölmektedir. Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin çalıştıkları kurumlara bakıldığında ilkokulda çalışan yöneticilerin daha fazla katılım sağladıkları görölmektedir. Okul yöneticilerinin 142'si (% 40.3) ilkokulda, 104'ü ortaokulda (% 29.5) ve 106'sı (% 30.1) lisede görev yapmaktadır. Yöneticilik kıdemleri incelendiğinde yöneticilerin çoğunun yedi yılın altında bir yöneticilik kademine sahip olduğu görölmektedir. Okul yöneticilerinin 217'sinin (%61.6) 1-5 yıl arası, 63'ünün (% 17.9) 6-10 yıl arası, 37'sinin (%10.5) 11-15 yıl arası, 21'inin (% 6) 15-20 yıl arası ve 14'ünün (% 4) 21 yıl ve üstü yöneticilik kademine sahip olduğu görölmektedir. Okul yöneticilerinin mesleki kıdemleri incelendiğinde çoğu yöneticinin mesleklerinin ilk beş yılı içerisinde olduğu görölmektedir. Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin 112'sinin (% 31.8) 1-5 yıl arası, 73'ünün(% 20.7) 6-10 yıl arası, 71'inin (% 20.2) 11-15 yıl arası, 45'inin (% 12.8) 16-20 yıl arası, 51'inin(% 14.5) 21 yıl ve üstü mesleki tecrübeye sahip olduklarını görölmektedir. Okul yöneticilerinin branşlarına göre dağılımlarına bakıldığında, 123'ünün (% 34.9) sınıf, 12'sinin (% 3.4) ilköğretim matematik, 18'inin(% 5.1) Türkçe, 11'inin (% 3.1) fen ve teknoloji, 24'ünün (% 6.8) sosyal bilgiler, 5'inin (% 1.4) beden eğitimi, 3'ünün (% 0.9) müzik, 2'sinin (%0.6) fizik, 4'ünün (% 1.1) kimya, 5'inin (%1.4) biyoloji, 19'unun (% 5.4) İngilizce, 6'sının (%1.7) tarih, 4'ünün (%1.1) PDR, 15'inin (% 4.3) görsel sanatlar, 21'inin(% 6.0) okul öncesi, 10'unun (% 2.8) din kültürü ve ahlak bilgisi, 9'unun (% 2.6) bilgisayar, 6'sının (% 1.7) coğrafya, 22'sinin (% 6.3) meslek dersi, 21'inin (% 6.0) edebiyat, 4'ünün (% 1.1) ortaöğretim matematik ve 8'inin (% 2.3) felsefe branşında olduğu görölmektedir. En çok katılım sağlayan branşın sınıf öğretmenliği alanında ve en az katılım sağlayan branşın fizik alanında olduğu görölmektedir. Bazı branşlarda katılımcı sayısının çok az olması ve sayılar arasındaki büyük farklılıklardan dolayı branşlar, sınıf ve okul öncesi, fen ve matematik ve sosyal bilimler olarak üç grup altında sınıflandırılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri, "Genel Erteleme Ölçeği", "Beş Faktör Kişilik Ölçeği" ve araştırmacının – hazırlamış olduğu "Kişisel Bilgi Formu" kullanılarak elde edilmiştir.

Kişisel bilgi formu: Araştırmada örenklemedeki yöneticilerin sosyo-demografik özelliklerini belirlemek amacıyla kişisel bilgi formu hazırlanmıştır. Bu formda katılımcılara; görev unvanı, cinsiyeti, medeni durumu, yaşı, yöneticilikteki kıdemi, meslekteki kıdemi, çalıştığı kurumu, öğrenim durumu ve mezun olduğu branş sorulmuştur.

Genel erteleme ölçeği: Bu ölçek Çakıcı, Yorulmaz ve Gülebağlan (2003) tarafından geliştirilmiş olup ölçekte 7 olumlu ve 11 olumsuz olmak üzere toplamda 18 madde yer almaktadır. Ölçekte bulunan maddelere verilen cevaplar "beni hiç yansıtmıyor", "beni çok az yansıtıyor", "beni biraz yansıtıyor", "beni çoğunlukla yansıtıyor", "beni tamamen yansıtıyor" olarak beşli likert tipinde derecelendirilmektedir. Genel erteleme ölçeğinin Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayı değeri 0.91 olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin Sperman Brown iki yarım test güvenilirlik değeri toplam 0.85 olarak tespit edilmiştir. Test tekrar test güvenilirlik katsayısı 0.83 olarak bulunmuştur. Ölçekten alınan puanların artması erteleme davranışı sergileme sıklığının artması olarak yorumlanmaktadır (Çakıcı, 2003). Araştırmada ölçeğin iç güvenilirlik değerleri hesaplanmış ve Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayı değerini 0.82 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu değer $0,80 < \alpha < 1,00$ arasında olmasından dolayı ölçeğin oldukça güvenilir olduğu söylenebilmektedir (Uzunsakal ve Yıldız, 2018). Bu durumda genel erteleme ölçeğinin güvenilir olduğu söylenebilir.

Beş faktör kişilik ölçeği: Ölçek Benet-Martinez ve John (1998) tarafından geliştirilmiş olup ölçekte 44 madde- year almaktadır. Hazırlanan bu ölçek kişilik özelliklerinden "nörotiklik", "dışadönüklük", "deneyime açıklık", "uyumluluk" ve "sorumluluk" boyutlarını ölçmektedir. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlaması, 56 ülke kapsamında kişilerin kendilerini tanımlama profilleri ve desenleri konusunda yapılan bir araştırmanın ülkemiz kapsamındaki çalışmaları, Sümer ve Sümer (2005) tarafından gerçekleştirilmiştir. Anılan çalışmada Beş Faktör Kişilik Ölçeği'nin Cronbach Alfa güvenilirlik değerleri 0.79, 0.77, 0.76, 0.70 ve 0.78 olarak sırasıyla "nevrotiklik", "dışadönüklük", "gelişime açıklık", "uyumluluk" ve "sorumluluk" faktörlerini gösterdiği ortaya konmaktadır (Schmitt, Allik, McCrae ve Benet-Martinez, 2007). Ölçekte bulunan her bir alt bölümden alınan yüksek puanlar, katılımcının o kişilik özelliğini yüksek düzeyde ortaya koyduğunu göstermektedir (Sümer, Lajunen ve Özkan, 2005). Bu araştırmada ölçeğin güvenilirlik düzeyini belirlemeye yönelik yapılan analizler sonucunda, Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı nevrotiklik bölümü için 0.68, dışadönüklük bölümü için 0.70, gelişime açıklık bölümü için 0.62, uyumluluk bölümü için 0.61 ve sorumluluk bölümü için 0.73 olarak tespit edilmiştir. Hesplanan bu α değerleri beş faktör kişilik ölçeğinin güvenilir olduğu göstermektedir.

Verilerin Toplanması

Ölçekler uygulanmadan önce Van İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmıştır. Uygulanacak ölçekler belirlenen örneklem sayısından daha fazla çoğaltılarak hazırlanmıştır. Araştırmacı ilçelerde gerçekleştirilen okul yöneticilerine yönelik toplantılara katılarak burada

araştırmanın konusu ve ölçekler hakkında bilgi vererek ölçeklerin uygulanması sürecini takip etmiş ve araştırmaya gönüllü katılımın sağlanmasına önem göstermiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde aritmetik ortalama, standart hata, standart sapma, frekans, varyans, yüzde (tanımlayıcı analizler), t testi ve ANOVA (parametrik fark testleri) ve Pearson Çift Yönlü Korelasyon analizi kullanılmıştır.

Etik kurul izin bilgileri: Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirilmemiştir.

Bulgular ve Tartışma

Çalışmanın bu bölümünde araştırma sonucunda elde edilen bulgular ile bu alanda yapılmış olan benzer ve farklı araştırma sonuçları birlikte ele alınarak değerlendirilmiştir. Araştırmanın amacı doğrultusunda toplanan verilerin analizinde hangi testlerin kullanılacağına karar vermek için öncelikle elde edilen değerlerin parametrik test varsayımlarını karşılayıp karşılamadığına bakılmıştır. Çalışmada toplanan verilerin incelenmesi sonucunda tüm ölçüm araçlarından elde edilen puanların normal dağılım gösterdiği tespit edilmiş ve parametrik testlerin uygulanabileceğine karar verilmiştir. Daha sonra okul yöneticilerinin genel erteleme davranışlarının ne düzeyde olduğunu belirlemek amacıyla Genel Erteleme Ölçeği’nden elde edilen veriler doğrultusunda okul yöneticilerinin en yüksek ve en düşük puanları, aritmetik ortalamaları ve standart sapma sonuçlarına bakılmıştır. Elde edilen veriler okul yöneticilerinin düşük düzeyde ($\bar{X} = 1.81$) erteleme davranışında bulduklarını göstermektedir.

Tablo 2. Okul yöneticilerinin genel erteleme davranışları, en yüksek ve en düşük puanlar, aritmetik ortalama ve standart sapma sonuçları

	N	Min.	Max.	\bar{X}	ss
Okul yöneticilerinin genel erteleme davranışları	352	1.00	4.28	1.81	0.58621

Okul yöneticilerinin ölçekten aldıkları en düşük erteleme ortalama puanın 1 (düşük düzey ertelemeci) ve en yüksek erteleme ortalama puanın 4.28 (yüksek düzey ertelemeci) olduğu görülmüştür. Okul yöneticilerinin genel erteleme puan ortalamalarının 1.81 (düşük düzey ertelemeci) olduğu görülmüştür. Başka bir ifade ile okul yöneticileri ölçeğe verdikleri cevaplar ile kendilerinin düşük düzeyde erteleme davranışı gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Literatür incelendiğinde okul yöneticilerinin erteleme davranışlarını belirlemeye yönelik yapılmış olan az sayıda (Cömert, 2009; İci, 2012; Özdemir, 2012; Cömert ve Dönmez, 2018; Beycioğlu, Uğurlu ve Abdurrezzak, 2018; Acar, 2020) araştırmada da okul yöneticilerinin erteleme davranışlarının düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Bu bulgulardan hareketle araştırmaya katılan okul yöneticilerinin görev ve sorumluluklarını genelde ertelemedikleri, sorumlu oldukları iş ve işlemleri zamanında yaptıkları sonucuna ulaşılabilir.

Okul yöneticilerinin genel erteleme davranışlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip-göstermediğine dair yapılan analiz sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Okul yöneticilerinin genel erteleme davranışlarının cinsiyet değişkenine göre aritmetik ortalama, standart sapma ve t-testi sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	ss	sd	t	p
Erkek	296	1.80	0.60	350	0.369	0.713
Kadın	56	1.84	0.50	350		

Tablo 3'te görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan okul yöneticilerinin genel erteleme davranışları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. $t(350) = 0.369$, $p > 0,713$. Tablodaki bulgular incelendiğinde, her iki gruptaki yöneticilerin de erteleme davranışını gösterme düzeylerine ilişkin algılarının benzerlik gösterdiği görülmektedir. Ölçekten alınan düşük puanların düşük düzeyde ertelemecilik davranışını temsil ettiği düşünüldüğünde, hem erkek yöneticilerin ($\bar{X} = 1.80$) hem de kadın yöneticilerin ($\bar{X} = 1.84$) kendilerini düşük düzeyde ertelemeci bireyler olarak gördükleri söylenebilir. Literatür incelendiğinde erteleme davranışı ile cinsiyet değişkeni arasındaki farka ilişkin yapılan araştırmalarda da (Gülebağlan, 2003; Güner, 2008; Haycock, 1993; İci, 2012; İskender, 2011; Kızılkaya Cumaoğlu ve Diker Coşkun, 2012; Onwuegbuzic, 2004; Özdemir, 2012; Solomon ve Rothblum, 1984; Şirin, 2011; Topal, 2015; Watson, 2001; Acar, 2020) benzer sonuçların çıktığı görülmektedir.

Okul yöneticilerinin genel erteleme davranışlarının unvan değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip-göstermediğine dair yapılan analiz sonuçları aşağıda (Tablo 4'te) sunulmuştur.

Tablo 4. Okul yöneticilerinin genel erteleme davranışlarının unvan değişkenine göre standart sapma, aritmetik ortalama ve t-testi sonuçları

Unvan	N	\bar{X}	ss	sd	t	p
Müdür	170	1.85	0.63	350	1.32	0.186
Müdür Yardımcısı	182	1.77	0.53			

Tablo 4'te görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan okul yöneticilerinin genel erteleme davranışları unvan değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. $t(350) = 1.32$, $p > 0.186$. Tablodaki bulgular incelendiğinde, her iki gruptaki yöneticilerin de erteleme davranışını gösterme düzeylerine ilişkin benzer görüşlere sahip oldukları görülmektedir. Ölçekten alınan düşük puanların düşük düzeyde ertelemecilik davranışını temsil ettiği düşünüldüğünde, hem müdürlerinin ($\bar{X} = 1.85$) hem de müdür yardımcılarının ($\bar{X} = 1.77$) kendilerini düşük düzeyde ertelemeci bireyler olarak gördükleri söylenebilir. Erteleme davranışı ile unvan arasındaki farka ilişkin yapılan az sayıdaki araştırmada da (Cömert, 2009; Özdemir, 2012; Cömert ve Dönmez, 2018; Acar, 2020) benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir.

Okul yöneticilerinin genel erteleme davranışlarının öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip-göstermediğine dair yapılan analiz sonuçları aşağıda (Tablo 5'de) sunulmuştur.

Tablo 5. Okul yöneticilerinin genel erteleme davranışlarının öğrenim durumu değişkenine göre standart sapma, aritmetik ortalama ve t-testi sonuçları

Öğrenim Durumu	N	\bar{X}	ss	sd	t	p
Lisans	305	1.82	0.58	350	1.04	0.296
Lisansüstü	47	1.73	0.56			

Tablo 5'te görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan okul yöneticilerinin genel erteleme davranışları öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. $t(350) = 1.04$, $p > 0.296$. Tablodaki bulgular incelendiğinde, her iki gruptaki yöneticilerin de erteleme davranışını gösterme düzeylerine ilişkin benzer görüşlere sahip oldukları görülmektedir. Ölçekten alınan düşük puanların düşük düzeyde ertelemecilik davranışını temsil ettiği düşünüldüğünde, hem lisans mezunu yöneticilerin ($\bar{X} = 1.82$) hem de lisansüstü mezuniyete sahip yöneticilerin ($\bar{X} = 1.84$) kendilerini düşük düzeyde ertelemeci bireyler olarak gördükleri söylenebilir. Erteleme davranışı ile öğrenim durumu arasındaki farka ilişkin Güner (2008), Cömert (2009) ve Acar (2020) tarafından yapılan araştırmalarda da benzer sonuçların çıkmış olduğu görülmektedir.

Okul yöneticilerinin genel erteleme davranışlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip-göstermediğine dair yapılan analiz sonuçları aşağıda (Tablo 6'da) sunulmuştur.

Tablo 6. Okul yöneticilerinin genel erteleme davranışlarının yaş değişkenine göre aritmetik ortalama, standart sapma ve anova testi sonuçları

Yaş	N	\bar{X}	ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	d	Kareler Ort.	F	p	Fark
30 Yaş ve altı	117	1.92	0.60	Gruplar İçi	2.229	3	0.743	2.18	.090	-
30- 35 Yaş arası	77	1.73	0.58	Gruplar Arası	118.389	48	0.340			
36- 40 Yaş arası	73	1.76	0.53	Toplam	120.618	51				
41 Yaş ve üstü	85	1.76	0.59							

Tablo 6'da görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan okul yöneticilerinin genel erteleme davranışları yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. $F(3,249) = 2.18$, $p > 0.090$. Tablodaki bulgular incelendiğinde, farklı yaş gruplarındaki okul yöneticilerinin erteleme davranışını gösterme düzeylerine ilişkin benzer görüşlere sahip oldukları görülmektedir. Ölçekten alınan düşük puanların düşük düzeyde ertelemecilik davranışını temsil ettiği düşünüldüğünde, tüm yaş gruplarındaki okul yöneticilerinin ($\bar{X} = 1.92$, $\bar{X} = 1.73$, $\bar{X} = 1.76$) kendilerini düşük düzeyde ertelemeci bireyler olarak gördükleri söylenebilir. Literatür incelendiğinde erteleme davranışı ile yaş değişkeni arasındaki farka ilişkin Çakıcı (2003), Akkaya (2007), İci (2012), Özdemir (2012) ve Acar (2020) 'in benzer sonuçlara ulaştıkları görülmektedir.

Okul yöneticilerinin genel erteleme davranışlarının çalışılan kurum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip-göstermediğine dair yapılan analiz sonuçları aşağıda (Tablo 7'de) sunulmuştur.

Tablo 7. Okul yöneticilerinin genel erteleme davranışlarının çalıştığı kurum değişkenine göre standart sapma, aritmetik ortalama ve anova testi sonuçları

Çalıştığı kurum	N	\bar{X}	ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	d	Kareler Ort.	F	p	Fark
-----------------	---	-----------	----	-------------------	--------------	---	--------------	---	---	------

İlkokul	142	1.84	0.60	Gruplar İçi	0.848	2	0.424	1.23	0.296	-
Ortaokul	104	1.84	0.61	Gruplar Arası	119.770	349	0.343			
Lise	106	1.73	0.53	Toplam	120.618	351				

Tablo 7’de görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan okul yöneticilerinin genel erteleme davranışları çalışılan kurum değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. $F(2,249)= 1.23$, $p>0.296$. Tablodaki bulgular incelendiğinde, farklı kurumlarda çalışan okul yöneticilerinin erteleme davranışını gösterme düzeylerine ilişkin benzer görüşlere sahip oldukları görülmektedir. Ölçekten alınan düşük puanların düşük düzeyde ertelemecilik davranışını temsil ettiği düşünüldüğünde, ilkokul ($\bar{X}=1.84$), ortaokul ($\bar{X}=1.84$) ve lise ($\bar{X}=1.73$)’de çalışan yöneticilerin benzer bir şekilde kendilerini düşük düzeyde ertelemeci bireyler olarak gördükleri söylenebilir. Cömert ve Dönmez (2018) tarafından yapılan araştırma sonuçları ile araştırmamızın sonuçları benzerlik göstermektedir.

Okul yöneticilerinin genel erteleme davranışlarının yöneticilik kıdemi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip-göstermediğine dair yapılan analiz sonuçları aşağıda (Tablo 8’de) sunulmuştur.

Tablo 8. Okul yöneticilerinin genel erteleme davranışlarının yöneticilik kıdemi değişkenine göre standart sapma, aritmetik ortalama ve anova testi sonuçları

Yöneticilik Kıdem	N	\bar{X}	ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	d	Kareler Ort.	F	p	F
1-3 Yıl arası	184		11.84	Gruplar İçi	0.509	2	0.254	0.739	0.478	
4-9 Yıl arası	86		11.79	Gruplar Arası	120.109	349	0.344			
10 Yıl ve üstü		882	11.76	Toplam	120.618		351			

Tablo 8’de görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan okul yöneticilerinin genel erteleme davranışları yöneticilik kıdemi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. $F(2,249)= 0.739$, $p>0.47$. Tablodaki bulgular incelendiğinde, farklı yöneticilik kıdeme sahip okul yöneticilerinin erteleme davranışını gösterme düzeylerine ilişkin benzer görüşlere sahip oldukları görülmektedir. Ölçekten alınan düşük puanların düşük düzeyde ertelemecilik davranışını temsil ettiği düşünüldüğünde, farklı yöneticilik kıdeme sahip yöneticilerin ($\bar{X}=1.84$, $\bar{X}=1.79$, $\bar{X}=1.76$) benzer bir şekilde kendilerini düşük düzeyde ertelemeci bireyler olarak gördükleri söylenebilir. Cömert (2009) ve İci (2012) tarafından yapılan benzer araştırmalarda da okul yöneticilerinin yöneticilik kıdemleri ile erteleme davranışları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir.

Okul yöneticilerinin genel erteleme davranışlarının mesleki kıdem düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip-göstermediğine dair yapılan analiz sonuçları aşağıda (Tablo 9’da) sunulmuştur.

Tablo 9. Okul yöneticilerinin genel erteleme davranışlarının mesleki kıdem değişkenine göre standart sapma, aritmetik ortalama, ve anova testi sonuçları

Mesleki Kıdem	N	\bar{X}	ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p	Fark
1-4 Yıl arası	88	1.90	0.53	Gruplar İçi	2.063	3	0.688	2.01	0.111	-

5-10 Yıl arası	95	1.83	0.63	Gruplar Arası	118.555	348	0.341
11-17 Yıl arası	80	1.68	0.54	Toplam	120.618	351	
18 Yıl ve üstü	89	1.82	0.60				

Tablo 9’da görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan okul yöneticilerinin genel erteleme davranışları mesleki kıdem düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. $F(9,248)= 2.01, p>0.111$. Tablodaki bulgular incelendiğinde, farklı mesleki kıdeme sahip okul yöneticilerinin erteleme davranışını gösterme düzeylerine ilişkin benzer görüşlere sahip oldukları görülmektedir. Ölçekten alınan düşük puanların düşük düzeyde ertelemecilik davranışını temsil ettiği düşünüldüğünde, farklı mesleki kıdem yılına sahip yöneticilerin ($\bar{X} =1.90, \bar{X} =1.83, \bar{X} =1.68, \bar{X} =1.82$) benzer bir şekilde kendilerini düşük düzeyde ertelemeci bireyler olarak gördükleri söylenebilir. Acar (2020) tarafından yapılan benzer bir çalışmada da benzer bir şekilde okul yöneticilerinin genel erteleme davranışlarının mesleki kıdem düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Okul yöneticilerinin genel erteleme davranışlarının medeni durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan analiz sonuçları Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. Okul yöneticilerinin genel erteleme davranışlarının medeni durum değişkenine göre standart sapma, aritmetik ortalama ve t-testi sonuçları

Medeni Durumu	N	\bar{X}	ss	sd	t	p
Evli	254	1.76	0.57	350	2.51	0.012
Bekâr	98	1.93	0.59			

Tablo 10’da görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan okul yöneticilerinin genel erteleme davranışları medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. $t(350)= 2.51, p<0.012$. Bekar okul yöneticilerinin genel erteleme ortalamaları ($\bar{X} =1.93$), evli okul yöneticilerine ($\bar{X} = 1.73$) göre daha yüksek görünmektedir. Evli okul yöneticileri bekar okul yöneticilerinden daha az erteleme davranışı gösterebilirler. Topal (2015) tarafından akademisyenlerin erteleme davranışlarının medeni duruma göre incelendiği bir çalışmada bekâr akademisyenlerin evli akademisyenlerden daha ertelemeci oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ancak Özdemir (2012) ve Acar (2020) tarafından yapılan benzer çalışmalarda okul yöneticilerinin genel erteleme davranışlarının medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Okul yöneticilerinin genel erteleme davranışlarının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip-göstermediğine dair yapılan analiz sonuçları Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. Okul yöneticilerinin genel erteleme davranışlarının branş değişkenine göre standart sapma, aritmetik ortalama ve anova testi sonuçları

Branş	N	\bar{X}	ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	P	Fark
Sınıf ve Okul Öncesi	144	1.87	0.61	Gruplar İçi	1.32	2	0.616	1.80	0.167	-
Sosyal	139	1.74	053	Gruplar	119.386	349	0.342			

Bilimler	Arası					
Fen ve Matematik	69	1.83	0.61	Toplam	120.618	351

Tablo 11’de görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan okul yöneticilerinin genel erteleme davranışları branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. $F(2,249)= 1.80, p>0.167$. Tablodaki bulgular incelendiğinde, farklı branşlara sahip okul yöneticilerinin erteleme davranışını gösterme düzeylerine ilişkin benzer görüşlere sahip oldukları görülmektedir. Ölçekten alınan düşük puanların düşük düzeyde ertelemecilik davranışını temsil ettiği düşünüldüğünde, farklı mesleki kıdem yılına sahip yöneticilerin ($\bar{X}=1.87, \bar{X}=1.74, \bar{X}=1.83$) benzer bir şekilde kendilerini düşük düzeyde ertelemeci bireyler olarak gördükleri söylenebilir. Güner (2008), Cömert (2009) ve Özdemir(2012)’in araştırmalarında da benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir.

Okul yöneticilerinin genel erteleme davranışları ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla pearson çift yönlü korelasyon analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda elde edilen verilerin anlamlılık düzeyi kontrol edilmiş ve anlamlı olduğu anlaşılan ilişkilerin hangi yön ve düzeyde olduğu incelenmiştir. Bu incelemeler sonucunda elde edilen bulgular ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Okul yöneticilerinin genel erteleme davranışları ile beş temel kişilik özellikleri arasındaki ilişkiye dair sonuçlar aşağıda (Tablo 12’de) sunulmuştur.

Tablo 12. Okul yöneticilerinin genel erteleme davranışları ile beş temel kişilik özellikleri arasındaki ilişkiye ait pearson çift yönlü korelasyon analiz sonuçları

	Dışadönüklük	Nevrotiklik	Yumuşak Başlılık	Sorumluluk	Deneyime Acıklık
Erteleme	-0.261(**)	0.347(**)	-0.287(**)	-0.579(**)	-0.384(**)

**P<0.01

Tablo 12’de yer alan veriler incelendiğinde, okul yöneticilerinin dışadönüklük kişilik özellikleri ile genel erteleme davranışları arasında negatif yönlü, düşük düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir ($r= -0.261 p<0.01$). Buna göre okul yöneticilerinin dış çevreyle olan bağlantıları arttıkça daha az erteleme davranışı gösterebilecekleri belirlenmiştir. Bir başka deyişle çevresi ile daha fazla ilişki kuran sosyal yöneticiler daha az erteleme davranışında bulunabilirler. Okul yöneticilerinin dış çevre ile olan bağlantıları ve irtibatları zayıfladıkça erteleme davranışı gösterme sıklıkları artabilir.

Yine benzer şekilde tabloda görüldüğü üzere okul yöneticilerinin yumuşak başlılık kişilik özellikleri ile genel erteleme davranışları arasında negatif yönlü, düşük düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir ($r= - 0.287, p< 0.01$). Cömert (2009) ve Baltacı (2017) tarafından yapılan benzer bir araştırmalarda da okul yöneticilerinin erteleme davranışları ile yumuşak başlılık düzeyleri arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Bu bulgular ışığında yumuşak başlı ve uyumlu okul yöneticilerinin daha az erteleme davranışı gösterebilecekleri

belirlenmiştir. Yumuşak başlı okul yöneticilerinin çevreleriyle olan ilişkilerindeki uyum düzeyinin artması ile birlikte daha az erteleme davranışı gösterebilecekleri belirlenmiştir.

Okul yöneticilerinin genel erteleme davranışı ile sorumluluk düzeyleri arasında negatif yönlü, orta düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin var olduğu analiz sonuçlarında görülmektedir ($r = - 0.579$, $p < 0.01$). Doğan, Kürüm ve Kazaka'nın (2014) yaptıkları bir çalışmada erteleme davranışı ile kişiliğın sorumluluk boyutu arasında negatif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Baltacı (2017), Cömert ve Dönmez (2018) tarafından yapılan benzer çalışmalarda da okul yöneticilerinin genel erteleme davranışları ile sorumluluk düzeyleri arasında orta düzeyde negatif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Bu sonuçlar sorumluluk düzeyi yüksek olan okul yöneticilerinin daha az erteleme davranışında bulunabileceklerini göstermektedir. Sorumluluk sahibi okul yöneticileri işlerini zamanında yaparak erteleme davranışı göstermekten kaçınabilirler. Öz disipline sahip olmayan okul yöneticilerinde ise bu durum tam tersi bir şekilde meydana gelebilir.

Gelişime ve deneyime açık okul idarecilerinin erteleme davranışlarına bakıldığında bu oranın düşük olduğu görülmektedir. Okul yöneticilerinin deneyime açıklık düzeyleri ile genel erteleme davranışları arasında negatif yönlü, orta düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin var olduğu görülmektedir ($r = - 0.384$, $p < 0.01$). Lee ve diğeri (2005) öğretmenler ile yapmış oldukları bir çalışmada erteleme davranışı ile kişiliğın deneyime açıklık boyutu arasında negatif yönlü bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Balatacı (2017)'nin okul yöneticileri ile yapmış olduğu benzer bir araştırmada okul yöneticilerinin genel erteleme davranışları ile deneyime açıklık özellikleri arasında düşük düzeyde negatif yönlü anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre okul yöneticilerinin deneyime açıklık düzeyleri artkça erteleme davranışı gösterme düzeyleri azalabilir. Deneyime açık ve yenilikçi okul yöneticileri kendilerini zamanın ve ortamın şartlarına göre hazırlayarak daha az erteleme davranışı gösterebilirler.

Okul yöneticilerinin genel erteleme davranışları ile nevroklik (duygusal dengesizlik) düzeyleri arasındaki ilişkiye baktığımızda pozitif yönlü, orta düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir ($r = 0.347$, $p < 0.01$). Cömert ve Dönmez (2018), Özer (2012) ve Baltacı (2017) tarafından yapılan benzer araştırmalarda da nevroklik ve erteleme davranışı arasında pozitif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir. Bu sonuçlar okul yöneticilerinin nevroklik düzeylerindeki artışın erteleme davranışlarında artışa neden olabileceğini belirtmektedir. Başka bir ifade ile okul yöneticilerinin nevroklik düzeylerindeki artış erteleme davranışı gösterme sıklığında artışa neden olabilir ve bu yöneticiler doğal olarak daha fazla erteleme davranışı gösterebilirler.

Sonuç ve Öneriler

Okul yöneticilerinin kişilik özellikleri ile genel erteleme davranışları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacı ile yapılan bu araştırma, alanda var olan eksikliğın tamamlanmasına katkı

sağlayacaktır. Araştırma bulguları neticesinde okul yöneticilerinin kendilerini düşük düzeyde ertelemeci bireyler olarak gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Diğer yandan okul yöneticilerinin genel erteleme davranışlarına ilişkin algılarının unvan, cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, çalıştıkları kurum, yöneticilik kıdemi, mesleki kıdem ve branş değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Medeni durum değişkenine göre ise anlamlı bir farklılık göstermektedir. Evli okul yöneticileri bekâr okul yöneticilerine göre daha az erteleme davranışı göstermektedirler.

Okul yöneticilerinin genel erteleme davranışları ile kişilik özellikleri arasındaki ilişki incelendiğinde farklı düzeylerde ilişkilerin olduğu görülmüştür. Okul yöneticilerinin dışadönüklük kişilik özellikleri ile genel erteleme davranışları arasında negatif yönlü, düşük düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Dışadönük okul yöneticilerinin daha az erteleme davranışı gösterebilecekleri belirlenmiştir. Okul yöneticilerinin yumuşak başlıklı kişilik özellikleri ile genel erteleme davranışları arasında negatif yönlü, düşük düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Uyumlu okul yöneticilerinin daha az erteleme davranışı gösterebilecekleri belirlenmiştir. Okul yöneticilerinin sorumluluk düzeyleri ile genel erteleme davranışları arasında negatif yönlü, orta düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Sorumluluk sahibi okul yöneticilerinin daha az erteleme davranışı gösterebilecekleri belirlenmiştir. Okul yöneticilerinin genel erteleme davranışları ile deneyime açıklık düzeyleri arasında negatif yönlü, orta düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Yeniliklere açık okul yöneticilerinin daha az erteleme davranışı gösterebilecekleri belirlenmiştir. Okul yöneticilerinin genel erteleme davranışları ile nevroitiklik(duygusal dengesizlik) düzeyleri arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Nevrotik okul yöneticilerinin daha fazla erteleme davranışı gösterebilecekleri belirlenmiştir.

Araştırmada elde edilen bulgular ve sonuçlar neticesinde yöneticilere, karar alıcılara, politika yapıcılara, araştırmacılar ve uygulayıcılara yönelik bir takım önerilerde bulunma ihtiyacı doğmuştur. Bu önerilerin sahada yer alan görevlilere ve bundan sonra bu alanda araştırma yapmayı düşünen araştırmacılara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Okul yöneticilerinin düşük düzeyde olan genel erteleme davranışlarının daha da az seviyelere çekebilmek için farkındalık yaratacak hizmet içi eğitim seminerleri düzenlenebilir. Ayrıca öğretmenler odası sohbetlerinde, toplantılarda erteleme davranışı üzerine tartışmalar, müzakereler yapılabilir

Araştırma sonucunda okul yöneticilerinin dışadönüklük düzeylerindeki artışın genel erteleme davranışlarında azalmaya neden olacağı belirlenmiştir. Bu nedenle sosyal ve girişimci okul yöneticilerinin desteklenerek ödüllendirilmeleri erteleme davranışlarında azalma sağlayabilir. Okul yöneticilerinin çevreleriyle olan uyum ve sorumluluk düzeylerindeki artışın daha az erteleme davranışında bulunmalarına olumlu katkı sağlayacağı araştırma sonucunda tespit edilmiştir. Okul

yöneticilerinin sorumluluklarını zamanında yerine getirdiklerinde, ödüllendirilmeleri daha az erteleme davranışı göstermelerine katkı sağlayacaktır.

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından okul yöneticilerinin sıklıkla erteleme davranışı gösterdikleri alanlar belirlenebilir ve bu alanlarda erteleme davranışını azaltmaya yönelik tedbirler alınabilir. Okul yöneticilerinin seçiminde kişilik özellikleri göz önünde bulundurulabilir.

Bu araştırma ile okul yöneticilerinin genel erteleme davranışları ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkiler belirlenmiştir. Yapılacak benzer araştırmalar ile öğretmenler ve öğrencilerin kişilik özellikleri ve erteleme davranışları arasındaki ilişkiler belirlenebilir. Erteleme davranışının farklı yönetsel kavramlarla ilişkisi incelenebilir. Bu konuda nicel ve nitel yaklaşımların uygulandığı karma desen çalışmalar yürütülebilir. Yükseköğretim kurumlarında akademisyenlerin akademik erteleme davranışları üzerine çalışmalar yapılabilir.



<http://kefad.ahievran.edu.tr>

ISSN: 2147 - 1037

ENGLISH VERSION

Introduction

There are some duties and responsibilities that need to be fulfilled in every period of life. These duties and responsibilities are sometimes not done on time and can be delayed or postponed. Postponements can sometimes be related to simple daily tasks and sometimes to more important issues that can shape the future of individuals. In daily life, many works such as bills to be paid, phone calls to be made, preparation for exams can be postponed for various reasons. This procrastination behavior initially manifests itself as a temporary relief and pleasurable situation in individuals. However, in the future, this pleasant situation leaves its place in situations such as anxiety, stress, regret, tension. Individuals who are uncomfortable with procrastination make a promise to themselves that they will never procrastinate again. Since these promises are often not kept, people often find themselves in the same vicious circle. This problem, which is present in a large part of society, is more common in societies where technology has advanced, as a modern disease. Understanding a concept that is so common in our lives and examining its relationship with other concepts will contribute to the lives of individuals in many ways. There are different opinions in the literature about when the concept of procrastination was used for the first time. It is claimed that procrastination began with human civilization and emerged 2.5 million years ago (Knaus, 2000). Some researchers, on the other hand, state that there are anti-procrastination discourses in the laws of the Babylonian King Hammurabi, and date this concept back to 3700 years ago (Knaus, 2002). The concept of postponement, which dates back to ancient times, BC8. In the 19th century, in the poems of the Greek Poet Hesiod (Rawson and Miner, 1986), William Shakespeare's "6. Henry" (Rawson and Miner, 1986) and English Poet Edward Young's poem "Night Thoughts" in 1742. Although the use of the concept of procrastination dates back to ancient times, it can be said that studies to investigate this problem have started recently. In our country, no study on this subject until 2003 was found in the literature. Many definitions and theories have been developed for the concept of procrastination. Examining these definitions and theories will contribute to a better understanding of the concept of procrastination. The concept of procrastination comes from the Latin verb "procrastinate" and is defined as leaving the fulfillment of a task or taking responsibility for another time (Ferrari, Johnson, and McCown, 1995; Milgram, Mey-Tal, and Levison, 1998). In the Oxford Dictionary of English, procrastination is

defined as “delaying or delaying work”, while the Turkish Language Association defines procrastination as “postponing”, “delaying or deferring ” (Türk Dil Kurumu [TDK], 2016). There are many definitions in the literature regarding the concept of procrastination which corresponds to the concept of "procrastination" in English. Looking at the definitions in the literature, it is seen that researchers do not have a common idea on the definition of procrastination (Ferrari et al., 1995). On the other hand, it can be said that most of the definitions made focus on the multidimensional structure of procrastination (Rothblum, Solomon, and Murakabi, 1986) and its types (Ferrari and Pychyl,2007).

When the studies to explain the phenomenon of procrastination is examined, it is seen that the researchers deal with procrastination in different dimensions. Each researcher tries to evaluate procrastination based on the dimension it deals with. The phenomenon of procrastination has been tried to be defined in connection with many reasons such as not being able to manage time, lack of motivation, and fear of failure. However, it is accepted that procrastination is a complex concept consisting of cognitive, affective, behavioral dimensions that includes more than the above-mentioned concepts (Ferrari et al., 1995). The behavioral dimension of procrastination is that the individual does not do the things that need to be done on time or make the decisions that need to be taken on time (Senecal et al., 1997, as cited in Aydoğan, 2008) and that the work that needs to be done takes too long (Senecal et al., 1997, as cited in Çakıcı, 2003) can be defined. The cognitive dimension of procrastination can be defined as the inconsistency between the individual's goals and actual behaviors (Ferrari, 1994). The affective dimension of procrastination, on the other hand, can be defined as the feeling of self-denial, inadequacy, pessimism, regret, guilt, irritability, and panic (Binder, 2000) that occurs after the behavior of procrastination.

Examining the relationship between procrastination behavior and personality traits of individuals may contribute to reducing procrastination behaviors. Considering the studies conducted for this purpose, there are significant relationships between procrastination behavior and the dimensions of responsibility (Lee, Kelly, and Edwards, 2005; McCown and Johnson, 1991; Özer and Altun, 2011; Özer, 2012), emotional instability, extraversion, and openness to experience. appears to be. With these studies, it has been tried to examine in which direction and to what extent personality affects procrastination behavior. Lee et al. (2005) found that responsibility awareness reduces procrastination behavior in their study on teachers. In a similar study supporting this study, Kandemir (2010) determined that there is a moderate negative relationship between individuals' procrastination behavior and their level of responsibility. Lee et al. (2005), in their study, determined that there is a negative and a positive relationship between procrastination behavior and the personality's openness to experience dimension, and a positive significant relationship between the emotional instability dimension of the personality. These findings show that procrastination behavior is affected by the personality's openness to experience dimension. Doğan, Kürüm, and Kazaka (2017) found in their study

that there is a negative relationship between procrastination behavior and the responsibility dimension of the personality, and a positive relationship between the emotional instability dimension. In a similar study conducted by Özer (2012), a positive relationship was determined between procrastination behavior and emotional instability; In addition, a negative relationship was found between self-control and procrastination behavior. In another study dealing with procrastination behavior and personality traits, McCown and Johnson (1991) found a positive and significant relationship between procrastination behavior and the extraversion dimension of personality. When we look at the studies examining the relationships between procrastination behavior and the five basic factors of personality (extraversion, neuroticism, agreeableness, openness to experience, responsibility), it is concluded that procrastination behavior is affected by the personality traits of individuals.

There are very few studies in the literature to determine the level of procrastination behavior, which has a complex structure, in school administrators. Most of the research in this field consists of research with high school and university students. Determining the general procrastination behavior levels of school administrators, who make many sacrifices to keep up with busy business life, and preparing intervention programs to lower this level will contribute to the elimination of a great deficiency in this area. In addition, determining the relationship between the general procrastination behaviors of school administrators and their personality traits will contribute to the selection of school administrators and an easier understanding of the work of current school administrators. Considering all these listed benefits, it was aimed to examine the relationship between the general procrastination behaviors of school administrators and their personality traits.

Method

In this part of the research, there is information about the model of the research, the universe and the sample, the collection of data, the analysis of the data.

Model of the Research

This research was developed according to the relational model. Relational research provides an opportunity to explain the complexity of human actions by examining existing phenomena. In this way, the relationships between the behavior patterns of individuals and the variables that define the behaviors can be determined (Cohen, Manion and Morrison 2007). Relational studies, in which the relationship between two or more variables can be examined, allow three important applications: (a) evaluating the relationships between variables, (b) evaluating the consistency between the variables, and (c) making predictions (Ary, Jacobs, Sorensen, and Razavieh, 2010). By the nature of relational research, this study aims to examine the relationship between the determined independent variable (personality traits) and the dependent variable (procrastination behavior).

Universe and Sample

The study population of the research consists of 2103 school administrators working in primary, secondary, high schools in the province of Van in the 2016-2017 academic year. For this population size, the number of samples to be selected according to a 5% margin of error should be at least 333 (Büyüköztürk, Çakmak, Akgun, Karadeniz, and Demirel, 2009). In the study, questionnaire forms were distributed to 400 school administrators and 357 questionnaires were collected. The sample group of the study consists of 352 school administrators determined by random sampling method from this universe. This method is a sampling method in which each unit has an equal probability of being selected. In the random sampling method, all units in the universe have an equal and independent probability of being selected for sampling (Büyüköztürk et al., 2009). With the thought that choosing the samples randomly from different education regions will increase the ability to represent the universe, 21 school administrators from 9 districts with less than 200 administrators and 42 school administrators from 4 districts with more than 200 administrators were randomly selected. It was determined that 5 of the collected scales were not filled in completely and these scales were not included in the calculations. Statistical findings regarding the socio-demographic characteristics of the school administrators who constitute the sample are given in Table 1.

Table 1. Statistical findings related to the socio-demographic characteristics of the school administrators constituting the sample

Variable	Level	N	%
Gender	Boy	296	84.1
	Woman	56	15.9
Title	manager	170	48.3
	Assistant director	182	51.7
marital status	married	254	72.2
	Single	98	27.8
Education status	License	305	86.6
	graduate	47	13.4
	Ages 20-25	24	6.8
Age	Ages 26-30	93	26.4
	Ages 31-35	77	21.9
	Ages 36-40	73	20.7
	Age 41 and Above	85	24.1
The institution he is working at	Primary school	142	40.3
	Middle School	104	29.5
	High school	106	30.1
managerial seniority	Between 1-5 Years	217	61.6
	Between 6-10 Years	63	17.9
	Between 11-15 Years	37	10.5
	Between 16-20 Years	21	6.0
	21 Years and Above	14	4.0
professional seniority	Between 1-5 Years	112	31.8
	Between 6-10 Years	73	20.7
	Between 11-15 Years	71	20.2
	Between 16-20 Years	45	12.8
	21 Years and Above	51	14.5
Branch	Class Teacher	123	34.9
	Elementary math	12	3,4
	Turkish	18	5.1
	Science and technology	11th	3.1
	Social studies	24	6.8
	Physical education	5	1.4
	Music	3	0.9
	Physical	2nd	0.6
	chemical	4	1.1
	Biology	5	1.4
	The English	19	5.4
	Date	6	1.7
	Guidance	4	1.1
	Visual arts	15	4.3
	Pre-school	21	6.0
	Religion culture	10	2.8
	Computer	9	2.6
geography	6	1.7	
vocational course	22	6.3	
literature	21	6.0	
Mathematics (High School)	4	1.1	
philosophy	8	2.3	
Total		352	100.0

Table 1. shows the demographic information of the participants. When the data are analyzed, it is seen that 296 (84.1%) of the school administrators participating in the research are male and 56 (15.9%) are female, according to the gender variable. Of the school administrators participating in the research, 170 (48.3%) have the title of principal and 182 (51.7%) have the title of assistant principal. The fact that these numbers are very close to each other is important in terms of the representation of these titles, which are two equal parts of the concept of school management. When the marital status of the school administrators participating in the research is examined, it is seen that most of the administrators are married. It is seen that 254 (72.2) of the managers participating in the research are married and 98 (27.8) are single, and the majority of them are undergraduate graduates. 305 (86.6%) of the school administrators have undergraduate and 47 (13.4%) graduate education. When the age levels of the sample group are examined, it is seen that the majority are thirty years old and above. Of the school administrators participating in the research, 24 (6.8%) were between the ages of 20-25, 93 (26.4%) were between the ages of 26-30, 77 (21.9%) were between the ages of 31-35, and 73 (20.7%) were They appear to be between 36-40 years of age and 85 (24.1%) are 41 years or older. When we look at the institutions where the school administrators participating in the research work, it is seen that the administrators working in the primary school participate more. Of the school administrators, 142 (40.3%) work in primary school, 104 (29.5%) in secondary school, and 106 (30.1%) in high school. When managerial seniority is examined, it is seen that most of the managers have managerial seniority of fewer than seven years. 217 (61.6%) of the school administrators were between 1-5 years, 63 (17.9%) between 6-10 years, 37 (10.5%) between 11-15 years, 21 (6%) between 15-years. It is seen that between 20 years and 14 (4%) of them have 21 years or more managerial seniority. When the professional seniority of school administrators is examined, it is seen that most of the administrators are in the first five years of their profession. Of the school administrators participating in the research, 112 (31.8%) were between 1-5 years, 73 (20.7%) were between 6-10 years, 71 (20.2%) were between 11-15 years, 45 (12.8%) were It is seen that between 16-20 years, 51 (14.5%) have 21 years or more professional experience. Considering the distribution of school administrators according to their branches, 123 (34.9%) class, 12 (3.4%) primary school mathematics, 18 (5.1%) Turkish, 11 (3.1%) science and technology, 24 (6.8%) social studies, 5 (1.4%) physical education, 3 (0.9%) music, 2 (0.6%) physics, 4 (1.1%) chemistry, 5 (1.4%) biology, 19 (5.4%) English, 6 (1.7%) history, 4 (1.1%) PDR, 15 (4.3%) visual arts, 21 (6.0%) preschool, 10 (2.8%) religious culture and ethics, 9 (2.6%) computers, 6 (1.7%) geography, 22 (6.3%) vocational courses, 21 (6.0%) literature, 4 It is seen that 1% (1.1%) are in secondary education mathematics and 8 (2.3%) are in philosophy. It is seen that the branch with the highest participation is in the field of classroom teaching and the branch with the least participation is in the field of physics. Due to the small number of participants in some branches and the large differences between the numbers, the branches were classified under three groups as classroom and preschool, science and mathematics, and social sciences.

Data Collection Tools

The research data were obtained by using the "General Procrastination Scale", the "Five Factor Personality Scale" and the "Personal Information Form" prepared by the researcher.

Personal information form: In the study, a personal information form was prepared to determine the socio-demographic characteristics of the managers in the sample. In this form, the participants; job title, gender, marital status, age, seniority in management, seniority in the profession, institution, education level, and branch from which he graduated.

General procrastination scale: This scale was developed by Çakıcı, Yorulmaz, and Gülebağlan (2003), and there are 18 items in total, 7 of which are positive and 11 are negative. The answers given to the items in the scale are graded as "doesn't reflect me at all", "reflects me very little", "reflects me a little", "reflects me mostly", "reflects me completely", and "reflects me completely". The Cronbach's Alpha reliability coefficient value of the general procrastination scale was found to be 0.91. The Spearman-Brown split-half test reliability value of the scale was found to be 0.85 in total. The test-retest reliability coefficient was found to be 0.83. An increase in the scores obtained from the scale is interpreted as an increase in the frequency of procrastination (Çakıcı, 2003). In the study, the internal reliability values of the scale were calculated and the Cronbach's Alpha reliability coefficient was calculated as 0.82. Since this value is between $0.80 < \alpha < 1.00$, it can be said that the scale is quite reliable (Uzunsakal and Yıldız, 2018). In this case, it can be said that the general procrastination scale is reliable.

Five-factor personality scale: The scale was developed by Benet-Martinez and John (1998) and consists of 44 items and years. This scale measures the personality traits of "neuroticism", "extraversion", "openness to experience", "agreeableness" and "responsibility". The adaptation of the scale to Turkish was carried out by Sümer and Sümer (2005), a study on self-identification profiles and patterns of individuals in 56 countries, within the scope of our country. In the aforementioned study, it was revealed that the Cronbach Alpha reliability values of the Five-Factor Personality Scale were 0.79, 0.77, 0.76, 0.70, and 0.78, showing the factors of "neuroticism", "extraversion", "openness to development", "adaptation" and "responsibility", respectively (Schmitt, et al. Blush, McCrae and Benet-Martinez, 2007). High scores obtained from each subsection in the scale indicate that the participant reveals that personality trait at a high level (Sümer, Lajunen, and Özkan, 2005). As a result of the analyzes performed to determine the reliability level of the scale in this study, the Cronbach's Alpha internal consistency coefficient was 0.68 for the neuroticism section, 0.70 for the extraversion section, 0.62 for the openness section, 0.61 for the agreeable section, and 0.73 for the responsibility section. These calculated α values show that the five-factor personality scale is reliable.

Data Collection

Before applying the scales, necessary permissions were obtained from the Van Provincial Directorate of National Education. The scales to be applied were prepared by multiplying more than the determined sample number. The researcher attended the meetings for school administrators held in

the districts, gave information about the subject of the research and the scales, followed the implementation process of the scales, and paid attention to ensuring voluntary participation in the research.

Analysis of Data

Arithmetic means, standard error, standard deviation, frequency, variance, percentage (descriptive analysis), t-test and ANOVA (parametric difference tests), and Pearson Bidirectional Correlation analysis were used in the analysis of the data.

Ethics committee permission information: In this study, all the rules specified to be followed within the scope of "Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive" were complied with. None of the actions specified under the title of "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics", which is the second part of the directive, were not carried out.

Findings and Discussion

In this part of the study, the findings obtained as a result of the research and the results of similar and different researches in this field are evaluated together. To decide which tests to use in the analysis of the data collected in line with the purpose of the research, it was first checked whether the obtained values met the parametric test assumptions. As a result of the examination of the data collected in the study, it was determined that the scores obtained from all measurement tools showed a normal distribution and it was decided that parametric tests could be applied. Then, to determine the level of the general procrastination behaviors of school administrators, the highest and lowest scores, arithmetic averages, and standard deviation results of school administrators were examined in line with the data obtained from the General Procrastination Scale. The data obtained show that school administrators have a low level ($\bar{X} = 1.81$) of procrastination behavior.

Table 2. School administrators' general procrastination behaviors, highest and lowest scores, arithmetic mean and standard deviation results

	N	Min.	Max.	\bar{X}	ss
School administrators general procrastination	352	1.00	4.28	1.81	0.58621

It was seen that the lowest procrastination average score of the school administrators from the scale was 1 (low procrastinator) and the highest procrastination average score was 4.28 (high procrastinator). The general procrastination means a score of school administrators was found to be 1.81 (low-level procrastinator). In other words, school administrators stated that they showed a low level of procrastination behavior with their answers to the scale. When the literature is examined, a small number of studies (Cömert, 2009; İci, 2012; Özdemir, 2012; Cömert and Dönmez, 2018; Beycioğlu, Uğurlu, and Abdurrezzak, 2018; Acar, 2020) was conducted to determine the procrastination behaviors of school administrators also show that school administrators have low procrastination behaviors. level appears. Based on these findings, it can be concluded that the school administrators participating in the

research generally do not postpone their duties and responsibilities and that they do the work and transactions they are responsible for on time.

The results of the analysis on whether the general procrastination behaviors of school administrators show a significant difference according to the gender variable are given in Table 3.

Table 3. *Arithmetic mean, standard deviation, and t-test results of school administrators' general procrastination behaviors according to gender variable*

Gender	N	\bar{X}	ss	sd	t	p
Boy	296	1.80	0.60	350	0.369	0.713
Woman	56	1.84	0.50	350		

As seen in Table 3, the general procrastination behaviors of the school administrators who constitute the sample do not show a significant difference according to the gender variable. $t(350)=0.369$, $p>0.713$. When the findings in the table are examined, it is seen that the perceptions of the managers in both groups regarding the level of procrastination behavior are similar. Considering that low scores from the scale represent low levels of procrastination, it can be said that both male administrators ($\bar{X}=1.80$) and female administrators ($\bar{X}=1.84$) see themselves as individuals with low procrastination. When the literature is examined, studies on the difference between procrastination behavior and gender variable (Gülebağlan, 2003; Güner, 2008; Haycock, 1993; İci, 2012; İskender, 2011; Kızılkaya Cumaoğlu and Diker Coşkun, 2012; Onwuegbuzic, 2004; Özdemir, 2012; Solomon and Rothblum, 1984; Şirin, 2011; Topal, 2015; Watson, 2001; Acar, 2020) seem to have similar results.

The results of the analysis on whether the general procrastination behaviors of school administrators show a significant difference according to the title variable are presented below (Table 4).

Table 4. *Standard deviation, arithmetic mean and t-test results of school administrators' general procrastination behaviors according to the title variable*

Title	N	\bar{X}	ss	sd	t	p
Manager	170	1.85	0.63	350	1.32	0.186
Deputy Director	182	1.77	0.53			

As seen in Table 4, the general procrastination behaviors of the school administrators who constitute the sample do not show a significant difference according to the title variable. $t(350)=1.32$, $p>0.186$. When the findings in the table are examined, it is seen that the administrators in both groups have similar views on the level of procrastination. Considering that low scores from the scale represent low levels of procrastination, it can be said that both principals ($\bar{X}=1.85$) and assistant principals ($\bar{X}=1.77$) see themselves as individuals with low procrastination. It is seen that similar results have been reached in the few studies on the difference between procrastination behavior and title (Cömert, 2009; Özdemir, 2012; Cömert and Dönmez, 2018; Acar, 2020).

The results of the analysis on whether the general procrastination behaviors of school administrators show a significant difference according to the variable of educational status are presented below (Table 5).

Table 5. *Standard deviation, arithmetic mean and t-test results of school administrators' general procrastination behaviors according to the variable of educational status*

Education status	N	\bar{X}	ss	sd	t	p
License	305	1.82	0.58	350	1.04	0.296
graduate	47	1.73	0.56			

As can be seen in Table 5, the general procrastination behaviors of the school administrators who constitute the sample do not show a significant difference according to the variable of educational status. $t(350) = 1.04$, $p > 0.296$. When the findings in the table are examined, it is seen that the administrators in both groups have similar views on the level of procrastination. Considering that low scores from the scale represent low levels of procrastination, it can be said that both undergraduate managers ($\bar{X} = 1.82$) and graduate managers ($\bar{X} = 1.84$) see themselves as procrastinating individuals at a low level. It is seen that similar results were obtained in the studies conducted by Güner (2008), Cömert (2009), and Acar (2020) regarding the difference between procrastination behavior and educational status.

The results of the analysis on whether the general procrastination behaviors of school administrators show a significant difference according to the age variable are presented below (Table 6).

Table 6. *The arithmetic mean, standard deviation, and ANOVA test results of school administrators' general procrastination behaviors according to the age variable*

Age	NN	\bar{X}	faq	Source of Variance	Squares Ball.	sd	Squares Avg.	FF	P
Age 30 and under	117	1.92	00.60	In Groups	2.229	3	0.743	22.18	0.0
30-35 years old	777	11.73	00.58	Between Groups	118,389	48	0.340		
Ages 36 to 40	773	11.76	00.53	Total	120,618	51			
Age 41 and above	885	11.76	00.59						

As seen in Table 6, the general procrastination behaviors of the school administrators who constitute the sample do not show a significant difference according to the age variable. $F(3,249) = 2.18$, $p > 0.090$. When the findings in the table are examined, it is seen that school administrators in different age groups have similar views on the level of procrastination behavior. Considering that low scores

obtained from the scale represent low levels of procrastination behavior, it can be said that school administrators in all age groups ($\bar{X} = 1.92$, $\bar{X} = 1.73$, $\bar{X} = 1.76$) see themselves as procrastinating individuals at a low level. When the literature is examined, it is seen that Çakıcı (2003), Akkaya (2007), İci (2012), Özdemir (2012), and Acar (2020) reached similar results regarding the difference between procrastination behavior and the age variable.

The results of the analysis on whether the general procrastination behaviors of school administrators show a significant difference according to the variable of the institution they work at are presented below (Table 7).

Table 7. Standard deviation, arithmetic mean and ANOVA test results of school administrators' general procrastination behaviors according to the institution variable

The institution he is working at	N	\bar{X}	ss	Source of Variance	Squares	Ball. d	Squares Avg.	F	p	Difference
Primary school	142	1.8	0.60	In Groups	0.848	2	0.424	1.23	0.296	-
Middle School	104	1.8	0.61	Between Groups	119,770	349	0.343			
High school	106	1.7	0.53	Total	120,618	351				

As seen in Table 7, the general procrastination behaviors of the school administrators who make up the sample do not show a significant difference according to the variable of the institution they work at. $F(2,249)=1.23$, $p>0.296$. When the findings in the table are examined, it is seen that school administrators working in different institutions have similar views on the level of procrastination behavior. Considering that low scores obtained from the scale represent low levels of procrastination behavior, it can be said that administrators working in primary school ($\bar{X} = 1.84$), secondary school ($\bar{X} = 1.84$), and high school ($\bar{X} = 1.73$) similarly see themselves as individuals with low levels of procrastination. The results of the research conducted by Cömert and Dönmez (2018) show similarities with the results of our research.

The results of the analysis on whether the general procrastination behaviors of school administrators show a significant difference according to the managerial seniority variable are presented below (Table 8).

Table 8. Standard deviation, arithmetic mean and ANOVA test results of school administrators' general procrastination behaviors according to the variable of seniority of management

Management Seniority	N	\bar{X}	ss	Source of Variance	Squares	Ball. d	Squares Avg.	F	p	Difference
1-3 years	184	1.84	0.57	In Groups	0.509	2	0.254	0.739	0.478	-
Between 4-9 Years	86	1.79	0.61	Between Groups	120.109	349	0.344			
10 Years and above	82	1.76	0.58	Total	120,618	51				

As seen in Table 8, the general procrastination behaviors of the school administrators who constitute the sample do not show a significant difference according to the seniority the administration variable. $F(2,249) = 0.739$, $p > 0.47$. When the findings in the table are examined, it is seen that school administrators with different managerial seniority have similar views on the level of procrastination behavior. Considering that low scores obtained from the scale represent low levels of procrastination behavior, it can be said that managers with different managerial seniority ($\bar{X} = 1.84$, $\bar{X} = 1.79$, $\bar{X} = 1.76$) see themselves as individuals with low procrastination. In similar studies conducted by Cömert (2009) and İci (2012), it is seen that there is no significant difference between school administrators' administrative seniority and procrastination behaviors.

The results of the analysis on whether the general procrastination behaviors of school administrators show a significant difference according to the level of professional seniority are presented below (Table 9).

Table 9. *Standard deviation, arithmetic mean, and ANOVA test results of school administrators' general procrastination behaviors according to professional seniority variable*

Professional Seniority	N	\bar{X}	ss	Source of Variance	Squares Ball.	sd	Squares Avg	F	p	Difference
1-4 Years	88	1.90	0.53	Groups Intra	2.063	33	0.688	2.01	0.111	-
5-10 Years	95	1.83	0.63	Between Groups	118,555	348	0.341			
11-17 Years	80	1.68	0.54	Total	120,618	351				
18 Years and above	89	1.82	0.60							

As seen in Table 9, the general procrastination behaviors of the school administrators who constitute the sample do not show a significant difference according to the level of professional seniority. $F(9,248) = 2.01$, $p > 0.111$. When the findings in the table are examined, it is seen that school administrators with different professional seniority have similar views on the level of procrastination behavior. Considering that low scores from the scale represent low levels of procrastination, it can be said that managers with different professional seniority years ($\bar{X} = 1.90$, $\bar{X} = 1.83$, $\bar{X} = 1.68$, $\bar{X} = 1.82$) see themselves as individuals with low levels of procrastination. Similarly, in a similar study conducted by Acar (2020), it was found that the general procrastination behaviors of school administrators did not show a statistically significant difference according to the level of professional seniority.

The results of the analysis on whether the general procrastination behaviors of school administrators show a significant difference according to the marital status variable are given in Table 10.

Table 10. *Standard deviation, arithmetic mean and t-test results of school administrators' general procrastination behaviors according to the marital status variable*

Marital status	N	\bar{X}	ss	sd	t	p
Married	254	1.76	0.57	350	2.51	0.012

Single	98	1.93	0.59
--------	----	------	------

As seen in Table 10, the general procrastination behaviors of the school administrators who constitute the sample show a significant difference according to the marital status variable. $t(350) = 2.51$, $p < 0.012$. The general procrastination mean of single school administrators ($\bar{X} = 1.93$) seems to be higher than that of married school administrators ($\bar{X} = 1.73$). Married school administrators may show less procrastination behavior than single school administrators. In a study by Topal (2015), in which academics' procrastination behaviors were examined according to marital status, it was concluded that single academics were more procrastinating than married academics. However, in similar studies conducted by Özdemir (2012) and Acar (2020), it was concluded that the general procrastination behaviors of school administrators did not show a significant difference according to the marital status variable.

The results of the analysis on whether the general procrastination behaviors of school administrators show a significant difference according to the branch variable are given in Table 11.

Table 11. *Standard deviation, arithmetic mean and ANOVA test results of school administrators' general procrastination behaviors according to branch variable*

Branch	N	\bar{X}	ss	Source of Variance	Squares Ball.	sd	Squares Avg.	F	p	Difference
Classroom and Preschool	144	1.87	0.61	In Groups	1.32	2nd	0.616	1.80	0.167	-
Liberal arts	139	1.74	0.53	Between Groups	119,386	349	0.342			
Science and Mathematics	69	1.83	0.61	Total	120,618	351				

As seen in Table 11, the general procrastination behaviors of the school administrators who constitute the sample do not show a significant difference according to the branch variable. $F(2,249) = 1.80$, $p > 0.167$. When the findings in the table are examined, it is seen that school administrators from different branches have similar views on the level of procrastination behavior. Considering that low scores from the scale represent low levels of procrastination, it can be said that managers with different professional seniority years ($\bar{X} = 1.87$, $\bar{X} = 1.74$, $\bar{X} = 1.83$) similarly see themselves as individuals with low procrastination. It is seen that similar results were obtained in the studies of Güner (2008), Cömert (2009), and Özdemir (2012).

Pearson two-way correlation analysis was conducted to determine the relationship between the general procrastination behaviors of school administrators and their personality traits. The significance level of the data obtained as a result of this analysis was checked and the direction and level of the relations that were found to be significant were examined. The findings obtained as a result of these examinations are explained in detail. The results of the relationship between the general procrastination behaviors of school administrators and the five basic personality traits are presented below (Table 12).

Table 12. *Pearson bidirectional correlation analysis results of the relationship between school administrators' general procrastination behaviors and five basic personality traits*

	Extraversion	Neuroticism	Docility	Responsibility	Hunger for Experience
Delay	-0.261(**)	0.347(**)	-0.287(**)	-0.579(**)	-0.384(**)

**P<0.01

When the data in Table 12 are analyzed, it is seen that there is a negative, low, and statistically significant relationship between the extraversion personality traits of school administrators and their general procrastination behaviors ($r = -0.261$, $p < 0.01$). Accordingly, it has been determined that as school administrators' connections with the external environment increase, they may show less procrastination behavior. In other words, social administrators who have more relationships with their environment may show less procrastination. As school administrators' connections and contacts with the external environment weaken, their frequency of procrastination may increase.

Similarly, as can be seen in the table, it is seen that there is a negative, low, and statistically significant relationship between school administrators' compliant personality traits and general procrastination behaviors ($r = -0.287$, $p < 0.01$). In a similar study conducted by Cömert (2009) and Baltacı (2017), it is seen that there is a negative and significant relationship between school administrators' procrastination behaviors and their level of agreeableness. In the light of these findings, it was determined that the docile and compliant school administrators might show less procrastination behavior. It has been determined that with the increase in the level of adaptability of the docile school administrators in their relations with their environment, they may show less procrastination behavior.

It is seen in the analysis results that there is a negative, moderate, and statistically significant relationship between the general procrastination behavior of school administrators and their level of responsibility ($r = -0.579$, $p < 0.01$). In a study by Doğan, Kürüm and Kazaka (2014), a negative relationship was found between procrastination behavior and the responsibility dimension of personality. In similar studies conducted by Baltacı (2017), Cömert and Dönmez (2018), a moderately negative and statistically significant relationship was determined between the general procrastination behaviors of school administrators and their level of responsibility. These results show that school administrators with a high level of responsibility may have less procrastination behavior. Responsible school administrators can avoid procrastination by doing their work on time. In school administrators who do not have self-discipline, this situation may occur in the opposite way.

When the procrastination behaviors of school administrators who are open to development and experience are examined, it is seen that this rate is low. It is observed that there is a negative, moderate and statistically significant relationship between school administrators' openness to experience and general procrastination behaviors ($r = -0.384$, $p < 0.01$). In a study conducted by Lee et al. (2005) with teachers, it was determined that there is a negative relationship between procrastination behavior and personality's openness to experience dimension. In a similar study conducted by Balatacı (2017) with school administrators, a low-level negative significant relationship was found between the general

procrastination behaviors of school administrators and their openness to experience. According to these results, as the level of openness to experience of school administrators increases, their level of procrastination may decrease. School administrators who are open to experience and innovation can show less procrastination behavior by preparing themselves according to the conditions of the time and environment.

When we look at the relationship between school administrators' general procrastination behaviors and neuroticism (emotional imbalance) levels, it is seen that there is a positive, moderate and statistically significant relationship ($r = 0.347$, $p < 0.01$). Similar studies by Cömert and Dönmez (2018), Özer (2012) and Baltacı (2017) also found a positive relationship between neuroticism and procrastination behavior. These results indicate that the increase in the neuroticism level of school administrators may cause an increase in procrastination behaviors. In other words, the increase in the neuroticism level of school administrators may cause an increase in the frequency of procrastination, and these administrators may naturally show more procrastination behavior.

Conclusion and Recommendations

This research, which was conducted to determine the relationship between the personality traits of school administrators and their general procrastination behaviors, will contribute to the completion of the existing deficiency in the field. As a result of the research findings, it was concluded that school administrators see themselves as individuals with a low level of procrastination. On the other hand, it was seen that the perceptions of school administrators regarding general procrastination behaviors did not show a statistically significant difference according to the variables of title, gender, age, educational status, the institution they work for, seniority of management, professional seniority and branch. It shows a significant difference according to the marital status variable. Married school administrators show less procrastination behavior than single school administrators.

When the relationship between the general procrastination behaviors of school administrators and their personality traits was examined, it was seen that there were relationships at different levels. It has been observed that there is a negative, low level and statistically significant relationship between the extraversion personality traits of school administrators and their general procrastination behaviors. It has been determined that extroverted school administrators may show less procrastination behavior. It has been observed that there is a negative, low level and statistically significant relationship between school administrators' agreeable personality traits and general procrastination behaviors. It has been determined that compliant school administrators may show less procrastination behavior. It was observed that there was a negative, moderate and statistically significant relationship between school administrators' level of responsibility and general procrastination behaviors. It has been determined that responsible school administrators may show less procrastination behavior. It was observed that there was a negative, moderate and statistically significant relationship between

the general procrastination behaviors of school administrators and their openness to experience. It has been determined that school administrators who are open to innovations may show less procrastination behavior. It has been observed that there is a positive, moderate and statistically significant relationship between school administrators' general procrastination behaviors and neuroticism (emotional instability) levels. It has been determined that neurotic school administrators may show more procrastination behavior.

As a result of the findings and results obtained in the research, the need to make some suggestions for managers, decision-makers, policymakers, researchers and practitioners arose. It is thought that these suggestions will contribute to the officials in the field and to the researchers who are considering researching this field from now on.

In-service training seminars can be organized to raise awareness to reduce the low level of general procrastination behaviors of school administrators. In addition, discussions and negotiations can be made on the behavior of procrastination in teachers' room conversations and meetings. For this reason, supporting and rewarding social and entrepreneurial school administrators may reduce procrastination behaviors. As a result of the research, it has been determined that the increase in the level of harmony and responsibility of school administrators with their environment will contribute positively to less procrastination behavior. When school administrators fulfill their responsibilities on time, rewarding them will contribute to less procrastination behavior.

The Ministry of National Education can determine the areas where school administrators frequently show procrastination behavior and measures can be taken to reduce procrastination behavior in these areas. Personality traits can be taken into account in the selection of school administrators. With this research, the relationships between the general procrastination behaviors of school administrators and their personality traits were determined. With similar studies to be conducted, the relationships between teachers' and students' personality traits and procrastination behaviors can be determined. The relationship between procrastination behavior and different managerial concepts can be examined. Mixed-pattern studies in which quantitative and qualitative approaches are applied can be carried out in this regard. Studies can be conducted on academic procrastination behaviors of academicians in higher education institutions.

References

- Acar, U. (2020). *eğitim yöneticilerinin karar verme stillerinin erteleme davranışı ile ilişkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akkaya, E. (2007). *Academic procrastination among faculty of education students: the role of gender, age, academic achievement, perfectionism and depression*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ary, D. , Jacobs, L. C., Sorensen, C. & Razavieh, A.(2010). *Introduction to research in education*. Canada: Nelson Education.
- Aydoğan, D. (2008). *Akademik erteleme davranışının benlik saygısı, durumluluk kaygı ve öz-yeterlik ile açıklanabilirliği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Baltacı, A. (2017). Erteleme Davranışı Eğilimi ve Beş Faktörlü Kişilik zellikleri Arasındaki İlişkiler: Okul Yöneticileri zerine Bir Araştırma. *International Journal of Contemporary Educational Studies*. 3 (1) , 56-80.
- Benet-Martinez V. & John, O. P. (1998). Los cinco grades across cultures and ethnic groups: multitrait multimethod analyses of the big five in spanish and english. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 729-750.
- Beycioğlu, K., Uğurlu, C.T. & Abdurrezzak, S. (2018). Okul Yöneticilerinin Okul İşlerini Erteleme Davranışlarına İlişkin Okul Yneticileri ve ğretmenlerin Grşlerinin İncelenmesi. *Dokuz Eyll Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (45), 68-85.
- Binder, K. (2000) *The effects of an academic procrastination treatment on student procrastination and subjective well-being*. Unpublished Master Thesis, Carleton University, USA.
- Büyüköztürk, S., akmak, E. K., Akgun, O. E., Karadeniz, S. & Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yontemleri*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *A guide to teaching practice.:* routledge-falmer. United Kingdom: London Press.
- Cömert, M.(2009). *Okul yöneticilerinin ertelemecilik davranışları, iş yükleri ve kişilik özelliklerine ilişkin algıları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Cömert, M., & Dönmez, B. (2018). Okul yöneticilerinin ertelemecilik davranışları, iş yükleri ve kişilik özelliklerine ilişkin algıları. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9(2), 1-18.

- Çakıcı, D.Ç. (2003). *Lise ve üniversite öğrencilerinde genel erteleme ve akademik erteleme davranışının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tez, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Doğan, T., Kürüm, A. & Kazak, M. (2017). Kişilik özelliklerinin erteleme davranışını yordayıcılığı. *Başkent Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 1 (1), 1-8. [Http://buje.baskent.edu.tr/index.php/buje/article/view/3](http://buje.baskent.edu.tr/index.php/buje/article/view/3) adresinden erişildi.
- Ferrari, J. R. (1994). Dysfunctional procrastination and its relationship with self-esteem, interpersonal dependency, and self-defeating behaviors. *Personality & Individual Differences*, 17, 673-679.
- Ferrari, J. R., Johnson, J. L. & McCown, W. G. (1995). *Procrastination and task avoidance: Theory, research, and treatment*. Germany: Springer Science & Business Media.
- Ferrari, J. R. & Pychyl, T. A. (2007). Regulating speed, accuracy, and judgments by indecisives: effects of frequent choices on self-regulation failure. *Personality and Individual Differences*, 42, 777-787.
- Gülebağlan, C. (2003). *Öğretmenlerin işleri son ana erteleme eğilimlerinin, mesleki yeterlilik algıları, mesleki deneyimleri ve branşları bakımından karşılaştırılmasına yönelik bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güner, D. (2008). *İlköğretim okullarında görev yapan sınıf ve branş öğretmenlerinin erteleme eğilimleri ve kaygı düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Yeditepe Üniversitesi , İstanbul
- Haycock, L. A. (1993). The cognitive mediation of procrastination: An investigation of the relationship between procrastination and selfefficacy beliefs. *Dissertation Abstracts International*, 54, 2261.
- İci, A. (2012). *İlköğretim okulları yöneticilerinin örgütsel bağlılık düzeyleri ile ertelemecilik davranışları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Samsun.
- İskender, M. (2011). The influence of self-compassion on academic procrastination and dysfunctional attitudes. *Educational Research and Reviews*, 6(2), 230-234.
- Kandemir, M. (2010). *Akademik erteleme davranışını açıklayıcı bir model*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kızılkaya Cumaoğlu, G. & Diker Coşkun, Y. (2012). Öğretmenlerin akademik erteleme davranışı ile teknoloji kullanım durumları arasındaki ilişki. *Electronic Turkish Studies*, 7(4), 2237-2247.
- Knaus, W. J. (2000). Procrastination, blame, and change. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15, 153-166.
- Knaus, W. J. (2002). *The procrastination workbook*. Kaliforniya, ABD: New Harbinger Publications

- Lee, D., Kelly, K. R., & Edwards, J. K. (2005). A closer look at the relationships among trait procrastination, neuroticism and conscientiousness. *Personality and Individual Differences*, 40, 27-37.
- Milgram, N., Mey-Tal, G. & Levison, Y. (1998). Procrastination, generalized or specific, in college students and their parents. *Personality and Individual Differences*, 25, 297-316.
- McCown, W. & Johnson, J. (1991). Personality and chronic procrastination by university students during an academic examination period. *Personality and Individual Differences*, 12, 662-667.
- Onwuegbuzie, A. J. (2004). Academic procrastinators and perfectionistic tendencies among graduate students. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15(5), 103-
- Özdemir, O. S. (2012). *İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin genel erteleme davranışı eğilimleri ile düşünme stillerinin analizi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Özer, A. (2012). Procrastination: rethinking trait models. *Education and Science*, 37, 303-317.
- Özer, A. & Altun, E. (2011). Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme nedenleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 45-72.
- Rawson, H. & Miner, M. (1986). *The new dictionary of quotations*. New York, ABD:New American Library.
- Rothblum, E. D., Solomon, L. J., & Murakabi, J. (1986). Affective, cognitive and behavioral differences between high and low procrastinators. *Journal of Counseling Psychology*, 33, 387-394.
- Schmitt, D. P., Allik, J., McCrae, R. R. & Benet-Martinez, V. (2007). The geographic distribution of big five personality traits: Patterns and profiles of human selfdescription across 56 nations. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 38, 173-212.
- Solomon, L. J. & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 503-509.
- Sümer, N., Lajunen, T. & Özkan, T. (2005). Big five personality traits as the distal predictors of road accident involvement. In Underwood, G. (Eds.). *Traffic andTransport Psychology, (Chapter 18)*. Elsevier Ltd.
- Sümer, N. & Sümer, H.C.(2005). *Beş faktör kişilik özellikleri ölçeği*.(Yayınlanmamış çalışma).
- Şirin, E.F. (2011). Academic procrastination among undergraduates attending school of physical education and sports: role of general procrastination, academic motivation and academic self-efficacy. *Educational Research and Reviews*, 6 (5), 447-455.

Topal, N. (2015). *Akademisyenlerde erteleme ile kişilik özellikleri ve mükemmeliyetçilik arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Türk Dil Kurumu (2016). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Uzunsakal, E. & Yıldız, D. (2018). Alan araştırmalarında güvenilirlik testlerinin karşılaştırılması ve tarımsal veriler üzerine bir uygulama. *Uygulamalı Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 14-28.

Watson (2001). Procrastination and the five-factor model: A facet level analysis. *Personality and Individual Differences*, 30, 149-158.