

# Cinsiyete Göre Üniversite Öğrencilerinde Akademik Erteleme Davranışı: Akademik Güdülenme, Akademik Özyeterlik ve Akademik Yükleme Stillerinin Rolü

Sinem Evin AKBAY & Cem Ali GİZİR

*Özet* – Bu çalışmanın amacı, cinsiyete göre akademik güdülenme, akademik yükleme stilleri ve akademik özyeterlik inancının üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarını ne derecede yordadığını incelemektir. Araştırmanın örneklemini, Mersin Üniversitesi'nde öğrenim görmekte olan 763 (363'ü erkek ve 400'ü kız) lisans öğrencisinden oluşmaktadır. Bu çalışmada, Kişisel Bilgi Formu, Erteleme Davranışı Değerlendirme Ölçeği Öğrenci Formu, Akademik Güdülenme Ölçeği, Akademik Özyeterlik Ölçeği ve Akademik Yükleme Stilleri Ölçeği olmak üzere beş ölçme aracı kullanılmıştır. Verilerin analizinde adimsal regresyon analizi yöntemi kullanılmıştır. Toplam örneklem ve erkek örneklem grubu için yapılan regresyon analizi sonuçlarına göre, akademik güdülenme, akademik özyeterlik ve akademik yükleme stillerinin üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışını anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir. Diğer yandan, kız örneklem grubu için yapılan regresyon analizi sonucunda ise, akademik güdülenme ve akademik yükleme stillerinin akademik erteleme davranışını anlamlı düzeyde yordadığı, ancak akademik özyeterlik inancının kızların akademik erteleme eğilimlerine bir katkısı olmadığı belirlenmiştir.

*Anahtar kelimeler:* Akademik erteleme, akademik güdülenme, akademik özyeterlik, akademik yükleme stilleri, üniversite öğrencileri.

*Abstract – Academic Procrastination among University Students According to Gender: The Role of Academic Motivation, Academic Self-efficacy and Academic Attributional Style* – The purpose of the present study was to examine the extent to which academic motivation, academic self-efficacy and academic attributional style predicted the academic procrastination of the university students according to gender. The sample consisted of 763 (400 female, 363 male) undergraduate students enrolled in four faculty of Mersin University. Five instruments, namely, “Demographic Data Form”, Procrastination Assessment Scale, Academic Motivation Scale, Academic Self-Efficacy Scale and Academic Attributional Style Questionnaire were used in the present study. Stepwise regression analysis were used to analyze the data. The results of the analyses for the total and male sample group revealed that academic motivation, academic self-efficacy and academic attributional style were the significant predictors of academic procrastination among university students. On the other hand, predictive roles of the variables were differentiated across female sample. While academic motivation and academic attributional style had significant predictive role on academic procrastination among

---

Sinem Evin Akbay, Araş. Gör., Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü; Cem Ali Gizir, Yrd. Doç. Dr., Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü. Bu çalışma, Sinem Evin Akbay tarafından Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde Yrd. Doç. Dr. Cem Ali Gizir danışmanlığında yapılan yüksek lisans çalışmasının bir bölümüdür.

*Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 6, Sayı 1, Haziran 2010, ss. 60-78.

*Mersin University Journal of the Faculty of Education*, Vol. 6, Issue 1, June 2010, pp. 60-78.

female university students, academic self-efficacy did not have any significant contribution to the prediction of academic procrastination.

*Key words:* Academic procrastination, academic motivation, academic self-efficacy, academic attributional style, university students.

## Giriş

Üniversite yaşamında öğrencilerin alması gereken birçok görev ve sorumluluk bulunmaktadır. Bu sorumlulukların en önemlilerinden biri de akademik görevlerini yerine getirmeleri ve kendilerinden beklenen düzeyde başarı sağlamalarıdır. Ne var ki, üniversite öğrencilerinin yaşadıkları en önemli sorunlardan biri akademik çalışmalarındaki olası erteleme davranışlarıdır (Özer, 2005). Erteleme davranışının bir alt türü olarak nitelendirilebileceğimiz akademik erteleme davranışı, genel anlamda akademik kökenli görevleri içermekte ve akademik işlerin bazı nedenlere bağlı olarak geciktirilmesi olarak tanımlanabilmektedir. Örneğin, Senecal, Koestner ve Vallerand (1995) akademik erteleme davranışını, bireyin yerine getirmesi gereken akademik görevlerini zamanında yapmamış olmasına bağlı olarak, yüksek düzeyde stres yaşayana kadar bu görevleri yapmaya başlamama olarak tanımlamaktadır. Solomon ve Rothblum ise (1984), açık bir ifadeyle, akademik erteleme davranışını sınava hazırlanma, dönem ödevi hazırlama, okulla ilgili idari işler, katılım görevi gibi temel akademik görevlerin belli nedenlerle geciktirilmesi olarak tanımlamaktadırlar. Bu tanımlardan da yola çıkarak akademik erteleme davranışının, bireylerin akademik işlerini bir şekilde geciktirmeleri sonucu yaşadıkları çeşitli sıkıntıları ifade ettiği söylenebilir. Nitekim, erteleme davranışında bulunan öğrenciler, bu davranışlarının doğurduğu sonuçlardan olumsuz yönde etkilenerek dönem derslerinde başarısız olabilmekte, öğrenim süresini uzatabilmekte ve hatta üniversiteden ayrılmak zorunda kalabilmektedirler. Dolayısıyla, erteleme davranışı sonucu elde edilen kısa süreli rahatlık duygusu uzun sürede bireylere kaygı yaratıcı olumsuz bir durum olarak geri dönebilmektedir. Kaygının yanı sıra, akademik erteleme davranışı gösteren üniversite öğrencileri bu süreçte sürekli stres, başarısızlık ve suçluluk duygusu, düşük öz yeterlik algısı vb. gibi çeşitli psikolojik sorunlar yaratabilecek birçok olumsuz duyguyu da beraberinde yaşayabilmektedirler.

İlgili alanyazın incelendiğinde, akademik erteleme davranışının üniversite öğrencileri arasında oldukça yaygın bir problem olduğu belirtilmekte (Clark ve Hill, 1994; Day, Mensink ve O'Sullivan, 2000; O'Brien, 2002; Özer, 2005; Potts, 1987) ve akademik erteleme davranışı ile ilişkili bulunan çeşitli değişkenlere rastlanmaktadır. Örneğin, Bridges ve Roig (1997), üniversite öğrencilerinin akılcı olmayan düşünceleri arttıkça akademik erteleme davranışlarında da bir artma olduğunu belirtmektedirler. Milgram, Marshevsky ve Sadeh (1995) ise zaman yönetimi konusunda başarısız olan üniversite öğrencilerinin daha fazla akademik erteleme davranışı gösterdiğini ifade etmişlerdir. Buna ek olarak, üniversite öğrencilerinin akademik erteleme eğilimi ile özsaygı düzeyleri (Klassen, Krawchuk ve Rajani, 2007; Tuckman, 1991),

mükemmeliyetçilik düzeyleri (Akkaya, 2007; Saddler ve Sacks, 1993; Flett ve diğ., 1992) ve başarısızlık korkuları (Onwuegbuzie, 2004; Schouwenburg, 1992) arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirtilmektedir. Öte yandan üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışı eğilimi ile öğrenilmiş çaresizlik arasında pozitif yönde bir ilişki olduğunu ifade edilmektedir (McKean, 1990; 1994).

Akademik erteleme davranışı ile cinsiyet arasındaki ilişki ele alındığında ise, farklı örneklem gruplarında gerçekleştirilen bu çalışmalarda birbiriyle çelişen sonuçlar ortaya konulmaktadır. Örneğin, bazı çalışmalarda kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha düşük oranda akademik erteleme davranışı sergileme eğiliminde oldukları ifade edilirken (Balkıs, Buluş, Duru ve Duru, 2006; Özer, 2005; Senecal, Julien ve Guay, 2003; Van Eerde, 2003), bazı çalışmalarda ise bunun tam aksine erkeklerin kızlara oranla daha düşük oranda erteleme eğilimi içerisinde oldukları belirtilmektedir (Paludi ve Frankell-Hauser, 1986; Solomon ve Rothblum, 1984; Washington, 2004).

Üniversite öğrencilerinin yaşamlarındaki yaygınlığına ve özellikle son yıllarda klinik olarak öneminin artmasına rağmen, akademik erteleme davranışının hala tam olarak anlaşılabilen ya da üzerinde uzlaşılabilen bir kavram olduğunu söylemek güç görünmektedir. Bununla birlikte, yapılan birçok araştırmada, akademik ertelemenin bilişsel, duygusal ve davranışsal boyutlarının olduğu (Akkaya, 2007) ve var olan görev, iş ya da sorumlulukları bir şekilde “geciktirmeyi” kapsadığı (Özer, 2005) konusunda ortak bir anlayış benimsenmektedir. Bununla birlikte, akademik sorunlar, Türkiye’deki üniversite öğrencilerinin önemli sorun alanlarından biri olarak değerlendirilmektedir. Bu sorunların oluşumuna ve çözümüne yönelik gelişimsel ve önleyici çözümlerin oluşturulamaması sonucunda üniversite öğrencilerinin akademik başarısızlıklarının arttığı, dolayısıyla gençlerin hem zaman açısından hem de ekonomik olarak ciddi kayıplar yaşadıkları belirtilmektedir (Türküm, 2007). Günümüzde, üniversite öğrencilerinin akademik görev ve sorumlulukları çeşitlenerek artmakta ve buna bağlı olarak öğrencilerin zamanlarını etkin bir şekilde kullanma gerekliliği doğmaktadır. Dolayısıyla, üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının artmasında ya da azalmasında rol oynayan faktörlerin belirlenmesi büyük önem taşımaktadır. Bu sayede, öğrencilerin akademik yaşamlarındaki verimliliklerini artıracak çeşitli uygulamaların geliştirilmesine yönelik temel bir bakış açısı oluşturulabileceği değerlendirilmektedir. Sonuç olarak, akademik erteleme davranışı üzerine Türkiye’de gerçekleştirilen çalışmaların oldukça yeni olduğu da dikkate alındığında, üniversite öğrencilerinin erteleme davranışlarını etkileyen temel faktörlerin belirlenmesinin hem kuramsal çerçeveye hem de uygulama çalışmalarına ışık tutacağı öngörülmektedir. Bu bakış açısıyla, bu çalışma ile cinsiyet temelinde akademik güdülenme, akademik özyeterlik inancı ve akademik yüklenme stillerinin, üniversite öğrencilerinin akademik erteleme eğilimlerini ne derecede yordadıklarının incelenmesi amaçlanmaktadır.

Bu çalışmada ele alınan değişkenlerden biri olan akademik güdülenme, kısaca “akademik işler için gerekli enerjinin üretilmesi” olarak tanımlanmaktadır (Bozanoğlu, 2004, s.84). Güdülenme, eğitim-öğretim sürecinde dikkate alınan önemli bir anahtar

niteliğindedir. Bireyin verimli bir öğrenim yaşantısı geçirmesi yine bireyin güdülenme düzeyi ile yakından ilişkili olup, bu konuda yapılan çalışmalar güdülenmenin akademik çıktılar üzerinde önemli ve güçlü bir etkisinin olduğunu göstermektedir (Vallerand ve Bissonnette, 1992; Vallerand ve diğ., 1992, 1993). Diğer bir deyişle, güdülenmişlik düzeyi yüksek olan birey, akademik yaşantısı boyunca gereken görevleri (sınava hazırlanma, dönem ödevi hazırlama, okuma ödevi yapma vb.) yerine getirirken daha başarılı bir süreç geçirebilmektedir. Bu nedenle, akademik yaşantıda güdülenme önemli bir yer kapsamaktadır. İlgili çalışmalar incelendiğinde, erteleme davranışının güdülenme karşısı bir olgu olduğu ve bireyin güdülenmesi düştükçe daha fazla erteleme eğilimi içerisine girdiğine yönelik ortak araştırma bulgularına sıkça rastlanılmaktadır (Balkıs ve diğ., 2006; Bond ve Feather, 1988; Klassen, Krawchuk ve Rajani 2007; Lee, 2005; Lekich, 2006; Orpen, 1998; Senecal, Koestner ve Vallerand 1995).

Bu çalışmada ele alınan bir diğer değişken olan akademik özyeterlik, öğrencinin bireysel olarak akademik bir işi başarıyla tamamlayabileceğine yönelik varolan inancı olarak tanımlanmaktadır (Chun ve Choi, 2005). Dolayısıyla, özyeterlik inancı yüksek olan bireyler, düşük özyeterlikleri olan bireylere göre öğrenme yaşantılarındaki etkinliklerinde daha istekli olmakta, etkinliklerine yönelik daha fazla çaba harcamakta ve karşılaştıkları güçlükler karşısında daha etkin stratejiler geliştirebilmektedirler (Eggen ve Kauchak, 1999). İlgili alanyazında öğrencilerin bir şeyleri başarabileceklerine yönelik inançları azaldıkça akademik işlerini erteleme eğilimlerinin arttığına yönelik birçok araştırma bulgusu bulunmaktadır (Ferrari, Parker ve Ware, 1992; Haycock, McCarthy ve Skay, 1998; Klassen, Krawchuk ve Rajani, 2007; Loebenstein, 1996; Steel, 2007; Tuckman, 1991; Tuckman ve Sexton, 1992; Wolters, 2003).

Bu çalışma kapsamında tutulan son değişken olan yükleme stili ise, “bireylerin alışlagelmiş bir davranış ile başlarına gelen olayları anlatmalarıyla yankı bulan bir kavramsal kişilik değişkeni” (Paterson ve Barrett, akt., Camgöz, Tektaş ve Metin, 2008, s. 98) olarak tanımlanmaktadır. Yükleme stilleri, iyimserlik ve kötümserlik olarak adlandırılan iki boyutta ele alınmaktadır. Kötümser bakış açısına sahip bireyler, iyimser bakış açısına sahip olan bireylere göre problem çözme konusunda daha isteksiz, güçsüz ve enerjisi tükenmiş olarak nitelendirilmektedirler (Paterson ve Barrett, akt., Camgöz, Tektaş ve Metin, 2008). Bununla birlikte, olumlu beklentilere sahip olan bireylerin, bir eyleme başlama ve devam ettirme açısından daha dirençli olacakları varsayılmaktadır. Bu nedenle, üniversite öğrencilerin akademik anlamda iyimser ya da kötümser bakış açısına sahip olmaları ile erteleme davranışları arasında önemli bir ilişki olduğu düşünülmektedir. Rothblum, Solomon ve Murakami (1986), yüksek akademik erteleme davranışı eğiliminde olan bireylerin bireysel başarılarını diğerlerine göre daha fazla dışsal ve durağan olmayan faktörlere yüklediklerini belirtmektedirler. Benzer şekilde, LaForge (2005) üniversite öğrencilerinin akademik yükleme stilleri ile akademik erteleme davranışı arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında içsel yükleme stiline sahip öğrencilerin dışsal yükleme stiline sahip

olanlara göre daha yüksek düzeyde bir erteleme eğilimi içerisinde oldukları sonucuna ulaşmıştır.

## Yöntem

### Örneklem

Bu araştırmanın örnekleme, Mersin Üniversitesi bünyesindeki Eğitim, Fen-Edebiyat, İktisadi ve İdari Bilimler ile Mühendislik Fakültelerinin ilgili bölümlerinde öğrenim gören 763 (400 kız, 363 erkek) üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırma örnekleminin belirlenmesinde izlenen aşamalar sırasıyla şöyledir: Öncelikle Mersin Üniversitesi bünyesindeki 11 fakülte içerisinde kuruluşu en eski, öğrenci ve öğretim üyesi sayısı en yüksek ve bünyesinde tüm sınıf düzeylerini (1., 2., 3., ve 4. sınıf) bulunduran fakülteler ve ilgili bölümleri belirlenmiştir. Bu süreçte, her bir fakülteden alınacak olan toplam örneklem sayıları ile kız-erkek oranları da göz önünde bulundurulmuştur. Ardından, yukarıda adı geçen fakülteler arasından seçkisiz örnekleme yoluyla her fakülte için 2 bölüm olmak üzere toplam 8 bölüm (Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, İlköğretim Matematik Öğretmenliği, Matematik, Psikoloji, Gıda Mühendisliği, Çevre Mühendisliği, İşletme ve Kamu Yönetimi) belirlenmiş ve bu bölümlerin lisans düzeyindeki tüm sınıfları örnekleme dahil edilmiştir. Örneklemin, bölüm, sınıf ve cinsiyete göre dağılımı Tablo 1’de gösterilmektedir.

**Tablo 1: Örneklem Bölüm, Sınıf ve Cinsiyete Göre Dağılımı**

Bölüm	1. sınıf		2. sınıf		3. sınıf		4. sınıf		Toplam		Genel Toplam
	K	E	K	E	K	E	K	E	K	E	
Mat. Öğrt.	17	16	7	13	13	9	8	5	46	43	89
PDR	13	16	8	10	9	14	7	14	37	54	91
Gıda Müh.	29	11	15	15	19	12	5	8	68	46	114
Çevre Müh.	17	13	9	18	2	1	6	10	34	42	76
Psikoloji	14	10	17	5	8	14	15	5	55	34	89
Matematik	18	10	12	10	8	12	7	21	45	55	100
Kamu Yön.	20	12	10	9	22	13	5	3	55	34	89
İşletme	20	13	6	7	18	13	14	20	60	55	115
<b>Toplam</b>	151	101	84	87	99	88	67	86	400	363	763

Örneklemin yaş uzamı 17 ile 29 arasında değişmekte olup, ortalaması 21,23’tür (SS=1,74). Sınıf düzeyine göre örneklemin 252’si (% 33) birinci, 171’i (% 22,4) ikinci, 187’si (% 24,5) üçüncü ve 153’ü (% 20,1) dördüncü sınıfta öğrenim görmektedir.

### ***Veri Toplama Araçları***

#### *Kişisel Bilgi Formu*

Örneklem grubunu tanımlayabilmek amacıyla katılımcıların bölüm, sınıf, yaş, cinsiyet ve genel akademik ortalamalarını belirlemek üzere araştırmacılar tarafından hazırlanan soru formu, Kişisel Bilgi Formu adı altında uygulanmıştır.

#### *Erteleme Davranışı Değerlendirme Ölçeği - Öğrenci Formu (EDDÖ-Ö)*

Bireylerin erteleme davranışlarının bilişsel-davranışçı tetikleyicilerini ölçmeyi amaçlayan EDDÖ-Ö, Solomon ve Rothblum (1984) tarafından geliştirilmiş ve Özer (2005) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. 5'li Likert tipi bir ölçek olan EDDÖ-Ö, iki bölüm ve 44 maddeden oluşmaktadır. İlk bölüm 18 maddeyi içermekte ve 6 akademik alanda ertelemenin yaygınlığını ölçmektedir. Bu alanlar; a) dönem ödevi hazırlama, b) sınavlara hazırlanma, c) haftalık okuma ödevlerini tamamlama, d) okulla ilgili idari işler, e) katılım ödevleri, f) genel olarak okul etkinlikleri olarak sıralanmaktadır. Katılımcılar, yukarıda adı geçen altı alandan her biri için, üç temel soruya yanıt vermektedirler. Birinci soru, bireylerin ilgili akademik görevlerini ne sıklıkta ertelediklerini ölçmeye yöneliktir (Aşağıdaki konularda ne dereceye kadar erteleme davranışı gösterirsiniz?). İkinci soru, bireylerin akademik görevlerini ertelemenin yaratacağı problemin derecesini ölçmeyi amaçlamaktadır (Aşağıdaki konularda erteleme yoluna gitmeniz size ne ölçüde problem yaratır?). Son soru ise, bireylerin var olan erteleme davranışlarını ne ölçüde azaltmak istediklerini belirlemeye yöneliktir (Aşağıdaki konularda erteleme eğiliminizi ne ölçüde azaltmak istersiniz?). EDDÖ-Ö'nün ilk bölümünde adı geçen altı akademik alana yönelik sorulan 3 sorudan sadece ilk iki soruya verilen yanıtlar puanlanmakta ve 12 ile 60 arasında değişen toplam puan elde edilmektedir. Solomon ve Rothblum (1984), orijinal EDDÖ-Ö'nün test tekrar test güvenilirlik katsayısını 0,74, ölçeğin alfa güvenilirlik katsayısını ise .75 olarak bildirmişlerdir. Ferrari (1989) ise, ölçeğin birinci ve ikinci bölümüne yönelik olarak Cronbach Alpha katsayılarını sırasıyla 0,75 ve 0,70 olarak rapor ederken, ölçeğin 6 hafta arayla yapılan test tekrar test güvenilirlik katsayılarını da sırasıyla 0,74 ve 0,65 olarak belirlemiştir. Özer (2005) ise, ölçeğin içtutarlık katsayısını 0,86 olarak rapor etmiştir. Bu çalışmada, EDDÖ-Ö'nün sadece birinci bölümünden elde edilen veriler değerlendirilmiştir.

#### *Akademik Yükleme Stilleri Ölçeği (AYSÖ)*

Peterson ve Barrett (1987) tarafından geliştirilen AYSÖ'nün Türkçe'ye uyarlama çalışmaları Camgöz, Tektaş ve Metin (2008) tarafından gerçekleştirilmiştir. AYSÖ, altısı olumlu diğer altısı ise olumsuz olan toplam 12 hipotetik akademik olayı betimlemektedir. Katılımcılar, betimlenen her bir akademik olayın temel nedenini belirtmekte ve her bir hipotetik durumun iyimserlik ve kötümserlik boyutunu temel

alan 7'li Likert tipi derecelendirme üzerinden kendilerini değerlendirmektedirler. Kötümserlik yükleme stili, içsel, kararlı ve global durumlar olarak adlandırılan üç alt-boyut tarafından, iyimserlik yükleme stili ise dışsal, kararsız ve özel dereceler olarak adlandırılan farklı üç alt-boyut tarafından temsil edilmektedir. AYSÖ'den alınabilecek en düşük puan 1 ve en yüksek puan ise 7 olup, alınan yüksek puanlar kötümserlik yükleme stiline, düşük puanlar ise iyimserlik yükleme stiline işaret etmektedir. Camgöz, Tektaş ve Metin (2008) tarafından gerçekleştirilen çalışmada AYSÖ'nün iç tutarlılık katsayısı Türk öğrenciler için 0,78, İngiliz öğrenciler için 0,80 ve her iki grubun toplamı için 0,72 olarak belirlenmiştir.

#### *Akademik Güdülenme Ölçeği (AGÖ)*

Bozanoğlu (2004) tarafından geliştirilen AGÖ 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçekteki her bir madde yanıtlayıcıya kendisine uygun olup olmadığı bakımından Likert tipi 5'li dereceleme olanağı sunmaktadır (1 = kesinlikle uygun değil, 5 = kesinlikle uygun). Ölçekten alınabilecek en düşük puan 20 ve en yüksek puan 100'dür. Elde edilen puanın yüksekliği, akademik güdülenmenin yüksekliğine işaret etmektedir. AGÖ'nün yapı geçerliğini belirlemek üzere yapılan faktör analizi sonuçları, ölçeğin kendini aşma, bilgiyi kullanma ve keşif olarak adlandırılan 3 alt ölçekten oluştuğunu ortaya koymaktadır. Ölçeğin güvenilirliği üzerine yapılan çalışmada ise 101 lise öğrencisinin katıldığı test-tekrar test yöntemi kullanılmış ve iki uygulama arasındaki korelasyonun 0,87 olduğu bildirilmiştir. Ayrıca, hesaplanan Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayılarının aynı grupta farklı zamanlarda 0,77 ile 0,85, farklı gruplarda ise 0,77 ile 0,86 arasında değiştiği belirtilmektedir (Bozanoğlu, 2004).

#### *Akademik Özyeterlik Ölçeği (AÖÖ)*

1981 yılında Jerusalem ve Schwarzer (1992) tarafından geliştirilen AÖÖ'nün Türkçe'ye uyarlaması Yılmaz, Gürçay ve Ekici (2007) tarafından yapılmıştır. Tek boyutlu bir yapıya sahip olan ölçek, akademik özyeterlik için anlamlı bir yapı gösteren ve 4'lü Likert tipi (1 = bana tamamen uyuyor, 4 = bana hiç uymuyor) derecelendirilen toplam 7 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 7 ve en yüksek puan 28'dir. Elde edilen puanın yüksekliği, özyeterliğin yüksekliğine işaret etmektedir. Jerusalem ve Schwarzer (1981) orijinal AÖÖ'nün Cronbach alfa güvenilirlik katsayısını 0,87, Yılmaz, Gürçay ve Ekici (2007) ise ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısını 0,79 olarak tespit etmişlerdir.

#### ***İşlem***

Araştırma verileri, 2008-2009 eğitim-öğretim yılı Bahar döneminde Mersin Üniversitesi Rektörlüğü'nden alınan izinle toplanmıştır. Uygulama sınıf ortamında

gerçekleştirilmiş ve öğrencilerin bu çalışmaya gönüllü katılımı esas alınmıştır. Uygulama sürecinde, öğrencilere araştırmanın amacı ve ölçeklerin uygulanmasına ilişkin temel yönergeler açıklanmıştır. Uygulamalar, yaklaşık olarak 25 dakika sürmüştür.

### ***Verilerin Analizi***

Verilerin analizinde ilk olarak çoklu regresyon analizi sayıtlıları incelenmiştir. Bu amaçla, öncelikle tüm ölçeklerde puanların normal dağılıp dağılmadığı, ardından da yordayıcı değişkenlerle (akademik yüklenme stilleri, akademik özyeterlik ve akademik güdülenme) yordanan değişken (akademik erteleme düzeyi) arasında doğrusal bir ilişki olup olmadığı SPSS 11.5 programında saçılma diyagramı ile incelenmiştir. Sonrasında, Mahanobis testi sonuçları da dikkate alınarak, değişkenler arasındaki Pearson Korelasyon Katsayıları hesaplanmıştır. Son olarak, akademik güdülenme, akademik yüklenme stilleri ve akademik özyeterlik değişkenlerinin üniversite öğrencilerinin akademik erteleme eğilimlerini yordamadaki güçlerini sınamak amacıyla da adimsal [*stepwise*] regresyon analizi toplam örneklem ile kız ve erkek örneklem grupları için ayrı ayrı yapılmıştır. Araştırmada anlamlılık düzeyi 0,05 olarak kabul edilmiştir.

### **Bulgular**

#### ***Toplam Örneklem Grubu***

Toplam örnekleme oluşturan 763 üniversite öğrencisi için yordanan değişken akademik erteleme ile yordayıcı değişkenler (akademik motivasyon, akademik yüklenme stilleri ve akademik özyeterlik) arasındaki Pearson korelasyon katsayıları Tablo 2’de verilmektedir. Tablo 2’de görüldüğü üzere, toplam örneklemin akademik erteleme eğilimleri ile akademik yüklenme stilleri ( $r=0,16$ ,  $p<0,001$ ) arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki; akademik erteleme ile akademik güdülenme ( $r=-0,25$ ,  $p<0,001$ ) ve akademik özyeterlik puanları ( $r=-0,22$ ,  $p<0,001$ ) arasında ise negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu bulgulara göre, üniversite öğrencilerinin akademik işlerine yönelik bakış açıları daha iyimser oldukça, akademik erteleme davranışı eğilimleri de azalmaktadır. Diğer yandan, öğrencilerin akademik güdülenmeleri ve akademik özyeterlikleri arttıkça, yine akademik erteleme davranışı eğilimlerinin azaldığı görülmektedir. Diğer değişkenler arasındaki ilişkiler incelendiğinde ise, akademik özyeterlik ile akademik güdülenme ( $r=0,37$ ,  $p<0,001$ ) arasında yüksek düzeyde, anlamlı ve pozitif, akademik özyeterlik ile akademik yüklenme stilleri ( $r=-0,14$ ,  $p<0,001$ ) arasında ise negatif bir ilişki bulunmuştur. Öte yandan, akademik yüklenme stilleri ile akademik güdülenme arasında ise olumlu bir ilişkiye rastlanılmamıştır.

Toplam örneklem için akademik ertelemenin yordayıcıları olarak düşünülen akademik güdülenme, akademik yüklenme stilleri ve akademik özyeterliğe ilişkin



**Tablo 2:** Toplam Örneklem İçin Akademik Erteleme, Akademik Yükleme Stilleri, Akademik Güdülenme ve Akademik Özyeterlik Arasındaki Korelasyonlar

	1	2	3	4
<b>1. Akademik erteleme</b>				
<b>2. Akademik yükleme stilleri</b>	0,16**	-		
<b>3. Akademik güdülenme</b>	-0,25**	-0,05	-	
<b>4. Akademik özyeterlik</b>	-0,22**	-0,14*	-0,37**	-
<b>Aritmetik ortalama</b>	35,65	3,75	69,87	20,16
<b>Ss</b>	5,55	0,63	11,49	3,67
<b><math>\alpha</math></b>	0,63	0,81	0,88	0,77

\* p&lt;0,05; \*\* p&lt;0,001.

adimsal regresyon analizi sonuçları Tablo 3’de verilmiştir. Standardize edilmiş regresyon katsayıları ( $\beta$ ) dikkate alındığında, sırasıyla akademik güdülenme ( $\beta=-0,193$ ), akademik yükleme stilleri ( $\beta=0,132$ ) ve akademik özyeterlik ( $\beta=-0,130$ ) değişkenleri, üniversite öğrencilerin akademik erteleme eğilimlerini anlamlı düzeyde yordamaktadırlar ( $F_{(3-759)}=27,241$ ,  $p<0,001$ ). Elde edilen sonuca göre, analize dahil edilen yordayıcı değişkenlerin yordama gücü dikkate alındığında, akademik güdülenme, üniversite öğrencilerinin akademik erteleme puanlarını yordayan en önemli değişken olarak tek başına toplam varyansının % 6,1’ini yordamaktadır. Akademik güdülenme, akademik yükleme stilleri değişkeni ile birlikte toplam varyansın % 8,3’ünü açıklamaktadır. Akademik güdülenme, akademik yükleme stilleri ve akademik özyeterlik değişkenleri ortak olarak akademik erteleme davranışı puanlarının % 10’unu açıklamaktadır ( $R=0,312$ ;  $R^2=0,097$ ).

**Tablo 3:** Toplam Örneklem için Akademik Ertelemenin Yordayıcıları Olarak Akademik Güdülenme, Akademik Yükleme Stilleri ve Akademik Özyeterliğe İlişkin Adimsal Regresyon Analizi Sonuçları

Model	Değişkenler	B	SH <sub>B</sub>	$\beta$	t	p	R	R <sup>2</sup>	F	p
1	Sabit	44,00	1,20	-	36,60	0,000	0,25	0,06	49,50	0,000
	Güdülenme	-0,12	0,02	-0,25	-7,04	0,000				
2	Sabit	38,91	1,69	-	23,05	0,000	0,29	0,08	34,30	0,000
	Güdülenme	-0,12	0,02	-0,24	-6,91	0,000				
	Yükleme Stilleri	1,29	0,30	0,15	4,24	0,002				
3	Sabit	41,80	1,87	-	22,36	0,000	0,31	0,10	27,24	0,000
	Güdülenme	-0,09	0,18	-0,19	-5,19	0,000				
	Yükleme Stilleri	1,15	0,31	0,13	3,78	0,000				
	Özyeterlik	-0,20	0,06	-0,13	-3,48	0,001				

*Erkek örneklem grubu*

Erkek örneklem grubunu oluşturan 363 erkek öğrenci için ele alınan ilgili değişkenler arasındaki Pearson korelasyon katsayıları incelendiğinde (Tablo 4), toplam örneklemde elde edilen sonuçlara paralel bulgular erkek örneklem grubu için de ortaya çıkmaktadır. Erkek öğrencilerin akademik erteleme eğilimleri ile akademik yüklenme stilleri ( $r=0,15$ ,  $p<0,001$ ) arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki; akademik erteleme ile akademik güdülenme ( $r=-0,23$ ,  $p<0,001$ ) ve akademik özyeterlik puanları ( $r=-0,23$ ,  $p<0,001$ ) arasında ise negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yordayıcı değişkenler arasındaki ilişkilere bakıldığında ise, akademik özyeterlik ile akademik güdülenme ( $r=0,36$ ,  $p<0,001$ ) arasında yüksek düzeyde, anlamlı ve pozitif bir ilişki saptanırken, akademik güdülenme ile akademik yüklenme stilleri arasından anlamlı bir ilişki görülmemiştir. Diğer yandan, akademik özyeterlik ile akademik yüklenme stilleri ( $r=-0,10$ ,  $p<0,005$ ) arasında ise negatif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

**Tablo 4:** *Erkek Örneklem Grubu için Akademik Erteleme, Akademik Yüklenme Stilleri, Akademik Güdülenme ve Akademik Özyeterlik Arasındaki Korelasyonlar*

	1	2	3	4
<b>1. Akademik erteleme</b>				
<b>2. Akademik yüklenme stilleri</b>	0,15**	-		
<b>3. Akademik güdülenme</b>	-0,23**	-0,04	-	
<b>4. Akademik özyeterlik</b>	-0,23**	-0,10*	-0,36**	-
<b>Aritmetik ortalama</b>	35,29	3,76	69,30	20,65
<b>Ss</b>	5,84	0,64	11,80	3,65
<b><math>\alpha</math></b>	0,66	0,81	0,87	0,75

\*  $p<0,05$ ; \*\*  $p<0,001$ .

Erkek örneklem grubu üzerinde gerçekleştirilen adımsal regresyon analizi sonuçları dikkate alındığında ise (Tablo 5), sırasıyla akademik özyeterlik ( $\beta=-0,154$ ), akademik güdülenme ( $\beta=-0,178$ ) ve akademik yüklenme stilleri ( $\beta=0,144$ ) değişkenleri öğrencilerin akademik erteleme eğilimlerini anlamlı düzeyde yordamaktadırlar ( $F_{(3-359)}=13,062$ ,  $p<0,001$ ). Elde edilen sonuca göre, akademik özyeterlik, erkek öğrencilerin akademik erteleme puanlarını yordayan en önemli değişken olarak tek başına toplam varyansının % 5.4'ünü yordamaktadır. Akademik özyeterlik, akademik güdülenme değişkeni ile birlikte ise toplam varyansın % 7.8'ini açıklamaktadır. Akademik özyeterlik, akademik güdülenme ve akademik yüklenme stilleri değişkenleri ortak olarak akademik erteleme davranışı puanlarının %10'unu açıklamaktadır ( $R=0,314$ ,  $R^2=0,098$ ).

**Tablo 5:** Erkek Örneklem Grubu için Akademik Ertelemenin Yordayıcıları Olarak Akademik Güdülenme, Akademik Yükleme Stilleri ve Akademik Özyeterlik İlişkin Adımsal Regresyon Analizi Sonuçları

Model	Değişkenler	B	SH <sub>B</sub>	$\beta$	t	p	R	R <sup>2</sup>	F	p
1	Sabit	42,95	1,72	-	25,02	0,000	0,23	0,05	20,51	0,000
	Özyeterlik	-0,37	0,08	-0,23	-4,53	0,000				
2	Sabit	46,70	2,09	-	22,33	0,000	0,28	0,08	15,20	0,000
	Özyeterlik	-0,28	0,09	-0,17	-3,19	0,002				
	Güdülenme	-0,08	0,03	-0,17	-3,07	0,002				
3	Sabit	41,56	2,74	-	15,15	0,000	0,31	0,10	13,06	0,000
	Özyeterlik	-0,25	0,09	-0,15	-2,85	0,005				
	Güdülenme	-0,09	0,03	-0,18	-3,31	0,001				
	Yükleme Stilleri	1,31	0,46	0,14	2,86	0,004				

#### Kız örneklem grubu

Kız örneklem grubunu oluşturan 400 kız öğrenci için ele alınan ilgili değişkenler arasındaki Pearson korelasyon katsayıları incelendiğinde ise (Tablo 6), kız öğrencilerin akademik erteleme eğilimleri ile akademik yükleme stilleri ( $r=0,17$ ,  $p<0,001$ ) arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki; akademik erteleme ile akademik güdülenme ( $r=-0,28$ ,  $p<0,001$ ) ve akademik özyeterlik puanları ( $r=-0,20$ ,  $p<0,001$ ) arasında ise negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu bulgu, diğer iki örneklem grubuna ait bulgularla örtüşmektedir. Yordayıcı değişkenler arasındaki ilişkilere bakıldığında ise, akademik özyeterlik ile akademik güdülenme ( $r=0,41$ ,  $p<0,001$ ) arasında yüksek düzeyde, anlamlı ve pozitif bir ilişki saptanmıştır. Akademik güdülenme ile akademik yükleme stilleri arasında ise anlamlı bir ilişki görülmemiştir. Diğer yandan, akademik özyeterlik ile akademik yükleme stilleri ( $r=-0,18$ ,  $p<0,001$ ) arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki saptanırken, yine akademik güdülenme ile akademik yükleme stilleri ( $r=-0,12$ ,  $p<0,005$ ) arasında da negatif ve anlamlı (toplam ve erkek örneklem grubunun aksine) bir ilişki saptanmıştır.

Kız örneklem grubuyla gerçekleştirilen adımsal regresyon analizi sonuçları dikkate alındığında ise (Tablo 7), sırasıyla akademik güdülenme ( $\beta=-0,259$ ) ve akademik yükleme stilleri ( $\beta=0,134$ ) değişkenleri öğrencilerin akademik erteleme eğilimlerini anlamlı düzeyde yordamaktadırlar ( $F_{(2-397)}=20,506$ ,  $p<0,001$ ). Elde edilen sonuca göre, analize dahil edilen yordayıcı değişkenlerin yordama gücü dikkate alındığında, akademik güdülenme, kız öğrencilerinin akademik erteleme puanlarını yordayan en önemli değişken olarak tek başına toplam varyansının % 7,6'sını yordamaktadır. Akademik güdülenme ve akademik yükleme stilleri değişkenleri ortak olarak toplam varyansın % 9,4'ünü açıklamaktadır ( $R=0,306$ ,  $R^2=0,094$ ).

**Tablo 6:** Kız Örneklem Grubu için Akademik Erteleme, Akademik Yükleme Stilleri, Akademik Güdülenme ve Akademik Özyeterlik Arasındaki Korelasyonlar

	1	2	3	4
<b>1. Akademik erteleme</b>				
<b>2. Akademik yükleme stilleri</b>	0,17**	-		
<b>3. Akademik güdülenme</b>	-0,28**	-0,12*	-	
<b>4. Akademik özyeterlik</b>	-0,20**	-0,18**	0,41**	-
<b>Aritmetik ortalama</b>	35,97	3,75	70,40	19,71
<b>Ss</b>	5,26	0,62	11,19	3,64
<b><math>\alpha</math></b>	0,61	0,81	0,88	0,78

\* p&lt;0,05; \*\* p&lt;0,001.

**Tablo 7:** Kız Örneklem Grubu için Akademik Ertelemenin Yordayıcıları Olarak Akademik Güdülenme, Akademik Yükleme Stilleri ve Akademik Özyeterliği İlişkin Adımsal Regresyon Analizi Sonuçları

Model	Değişkenler	B	SH <sub>B</sub>	$\beta$	t	p	R	R <sup>2</sup>	F	p
1	Sabit	45,10	1,61	-	27,94	0,000	0,28	0,08	32,75	0,000
	Güdülenme	-0,13	0,02	-0,28	-5,72	0,000				
2	Sabit	40,32	2,35	-	17,16	0,000	.306	0,09	20,51	0,000
	Güdülenme	-0,12	0,02	-0,26	-5,38	0,000				
	Yükleme Stilleri	1,13	0,41	0,13	2,78	0,006				

## Tartışma

### Toplam Örneklem İçin Akademik Erteleme Puanlarını Yordayan Değişkenler

Toplam örneklemde elde edilen bulgulara göre, sırasıyla akademik güdülenme, akademik yükleme stilleri ve akademik özyeterlik inancı, üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarını anlamlı düzeyde yordamaktadırlar. Bu çalışmada akademik güdülenme, üniversite öğrencilerinin akademik erteleme eğilimlerini en güçlü açıklayan değişken olarak belirlenmiştir. Bulgular, üniversite öğrencilerinin akademik güdülenmeleri artarken akademik erteleme davranışlarının azaldığı yönündedir. Klassen, Krawchuk ve Rajani (2008) erteleme davranışının güdülenme karşısı bir olgu olduğunu ileri sürmekte, akademik erteleme davranışı ile akademik güdülenme arasında anlamlı bir ilişki olduğu ve akademik güdülenmenin akademik erteleme davranışı için anlamlı bir yordayıcı olduğunu belirtmektedirler. Benzer şekilde, Senecal, Julien ve Guay (2003) üniversite öğrencileri üzerinde yaptıkları bir çalışmada, akademik erteleme davranışı ile akademik güdülenme arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki ortaya koymuşlardır. Farklı örneklem gruplarıyla

gerçekleştirilen diğer çalışmalarda da benzer sonuçlar elde edilmiş ve güdülenme düzeyi düşük olan bireylerin daha fazla erteleme davranışı eğiliminde oldukları belirlenmiştir (Brownlow ve Reasinger, 2000; Cohen, Ferrari ve Díaz-Morales, 2008; Lee, 2005; Senecal, Koestner ve Vallerand, 1995; Tuckman, 1998; Tuckman ve Sexton, 1989). Bu çalışmanın toplam örneklem üzerindeki bulguları da, yukarıda adı geçen çalışmaların bulgularını destekler niteliktedir. Sonuç olarak, üniversite öğrencilerinin yapacakları işe yönelik güdülenme düzeylerinin yüksek olması, bu öğrencilerin ellerindeki işe daha iyi odaklanmalarını ve işe yönelik hedeflerinin daha net olmasını sağlamaktadır. Dolayısıyla öğrenciler, akademik görevlerine yönelik olarak ne şekilde hareket etmeleri gerektiğini bilmekte ve ellerindeki işleri bitirmeye olan isteklilikleri de yüksek olmaktadır. Bu nedenle, güdülenme düzeyi yüksek olan üniversite öğrencilerinin akademik işlerine yönelik erteleme davranışını daha az göstermeleri beklenen bir durum olmaktadır.

Bulgular incelendiğinde, toplam örneklem için akademik erteleme davranışını yordayan diğer bir değişkenin akademik özyeterlik olduğu görülmektedir. Buna göre, üniversite öğrencilerinin akademik anlamda genel özyeterlikleri arttıkça akademik erteleme davranışı eğilimlerinde de bir azalma olmaktadır. İlgili alanyazın incelendiğinde, akademik erteleme ile özyeterlik inancı arasında negatif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğunu belirten çok sayıda çalışma bulunmaktadır (Aydoğan, 2008; Ferrari, Parker ve Ware, 1992; Haycock, McCarthy ve Skay, 1998; Klassen, Krawchuk ve Rajani, 2007; Lamba, 1999; Steel, 2007; Tuckman, 1991; Tuckman ve Sexton, 1992; Wolters, 2003). Bandura (1986), bireyde yeterli düzeyde yetenek ve güdülenme olduğu takdirde, bireyin göreve başlama ve görevi devam ettirme konusunda kararlılık göstereceğini belirtmektedir. Dolayısıyla, öğrencilerin akademik görev ve etkinlikleri anlamında kendilerini yeterli ve yetkin görmeleri, bireysel akademik işlerine yönelik gerçekçi beklentiler içinde olmalarına ve akademik yaşantı içinde yüksek güdülenme içinde olmalarına zemin hazırlayacağı düşünülmektedir. Tüm bunlara bağlı olarak da, öğrencilerin akademik erteleme davranışı eğilimlerinin azalması öngörülebilir bir durum olmaktadır. Bu araştırmanın bulguları da bu yaklaşımı destekler niteliktedir.

Araştırma bulguları, akademik yüklem stillerinin de, üniversite öğrencilerinin akademik erteleme eğilimlerini yordayan önemli bir değişken olduğunu göstermektedir. Bulgular dikkate alındığında, üniversite öğrencilerinin akademik çalışmaları konusunda iyimser bir bakış açısına sahip olmaları (dışsal, durağan olmayan ve spesifik yüklem stili göstermeleri), bu öğrencilerin akademik erteleme eğilimlerini de azaltmaktadır. Diğer bir deyişle, akademik olarak olumsuz bir durumla karşılaşan öğrenciler, bu durumun nedenini kendi kişilik özellikleri yerine çevresel nedenlere yüklüyorlarsa (dışsal), bu olumsuzluğa neden olan durumu kısa süreli ve geçici bir durum olarak görüyorlarsa (durağan olmayan) ve bu olumsuzluğun sadece içinde buldukları akademik durumu olumsuz etkilediğini ama yaşantılarındaki diğer şeyleri etkilemediğini düşünüyorlarsa (spesifik), bu öğrencilerin iyimser bir bakış açısına sahip oldukları ve dolayısıyla da daha düşük düzeyde erteleme davranışı eğilimi

sergiledikleri söylenebilir. Kısaca, bakış açısı iyimser olan bir bireyin yapacağı işe yönelik istekliliğinin daha fazla olacağı, dolayısıyla bu bireylerin erteleme davranışları eğiliminin daha düşük olacağı değerlendirilmektedir. Alanyazın incelendiğinde, akademik erteleme ve akademik yüklenme stilleri arasındaki ilişkiyi inceleyen ender sayıda çalışmaya rastlanılmıştır. Bu çalışmalardan birinde Rothblum, Solomon ve Murakami (1986), yüksek akademik erteleme davranışı eğiliminde olan bireylerin düşük erteleme davranışı eğiliminde olan bireylere göre başarılarını daha fazla dışsal ve durağan olmayan faktörlere yüklediklerini ifade etmektedirler. Bu araştırmanın bulguları, Rothblum, Solomon ve Murakami'nin (1986) çalışmalarını destekler niteliktedir.

Sonuç olarak, toplam örneklem grubu için elde edilen bulgular ışığında, akademik görev ve sorumlulukları konusunda yüksek akademik güdülenme ve özyeterlik inancına sahip olduklarında ve aynı zamanda akademik çalışmalarına yönelik iyimser bir bakış açısı sergilediklerinde, üniversite öğrencilerinin (düşük oranlarda da olsa) daha az akademik erteleme davranışı gösterebilecekleri öngörülmektedir. Diğer yandan, bu çalışmada yapısal eşitlik modelinde olduğu gibi yordayıcı değişkenlerin birbirleri üzerindeki etkilerine yönelik bir bulgu elde edilememiştir. Buna rağmen, kuramsal olarak (yordayıcı değişkenler arasındaki korelasyonlar dikkate alındığında), üniversite öğrencilerinin akademik özyeterlikleri arttıkça akademik görev ve sorumluluklarına yönelik güdülenmelerinin de artabileceği söylenebilir. Dolayısıyla, bu öğrencilerin akademik süreçlere yönelik daha iyimser olmalarının da etkisiyle akademik çalışmalarında daha düşük bir erteleme eğilimi sergileyebilecekleri sonucuna ulaşmak olası görülmektedir.

### ***Erkek ve Kız Öğrenciler İçin Akademik Erteleme Puanlarını Yordayan Değişkenler***

Erkek öğrencilere yönelik araştırma bulgularına göre, sırasıyla akademik özyeterlik, akademik güdülenme ve akademik yüklenme stillerinin hep birlikte bu öğrencilerin akademik erteleme davranışlarının % 10'unu anlamlı düzeyde yordadıkları görülmektedir. Bu bulgular, toplam örneklemde elde edilen bulgularla genel olarak paralellik göstermekle birlikte, erkek öğrencilerin akademik erteleme davranışını yordayan en güçlü değişkenin, toplam örneklemde farklı olarak, akademik özyeterlik inancı olduğu saptanmıştır. Buna göre, toplam örneklem grubunda olduğu gibi, erkek öğrencilerin akademik etkinliklere yönelik özyeterlik inançları arttıkça, akademik işleri erteleme davranışlarının da azaldığı görülmektedir. Benzer şekilde yine, akademik güdülenmeleri yüksek olan ve akademik görev ve sorumluluklarına iyimserlikle yaklaşan erkek öğrencilerin akademik işleri erteleme eğilimleri de azalmaktadır.

Kız öğrencilere yönelik araştırma bulgularına göre ise, akademik güdülenme ve akademik yüklenme stillerinin akademik erteleme davranışını anlamlı düzeyde yordadığı belirlenmiştir. Toplam ve erkek örneklem grupları için elde edilenden sonuçlardan farklı olarak, akademik özyeterliğin kız öğrenciler için akademik erteleme davranışını

anlamli düzeyde yordamadığı görülmektedir. Bulgulara göre akademik güdülenme, kız öğrencilerde akademik erteleme davranışını yordayan en güçlü değişken olup, akademik güdülenme ile akademik yüklenme stilleri birlikte kız öğrencilerin akademik erteleme eğilimlerinin %9'unu açıklamaktadırlar. Sonuç olarak, diğer örneklem gruplarında olduğu gibi akademik görev ve sorumluluklarına yönelik güdülenme düzeyleri arttığında ve akademik etkinliklerine yönelik olarak daha iyimser bir bakış açısı sergilediklerinde, kız öğrencilerin akademik erteleme eğilimlerinde de bir azalma görülmektedir.

Bu çalışmadaki en temel bulgulardan biri, özyeterlik inancının erkeklerin erteleme eğilimi üzerine yüksek ve anlamlı bir yordama gücü bulunurken, kız öğrencilerde akademik özyeterlik ile akademik erteleme davranışı arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Bu durumun en belirgin nedeni olarak, cinsiyete göre özyeterliğin bazı karıştırıcı durumların etkisi altında kaldığı söylenebilir (Schunk ve Pajares, 2001). Alanyazında, erkek ve kızların özyeterliği ölçmeyi amaçlayan ölçme araçlarına yönelik farklı tutumlar sergileme eğiliminde oldukları belirtilmekte ve yapılan çalışmalarda erkeklerin bu tip ölçme araçlarına kendi özyeterliklerini daha yüksekte algılayarak yaklaştıkları, kızların ise daha orta düzeyde bir yaklaşım sergiledikleri ifade edilmektedir (Wingfield ve diğ., akt., Schunk ve Pajares, 2001). Bu durumun, bu çalışmadaki kız ve erkek örneklem grubu için de söz konusu olabileceği düşünülmektedir. Nitekim, bu çalışmadaki kız ve erkek öğrencilerin akademik özyeterlik puanlarının aritmetik ortalaması karşılaştırıldığında, erkek öğrencilerin puanlarının ( $X=20.65$ ,  $Ss=3.65$ ), kız öğrencilerden ( $X= 19.71$ ,  $Ss=3.64$ ) daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durumu daha aydınlatıcı kılmak için yapılan bağımsız örneklem grupları için t-test analizi sonuçları da sunulan görüşü doğrular nitelikte olup, bu çalışmadaki erkek öğrencilerin özyeterlik puanlarının kız öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir ( $t_{(761)}=3.764$ ,  $p<.01$ ).

Bu konudaki farklı bir yaklaşım ise, sosyal, kişilik ve akademik boyutlardaki değişkenler arasında ortaya çıkan cinsiyet farklılığının, cinsiyetlerin kendine özgü nitelikleri kadar özellikle akademik ve mesleki konularda daha çok cinsiyet yönelimlerinden (cinsiyete özgü olduğu varsayılan klişeleşmiş inanç ya da önyargılardan) kaynaklandığının vurgulanmasına yöneliktir (Schunk ve Pajares, 2001). Sonuç olarak, toplumsal açıdan bakıldığında, erkek egemen kültürlerde başarılı olma misyonu daha çok erkeğe yüklenmiştir. Dolayısıyla, erkeklerin kendilerini özellikle akademik ve mesleki alanlarda yetkin görmeleri toplum tarafından da beklenen bir durumdur. Bu süreçte erkek öğrencilerin akademik özyeterlik konusunda kızlara göre kendilerini daha olumlu bir tutum içinde göstermeleri olası bir durum olarak değerlendirilebilmektedir.

Sonuç olarak, bu çalışmada ortaya çıkan bulgular ışığında, üniversite öğrencilerinin akademik güdülenmelerini artırıcı, akademik özyeterlik inançlarını destekleyici ve bu öğrencilere iyimser bir bakış açısı kazandıracak çeşitli gelişimsel ve önleyici çalışmaların geliştirilmesi önem arz etmektedir. Üniversite yaşamının, öğrencilere lise

döneminden daha fazla akademik ve sosyal sorumluluk ve görev yüklediği düşünüldüğünde, üniversite öğrencilerinin liseden getirdikleri çalışma alışkanlıklarını başarılı olabilmek adına değiştirmek durumunda kaldıkları açıkça görülmektedir. Bu süreçte, üniversite yaşamının gerekliliklerini yerine getiremeyip erteleme davranışı gösteren ve sonuçta akademik işlerde başarısız olan öğrencilere sıklıkla rastlanmaktadır. Bu durumda, öğrencilerin akademik güdülenmelerinin azalması, özyeterlik inançlarının örselenmesi ve sonuçta akademik süreçlere yönelik karamsar bir bakış açılarının kazanmaları oldukça olası görülmektedir. Bu döngünün ortadan kaldırılabilmesi konusunda, üniversite PDR merkezleri tarafından öğrencilerin üniversiteye yönelik akademik uyumlarını kolaylaştırıcı çeşitli oryantasyon etkinlikleri düzenlenmelidir. Bunun yanı sıra, öğrencilerin akademik gelişimlerini, özyeterlik ve güdülenmelerini artırmayı ve akademik erteleme eğilimlerini azaltmayı hedef alan çeşitli grup rehberliği etkinlikleri ya da grupla psikolojik danışma hizmetleri sunulabilir. Aynı zamanda, sıklıkla akademik erteleme davranışı gösteren öğrencilerin üniversitelerdeki akademik danışmanların da işbirliği ile belirlenmesi ve bu öğrencilerin kısa süreli ve çözüm odaklı bireysel psikolojik danışma etkinlikleriyle desteklenmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir. Buna paralel olarak, üniversite öğretim elemanlarının vermiş oldukları derslerde, bir model olarak, öğrencilerin erteleme davranışlarını azaltmak ve akademik güdülenmelerini arttırmak adına çeşitli sınıf yönetimi tekniklerini kullanabilecekleri düşünülmektedir.

Bu çalışmada, ilgili alanyazın kapsamında, üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarını yordadığı öne sürülen sınırlı sayıda değişken (akademik güdülenme, akademik yüklenme stilleri ve akademik özyeterlik) üzerinde çalışılmıştır. Gelecekteki çalışmalarda, akademik erteleme davranışı ile ilişkili bulunan farklı değişkenlerle (kaygı, depresyon, başarısızlık korkusu, mükemmeliyetçilik, özsayıgı, akademik başarı, kontrol odağı, stres, yaş vb.) çalışmalar yürütülebilir. Buna ek olarak, yordayıcı değişkenlerin kendi aralarındaki ilişkiler de göz önüne alındığında, ilgili alanyazın doğrultusunda, yapısal eşitlik modeli gibi yordayıcı değişkenlerin kendi aralarındaki ilişkileri de dikkate alan daha kapsamlı modellerin üzerinde çalışılması, üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının olası nedenlerinin daha kapsamlı olarak belirlenmesine katkı sunabilir.

## Kaynakça

- 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 Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aydoğan, D. (2008). *Akademik erteleme davranışının benlik saygısı, sorumluluk kaygı ve öz-yeterlik ile açıklanabilirliği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Balkıs, M., Buluş, M., Duru, E., ve Duru, S. (2006). Üniversite Öğrencilerinde akademik erteleme eğiliminin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 7, 57-73.



- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bond, M. J., ve Feather, N. T. (1988). Some correlates of structure and purpose in the use of time. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55, 321–329.
- Bozanoğlu, İ. (2004). Akademik güdülenme ölçeği: Geliştirilmesi, geçerliği ve güvenirliliği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37, 83-98.
- Bridges, K. R., ve Roig, M. (1997). Academic procrastination and irrational thinking: A re-examination with context controlled. *Person Individ*, 22, 941-944.
- Brownlow, S., ve Reasinger, R.D. (2000). Putting off until tomorrow what is better done today: Academic procrastination as a function of motivation toward college work. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15 (5), 15-34.
- Camgöz, M.S., Tektaş, Ö.Ö., ve Metin, İ. (2008). Academic attributional style, self-efficacy and gender: A cross-cultural comparison. *Social Behavior and Personality*, 36, 97-114.
- Chun, A.H.C., ve Choi, J.N. (2005). Rethinking procrastination: Positive effects of “active” procrastination behavior on attitudes and performance. *The Journal of Social Psychology*, 145, 245-264.
- Clark, J.L., ve Hill, O.W. (1994). Academic procrastination among African-American college students. *Psychological Reports*, 75, 931-936.
- Cohen J.R., Ferrari J.R., ve Diaz-Morales, J.F. (2008). An integrated view of personality styles related to avoidant procrastination. *Personality and Individual Differences*, 45, 554–558.
- Day, V., Mensink, D., ve O'Sullivan, M. (2000). Patterns of academic procrastination. *Journal of College Reading and Learning*, 30, 120-134.
- Edggen, P. ve Kauchak, D. (1999). *Educational Psychology*. (4th ed.). New Jersey: Printice-Hall, Inc.
- Ferrari, J. R. (1989). Reliability of academic and dispositional measures of procrastination. *Psychological Reports*, 64, 1057-1058.
- Ferrari, J.R., Parker, J.T., ve Ware, C.B. (1992). Academic procrastination: Personality correlates with Myers-Briggs types, self-efficacy, and academic locus of control. *Journal of Social Behavior and Personality*, 7, 595–602.
- Flett, G.L. Blankstein, K.R., Hewwit, P.L. ve Koledin, S. (1992). Components of perfectionism and procrastination. *Social Behavior and Personality*, 20, 85-94.
- Haycock, L.A., McCarthy, P., ve Skay, C.L. (1998). Procrastination in college students: The role of self and anxiety. *Journal of Counseling ve Development*, 76, 317-325.
- Jerusalem, M., & Schwarzer, R. (1992). Self-efficacy as a resource factor in stress appraisal processes. R. Schwarzer (Ed.), *Self-efficacy: Thought control of action* (ss. 195-213). Washington, DC: Hemisphere.
- Klassen, R.M., Krawchuk, L.L., ve Rajani, S. (2007). Academic procrastination of undergraduates low self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 915-931.
- LaForge, M.C. (2005). Applying explanatory style to academic procrastination. Clemson University, South Carolina, USA. Erişim Tarihi: 12 Aralık 2008, <<http://abe.villanova.edu/proc2005/laforge.pdf>>.
- Lamba, G. (1999). *Effect of gender-role and self-efficacy on academic procrastination in college students*. Unpublished master's thesis. Truman State University, Kirksville, Missouri, USA.

- Lee, E. (2005). The relationship of motivation and flow experience to academic procrastination in university students. *Journal of Genetic Psychology*, 166, 5-14.
- Lekich, N. (2006). *The Relationship Between Academic Motivation, Self-Esteem, And Academic Procrastination in college student*. Unpublished masters's thesis. Truman State University, Kirksville. Missouri, USA.
- Loebenstein, A. (1996). *The effects of subgoal setting and academic self-efficacy on procrastination*. Unpublished doctoral dissertation. California School of Professional Psychology, San Diego, USA.
- McKean, K.J. (1990). *An investigation of academic procrastination as a behavioral manifestation of learned helplessness*. Unpublished doctoral dissertation. Seton Hall University, New Jersey, USA.
- McKean, K.J. (1994). Academic helplessness: Applying learned helplessness theory to undergraduates who give up when faced with academic setbacks. *College Student Journal*, 28, 456-462.
- Milgram, N., Marshevsky, S., ve Sadeh, C. (1995). Correlates of academic procrastination: Discomfort, task aversiveness, and task capability. *The Journal of Psychology*, 129, 145-155.
- O'Brien, W.K. (2002). *Applying the transtheoretical model to academic procrastination*. Unpublished doctoral dissertation. University of Houston, Houston, USA.
- Onwuegbuzie, A.J. (2004). Academic procrastination and statistics anxiety. *Assessment ve Evaluation in Higher Education*, 29 (1), 3-19.
- Orpen, C. (1998). The causes and consequences of academic procrastination: A research note. *Westminister Studies in Education*, 21, 73-75.
- Özer, B. U. (2005). *Academic procrastination: Prevalance, self-reported reasons, gender difference and it's relation with academic achievement*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Paludi, M.A. ve Frankell-Hauser, J. (1986). An idiographic approach to the study of women's achievement striving. *Psychology of Women Quarterly*, 10, 89-100.
- Peterson, C. ve Barrett, L. (1987). Explanatory style and academic performance among university freshmen. *Journal of Personality and Psychology*, 53, 603-607.
- Potts, T. J. (1987). *Predicting procrastination on academic tasks with self-report personality measures*. Unpublished doctoral dissertation. Hofstra University, New York, USA.
- Rothblum, E.D., Solomon, L.J., ve Murakami, J. (1986). Affective, cognitive, and behavioral differences between high and low procrastinators. *Journal of Counseling Psychology*, 33 (3), 387-394.
- Saddler, C.D., ve Sacks, L.A. (1993). Multidimensional perfectionism and academic procrastination: Relationships with depression in university students. *Psychological Reports*, 73, 863-871.
- Schouwenburg, H. C. (1992). Procrastinators and fear failure: An exploration of reasons for procrastination. *European Journal of Personality*, 6 (3), 225-236.
- Schunk, D.H., ve Pajares, F. (2001). The Development of academic self-efficacy. A. Wigfield ve J. Eccles (Ed.), *Development of achievement motivation* içinde (ss.15-31). San Diego: Academic Press.
- Senecal, C., Julien, E., ve Guay, F., (2003). Role conflict and academic procrastination: A self-determination perspective. *European Journal of Social Psychology*, 33, 135-145.
- Senecal, C., Koestner, R., ve Vallerand, R. J. (1995). Self-regulation and academic procrastination. *Journal of Social Psychology*, 135, 607-619.

- Solomon, L.J., ve Rothblum, E.D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 503-509.
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133 (1), 65-94.
- Tuckman, B.W. (1991). The development and concurrent validity of the procrastination scale. *Education and Psychological Measurement*, 51, 473-480.
- Tuckman, B. (1998). Using tests as an incentive to motivate procrastinators to study. *Journal of Experimental Education*, 66, 141-147.
- Tuckman, B.W., ve Sexton, T.L. (1992). Self-Believers Are Self-Motivated; Self-Doubters Are Not. *Personality and Individual Differences*, 13, 425-428.
- Türküm, A.S. (2007). Üniversite gençliğine yönelik PDR hizmetleri. Özyürek, R., Owen Korkut, F., ve Owen D. (Ed.), *Gelişen psikolojik danışma ve rehberlik (meslekleşme sürecindeki ilerlemeler)* içinde (ss. 201-219). Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.
- Vallerand, R., ve Bissonnette, R. (1992). On the predictive effects of intrinsic, extrinsic, and amotivational styles on behavior: A prospective study. *Journal of Personality*, 60, 599-620.
- Vallerand, R., Pelletier, L., Blais, M., Briere, N., Senécal, C., ve Vallieres, E. (1992). The academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Education and Psychological Measurement*, 52, 1003-1017.
- Vallerand, R., Pelletier, L., Blais, M., Briere, N., Senécal, C., ve Vallieres, E. (1993). On the assessment of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education: Evidence on the concurrent and construct validity of the Academic Motivation Scale. *Education ve Psychological Measurement*, 53, 159-172.
- Van Eerde, W. (2003) Procrastination at work and time management training. *Journal of Psychology*, 137, 421- 435.
- Washington, J.A. (2004). *The relationship between procrastination and depression among graduate and professional students across academic programs: Implications for counseling*. Unpublished doctoral dissertation. Texas Southern University, Texas, USA.
- Wolters, C. A. (2003). Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. *Journal of Educational Psychology*, 95 (1), 179-187.
- Yılmaz, M., Gürçay, D. ve Ekici, G. (2007). Akademik özyeterlik ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 253-259.