



Ergenlerde Akademik Erteleme: Akılcı Olmayan İnançlar, Başarısızlık Korkusu, Benlik Saygısı ve Akademik Motivasyon

Merve KANDAL¹



Namık Kemal HASPOLAT²



MAKALE BİLGİLERİ

ÖZ

DOI: 10.29299/kefad.1931836

Gönderim Tarihi: 16.04.2026

Düzeltilme Tarihi: 17.06.2026

Kabul Tarihi: 28.09.2026

Bu araştırmanın amacı akılcı olmayan inançlar, başarısızlık korkusu, benlik saygısı ve akademik motivasyon değişkenlerinin akademik erteleme üzerindeki etkisinin incelenmesidir. Araştırma, iki ya da daha fazla değişkenin değişimini ortaya koymayı amaçlayan yordamaya dayalı korelasyonel bir çalışmadır. Çalışma grubu 359 kız (%55,4) ve 289 erkek (%44,6) olmak üzere toplamda 648 lise öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırma verileri Kişisel Bilgi Formu, Akademik Erteleme Ölçeği, Akılcı Olmayan İnançlar Ölçeği Ergen Formu, Ergenler İçin Benlik Algısı Ölçeği, Performans Başarısızlığını Değerlendirme Envanteri ve Akademik Motivasyon Ölçeği kullanılarak elde edilmiştir. Toplanan verilerin analizinde ise Hiyerarşik Regresyon Analizi kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre akılcı olmayan inançlar, benlik saygısı, başarısızlık korkusu ve akademik motivasyon değişkenleri ergenlerin akademik erteleme davranışlarının anlamlı birer yordayıcısıdır. Bu değişkenler içerisinde en güçlü yordayıcı akademik motivasyondur. Araştırmada ele alınan değişkenlerin ergenlerin akademik erteleme davranışının %46'sını açıkladığı tespit edilmiştir. Bu çalışmanın sonuçları, geliştirilebilecek bilişsel ve duyuşsal müdahalelerin ergenlerin akademik erteleme davranışının önlenmesinde etkili olabileceğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Akademik erteleme, akılcı olmayan inançlar, başarısızlık korkusu, benlik saygısı, akademik motivasyon

Atıf Bilgisi: Kandal, M. ve Haspolat, N.K. (2026). Ergenlerde akademik erteleme: Akılcı olmayan inançlar, başarısızlık korkusu, benlik saygısı ve akademik motivasyon, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(3), 1058-1093. [10.29299/kefad.1931836](https://doi.org/10.29299/kefad.1931836)

Giriş

Gelişim sürecinin kritik bir evresi olan ergenlik, kapsamlı değişimlerin yaşandığı bir dönemdir. Bu süreçte meydana gelen biyolojik ve psikolojik değişimlerin çevresel (aile, okul, akran) faktörlerden kaynaklanan zorluklarla birleşmesi ergenlik dönemini karmaşık ve zorlayıcı bir süreç haline getirebilmektedir (Avcı, 2006). Bu yaşanan değişimlere uyum sağlamakta güçlük çeken ergenlerde madde kullanımı (Volkow ve Wargo, 2022), ruhsal alandaki sorunlar (Tanhan, 2025), akran zorbalığı (Zhao vd., 2024) gibi problemlerin yanında okul uyumsuzluğu (Azpiazu vd., 2025), eğitim hayatının yarıda bırakılmasını içeren okul terki (Eranlı, 2024) ve düşük akademik başarı (Deng vd., 2022) gibi eğitsel sorunlar ortaya çıkabilmektedir. Ergenlikte karşılaşılan sorunlardan biri de akademik erteleme davranışdır.

Akademik erteleme, planlanan eğitsel görevlerin aksatılması ve çalışma niyetinin olmasına rağmen zamanın niyetlenilen işin dışında farklı etkinliklerle geçirilerek bu niyete yönelik harekete geçilmemesi olarak tanımlanmaktadır (Schouwenburg, 1995). Akademik erteleme, işin bitirilmesi için gereken sürenin aşılmasıyla ortaya çıkan bir davranıştır. Bu davranışın meydana gelme sürecinde çoğunlukla gecikme ile birlikte yüksek düzeyde kaygının eşlik ettiği belirtilmektedir (Rothblum vd., 1986).

Yazar¹ : Merve Kandal, Uzman Psikolojik Danışman, Türkiye, kandalmerve@gmail.com, 0009-0001-2439-9613

Yazar² : Namık Kemal Haspolat, Doç. Dr., Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Türkiye, nhaspolat@erzincan.edu.tr, [0000-0003-1755-7393](https://orcid.org/0000-0003-1755-7393)

Erteleme davranışının temelleri çoğunlukla ergenlik döneminde şekillenmektedir. Bu süreçte ortaya çıkan korkular, geleceğe dair belirsizlikler, hızlı gelişimsel değişimler, bireyin kendini yabancı ya da yetersiz hissetmesi, duygusal iniş çıkışlar ve utanç yaşama kaygısı gibi etkenler bir araya gelerek bilişsel ve duygusal bir karmaşa oluşturabilmektedir. Bu tür zihinsel ve duygusal zorlanmalar ise erteleme eğiliminin ortaya çıkması ve devam etmesiyle bağlantılı görülmektedir (Knaus, 1997).

Alanyazında akademik erteleme evrensel ve yaygın bir davranış olduğu vurgulanmaktadır (Gao vd., 2021). Zira yapılan araştırmalar öğrencilerin önemli bir bölümünün orta-yüksek düzeyde erteleme davranışında bulunduğunu ve bu oranların %74,9 (Nazari vd., 2021) ve %81,2'ye (Hayat vd., 2020) kadar ulaştığını göstermektedir. Türkiye'de gerçekleştirilen güncel çalışmalarda da öğrencilerin orta düzeyde akademik erteleme davranışı sergilediği belirlenmiştir (Cayir ve Kahveci, 2025; Güngör ve Koçak, 2020). Bunun yanı sıra akademik erteleme lise öğrencileri arasında da yaygın olduğu görülmektedir. Yapılan çalışmalarda ergenlerin %54'ü sıklıkla (Uzun Özer, 2009) ve %51,1'i her zaman (Ebadi ve Shakoorezadeh, 2015) erteleme yaptıklarını ifade etmektedir. Akademik erteleme, raporlar odağında ele alındığında Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) ülkelerinde lisans düzeyindeki öğrencilerin yalnızca yaklaşık %43'ünün öğrenimlerini planlanan sürede tamamlayabildiği belirtilmektedir (OECD, 2025). Türkiye'de de devlet ve vakıf üniversitelerindeki benzer eğilimler, öğrencilerin önemli bir bölümünün lisans eğitimini normal süresinde bitiremediğini ortaya koymaktadır (YÖK, 2023). Bu veriler hem küresel hem de ulusal düzeyde öğrencilerin öğrenim sürelerini uzatma ve akademik görevleri zamanında yerine getirme konusunda güçlük yaşadıklarını açıkça göstermektedir.

Erteleme, öğrencilerin eğitim hayatındaki başarısını ve öğrenme verimliliğini etkileyen küçük alışkanlığın ötesinde olan önemli bir davranıştır. Bu davranış, öğrencilerin akademik başarıları ile ilişkili olup çeşitli olumsuz sonuçlarla birlikte görülmektedir (Abdi Zarrin vd., 2020). Meta-analiz bulguları da erteleme davranışının akademik başarı üzerinde belirgin bir olumsuz etkisi olduğunu göstermektedir (Akpur, 2020; Kim ve Seo, 2015). Bunun yanı sıra kronikleşen erteleme eğilimi bireylerin benlik saygısını zayıflatmakta ve psikolojik iyi oluşlarını riske atmaktadır. Bu durumun temelinde ise erteleme başarısızlık korkusu, mükemmeliyetçi eğilimler ve onaylanma ihtiyacı gibi akılcı olmayan inançlarla yakından ilişkili olması yer almaktadır (Li vd., 2022).

Akademik süreçlerde erteleme yapanlar, işi zamana yaymanın sağladığı anlık rahatlama sayesinde başlangıçta erteleme yapmayan akranlarına göre daha az stres ve yorgunluk yaşamaktadırlar. Ancak teslim tarihi yaklaştıkça rahatlama avantajı kaybolmakta ve yerini ciddi bir performans düşüşüne bırakmaktadır. Kısa vadeli bir psikolojik konfor alanına sahip olan ertelemeci öğrenciler, uzun vadede hem sağlık hem de iş kalitesi açısından bedel ödemek durumunda kalmaktadırlar (Tice ve Baumeister, 1997).

Erteleme eğilimi yüksek olan bireylerin hem bilişsel süreçlerde hem de günlük yaşam düzenlerinde daha düzensiz oldukları görülmektedir. Bu bireyler, erteleme eğilimi düşük olanlara kıyasla yapılacak işleri hatırlama ve yerine getirme konusunda daha fazla güçlük yaşamaktadır. Öte yandan düşük düzeyde erteleme eğilimi gösteren bireylerin proje sürecindeki stres faktörlerine daha olumlu tepkiler verdikleri dikkat çekmektedir. Buna karşılık yüksek düzeyde erteleme eğilimi olan bireyler için projeden alınan haz ve harcanan zaman daha belirleyici olurken düşük düzeyde erteleyenlerin başkalarının değerlendirmelerine daha duyarlı oldukları ifade edilmektedir (Lay, 1986).

Erteleme davranışında bulunan bireyler pişmanlık ve üzüntü gibi yıpratıcı duyguları tecrübe etmelerine rağmen bu döngüden kurtulmakta güçlük çekmekte ve benzer tutumları yaşamlarının farklı evrelerinde sergilemeye devam etmektedirler. Erteleme eğilimi gösteren bireyler çoğu zaman bir sonraki süreçte görevlerini zamanında tamamlayacaklarını ifade etseler de bu davranışın tekrarlanması aile ve arkadaşlık ilişkileri üzerinde olumsuz sonuçlara yol açabilmektedir (Aydoğan, 2008). Sorumluluklardan kaçınma eğilimi gösteren bu kişiler, görevlerini ileri bir tarihte tamamlayacaklarına dair vaatlerde bulunurken aslında mevcut gecikmelerini rasyonalize edecek çeşitli mazeretler üretme yoluna giderler. Bu durum, ertelenen işlerin esasen bireyin kendi kontrol mekanizması dahilinde olduğunu kanıtlar niteliktedir. Öte yandan erteleme, bireyin bir görevi yerine getirirken kendini motive etmede yetersiz kalmasının bir sonucu olarak da değerlendirilmektedir (Ackerman ve Gross, 2005).

Akademik Ertelemeyi Etkileyen Faktörler

Görevlerin zamanında yerine getirilmemesini kapsayan erteleme davranışı bireyin akademik öz düzenlemesi, akademik performansı ve ruhsa sağlığı (kaygı, stres, depresyon) ile ilişkili olarak iç içe geçmiş bir yapı

sergilemektedir (Ragusa vd., 2023). Ayrıca ertelemenin uzun vadede psikolojik stres ve sağlık riskleriyle de ilişkili olduğu belirtilmektedir (Johansson vd., 2023). Bu bağlamda ertelemenin çok yönlü olduğu söylenebilir. Belirli bir planı olmayan veya öncelik sırası oluşturmayan öğrenciler, zamanın verimli kullanımı açısından güçlük yaşayabilir ve bu öğrencilerin akademik ertelemeye daha meyilli oldukları söylenebilir. Bu durum ise akademik görevlerin yerine getirilmesinde üretkenlik ve verimliliği olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Sudirman vd., 2023). Bu ifadelerden yola çıkarak akademik erteleme, öğrencilerin ruh sağlığını olumsuz yönde etkilemesi ve akademik başarısını düşürmesi açısından çok boyutlu sonuçları olan bir problem olarak görülebilmektedir. Bu bağlamda akademik ertelemenin kapsamlı bir şekilde araştırılması ve ayrıntılı olarak incelenmesi hem kuramsal hem de uygulamaya yönelik çıkarımlar açısından önem taşımaktadır. Akademik erteleme üzerinde etkili olabilecek bir değişken akılcı olmayan inançlardır. Akılcı Duygusal Davranışçı kuramda akılcı olmayan inançlar, nesnel verilerle doğrulanamayan ve gerçekçi olmayan düşünce kalıplarını içermektedir (Hackney ve Cormier, 2008). Akılcı olmayan inançların sağlıksız duygusal tepkilere, işlevsel olmayan davranış örüntülerine ve psikolojik sorunlara zemin hazırlayabildiği belirtilmektedir (Ellis, 1994). Ayrıca düşünme süreçleri ile erteleme davranışı arasında anlamlı bir ilişki bulunduğu ve ertelemenin temelinde bireyin bilişsel yapısının önemli bir rol oynadığı ifade edilmektedir (Bridges ve Roig, 1997). Kuram çerçevesinde akılcı olmayan inançlara sahip bireyler, görevleri tehdit edici ve olası başarısızlığı felaketleştirici bir bakış açısı ile değerlendirebildikleri için kaçınma davranışında bulunarak görevleri erteleyebilmektedir. Ayrıca akılcı olmayan inançlar, erteleme davranışının ortaya çıkmasında ve bu davranışın sürdürülmesinde rol oynamaktadır (Balkis vd., 2024). Bu rol, farklı çalışmalarda da incelenmiştir. Bu doğrultuda gerçekleştirilen araştırmanın birinde gerçekçi olmayan düşünce kalıplarının ele alınmasına ve öz düzenleme becerilerinin güçlendirilmesine yönelik müdahalelerin erteleme davranışının azaltılmasında etkili olduğu belirtilmektedir (Ramadhani vd., 2026). Benzer şekilde rasyonel inançların güçlendirilmesi ve irrasyonel inançların dönüştürülmesine odaklanan müdahalelerin erteleme davranışının azaltılmasında önemli bir işleve sahip olabileceği ileri sürülmektedir (Duru vd., 2023). Ayrıca rasyonel inanç düzeyinin düşük olmasının erteleme davranışının olası bir göstergesi olabileceği de vurgulanmaktadır (Balkis ve Duru, 2019). Alanyazındaki güncel deneysel araştırmalar ise akılcı olmayan inançların erteleme davranışı üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğunu ortaya koymaktadır (Amoke vd., 2025; Gök ve Uslu, 2025). Bununla birlikte araştırmalara göre akılcı olmayan inanç düzeyi arttıkça akademik erteleme davranışı da artmaktadır (Balkis ve Duru, 2019; Li vd., 2022; Waad, 2021)

Akademik ertelemeyi etkileyen faktörlerden bir diğeri başarısızlık korkusudur. Başarısızlık korkusu katılım (Nakhla, 2019), biliş (Balkis vd., 2024) ve duygu düzenleme (Duru vd., 2024) ile ilişkili olan önemli bir kavramdır. Kısacası bir duygu olarak ele alınan başarısızlık korkusunun, bireyin düşünce örüntüleri ve davranış biçimleriyle yakından bağlantılı olduğu söylenebilir. Ayrıca başarısızlık korkusu yaşayan öğrencilerin kendilerini engelleyici davranışlara yöneldikleri ve savunmacı karamsarlık eğilimi gösterdikleri belirtilmektedir (Elliot ve Church, 2003). Bu ifadeler, akademik ertelemenin nedenleri ile istatistik kaygısının incelendiği çalışmada ertelemenin başarısızlık korkusu ve görevden kaçınma sebebiyle meydana geldiği bulgusuyla (Onwuegbuzie, 2004) desteklenmektedir. Yapılan bir diğer çalışmada benlik saygısı düşük olan öğrencilerin akademik erteleme davranışının önlenmesine yönelik olarak başarısızlık korkusunun etkisinin azaltılmasının önemli bir müdahale olabileceği vurgulanmaktadır (Zhang vd., 2018). Bununla birlikte alanyazındaki güncel araştırmalarda akademik erteleme ile başarısızlık korkusu arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunduğu, başka bir ifade ile, başarısız olmaktan korku duyan öğrencilerin daha çok akademik erteleme davranışını sergiledikleri görülmektedir (Bangar vd., 2024; Parlade ve Karayigit, 2022).

Ertelemeyi etkileyen bir diğer faktör benlik saygısıdır. Benlik saygısına yönelik yapılan tanımlar incelendiğinde benlik saygısı yüksek olan bireylerin daha olumlu tutum, davranış ve özellikler sergileme eğiliminde oldukları ve buna karşılık benlik saygısı düşük bireylerde ise daha olumsuz tutum ve davranışların gözlemlendiği ifade edilmektedir (Haspolat ve Kağan, 2017). Öz Değer Koruma kuramına göre bireyler, öz değerlerini korumayı başarıdan ya da öğrenmekten daha çok önemsemektedirler. Başarısızlık bir öz değer tehdidi olarak algılandığında birey, kaçınma davranışına motive olmakta ve sergilediği bu davranış öz değeri korumaya yönelik bir başa çıkma yöntemi olarak ortaya çıkmaktadır (Covington, 1992). Ayrıca düşük benlik saygısına sahip bireylerin görevler karşısında daha az çaba gösterdikleri ve etkinlikleri daha erken sonlandırma eğiliminde oldukları belirtilmektedir (Ferrari, 1994). Benlik saygısı yüksek olan bireyler ise risk alıp başarısızlık ve güçlükleri yenme olasılığı daha yüksek kişilerdir (Asakereh ve Yousofi, 2018). Bununla birlikte bireyin kendisine duyduğu saygı düzeyinin bireylerin duygusal ve davranışsal kopukluk üzerinde belirleyici olduğu ifade edilmektedir (Acosta-Gonzaga, 2023). Araştırmaların erteleme ile benlik

saygısı arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu sonucu (Alguzo ve Jaradat, 2020; Jadhav vd., 2021; Kıyım, 2022) bu açıklamaları desteklemektedir. Ayrıca çalışma grubunun ergenlerden oluştuğu boyamsal bir araştırmada benlik saygısının akademik ertelemeyi yordadığı ifade edilmektedir (Yang vd., 2023). Yapılan güncel bir araştırmada araştırmacılar tarafından benlik saygısının iyileştirilmesinin akademik ertelemeyi azaltmada önemli olabileceği belirtilmektedir (Ghasempour vd., 2024). Benlik saygısı, erteleme, motivasyon ve mükemmeliyetçilik arasındaki ilişkilerin incelendiği bir araştırma ise düşük benlik saygısının daha yüksek erteleme ile ilişkili olduğunu ayrıca bu ilişkide mükemmeliyetçilik ve akademik motivasyonun aracı rolü olduğunu göstermektedir (Chen vd., 2026).

Ertelemeyi etkileyen diğer bir faktör ise akademik motivasyondur. Motivasyon bir işi yaparken iş sürecini etkileyen kritik bir etkidir. Bu etken, iş yapmaya karşı motive olan kişilerin yüksek tatmin düzeyine sahip olup işlerini yaparken daha fazla çaba sarf eden kişiler olarak görülmesiyle (Aslan ve Doğan, 2020) açıklanabilir. Motivasyon öğrencilerin bilişsel ve davranışsal sürecini yönlendiren eğitim ve öğretimde de önemli bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Çünkü motivasyonun öğrencilerin öğrenmeye yönelik gösterdikleri çaba düzeylerini, tutum ve başarılarını etkilediği ifade edilmektedir (Lampropoulos ve Sidiropoulos, 2024). Ayrıca akademik erteleme, temelde bir motivasyon sorunu olarak değerlendirilmektedir (Senécal vd., 1995). Çünkü lise düzeyindeki öğrencilerin akademik başarısında ve ödevlerini tamamlama süreçlerinde motivasyon, kritik bir unsur olarak görülmektedir (Avcı ve Özgenel, 2025). Bu ifadelerle paralel olarak yüksek motivasyonlu öğrencilerin ertelemeye daha az meyilli olduğu ileri sürülmektedir (Akbay, 2009). Alanyazın incelendiğinde motivasyon ile akademik erteleme arasında anlamlı negatif bir ilişki olduğu görülmektedir (Abidin vd., 2023; Çevik Kocagöz, 2025; Koçer ve Şeker, 2025). Ertelemenin azaltılmasına yönelik gerçekleştirilen deneysel çalışmalarda ise motivasyonun artırılmasının önemli ve etkili bir müdahale olduğu belirtilmektedir (Kaya, 2022; Wessel vd., 2020).

Tüm bu değişkenler bir bütün olarak ele alındığında akademik ertelemenin bilişsel ve duyuşsal süreçlerin bir bileşkesi olduğu görülmektedir. Mevcut araştırmalar ve sunulan raporlar çerçevesinde akademik ertelemenin sıklık ve yaygınlığı, olumsuz etkileri ve deneysel çalışmalar incelendiğinde bu davranışın altında yatan bilişsel ve duyuşsal mekanizmaların daha iyi anlaşılması, etkili önleme ve müdahale programlarının geliştirilmesi açısından önemlidir. Yapılan bu çalışma, ertelemenin önlenmesi ve iyileştirilmesine yönelik gerçekleştirilecek olan çalışmalara kaynaklık etmesi bakımından önemli bir rol oynamaktadır. Bunun yanı sıra gelişimsel görevleri dolayısıyla kritik bir dönem olan lise öğrencilerinde ertelemeye dair araştırmaların daha sınırlı olması ve bu davranışın kronikleşmeden müdahale edilmesinin önemi (Çetin ve Ceyhan, 2018) ve ergenlik döneminde bu faktörlerin birbirleriyle nasıl bir etkileşim içinde olduğunun görülebilmesi bakımından önem arz eden bir çalışmadır. Belirtilen bu önem doğrultusunda bu araştırmada akılcı olmayan inançlar, başarısızlık korkusu, benlik saygısı ve akademik motivasyon değişkenlerinin ergenlerin akademik erteleme davranışı üzerindeki yordayıcı etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Desen

Bu çalışmada ergenlerde akademik erteleme davranışının yordayıcılarını ortaya koymak amacıyla geliştirilen modelin test edilmesinde hiyerarşik regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırma süreci, nicel yöntem çerçevesinde ele alınarak araştırmada ilişkisel tarama deseni benimsenmiştir. İlişkisel desen, iki ya da daha fazla değişken arasındaki olası ilişkilerin, değişkenlere herhangi bir müdahalede bulunulmadan incelenmesini mümkün kılmaktadır (Fraenkel vd., 2012).

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu 2024-2025 eğitim ve öğretim yılında Doğu Anadolu bölgesindeki bir ile bağlı olarak liselerde eğitimini sürdüren ve araştırmaya gönüllü olarak katılan 648 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışma grubuna ait sosyo-demografik bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1*Çalışma Grubuna Ait Sosyo-Demografik Bilgiler*

	F	%
Cinsiyet		
Kız	359	55.4
Erkek	289	44.6
Toplam	648	100
Sınıf düzeyi		
9.sınıf	168	25.9
10.sınıf	172	26.5
11.sınıf	154	23.8
12.sınıf	154	23.8
Toplam	648	100
Okul türü		
Fen lisesi	301	46.5
Anadolu lisesi	168	25.9
Sosyal bilimler lisesi	179	27.6
Toplam	648	100

Verilerin Toplanma Süreci

Araştırma verileri toplanmadan önce Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu'ndan (31.01.2025/sayı no: 01/07) izin alınmıştır. Uygulama aşaması öncesinde ilgili okulların yöneticileri ile iletişime geçilmiş ve araştırma hakkında yöneticilere bilgilendirme yapılmıştır. Araştırmanın gönüllülük esasına dayalı olduğu ifade edilerek katılım sağlayacak öğrenci ve velilerin onamları alınmıştır. Uygulama için sırasıyla Kişisel Bilgi Formu, Akademik Erteleme Ölçeği, Akademik Motivasyon Ölçeği, Ergenler İçin Benlik Algısı Ölçeği, Performans Başarısızlığını Değerlendirme Envanteri ve Akılcı Olmayan İnançlar Ölçeği Ergen Formu zımbalı halde dağıtılmış ve öğrencilerin ölçekleri 40 dakikalık tek oturumda doldurması sağlanmıştır. Uygulama sonucunda toplamda 688 katılımcıdan veri toplanmış olsa da eksik bilgi verdiği tespit edilen 10 kişi veri setine dahil edilmemiştir. İleride daha ayrıntılı olarak anlatılan normallik analizinin ardından da çıkarılan 30 kişi sonucu toplamda 648 kişi bu araştırmanın nihai çalışma grubunu oluşturmuştur.

Yapılan bu araştırma veri toplama araçlarının öz bildirim temelli olmasıyla sınırlıdır. Bu durumda katılımcılar, ölçekleri yanıtlarken öznel değerlendirme ve kişisel yanlılık eğiliminde olabilirler. Araştırmadaki diğer bir sınırlılık, çalışma grubunun Doğu Anadolu'da yer alan bir ildeki lise öğrencilerinden oluşmasıdır.

Veri Toplama Araçları***Kişisel bilgi formu***

Bu form, araştırmaya katılan öğrencilerin çeşitli değişkenlere ilişkin bilgilerinin toplanması amacıyla hazırlanmıştır.

Akademik erteleme ölçeği

Akademik erteleme ölçeği ergenlerin akademik erteleme düzeyini ölçmek amacıyla Çakıcı (2003) tarafından geliştirilmiştir. “Erteleme” ve “düzenli ders çalışma” olarak adlandırılan iki alt boyutlu yapıya sahip olan ölçek, toplamda 19 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten elde edilen yüksek puanlar, öğrencilerin akademik erteleme eğilimlerinin yüksek olduğuna işaret etmektedir. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek amacıyla hesaplanan Cronbach alfa katsayısı .92 olarak raporlanmış, bu çalışmada ise .90 olarak bulunmuştur.

Akılcı olmayan inançlar ölçeği

Üniversite öğrencileri için geliştirilen Akılcı Olmayan İnançlar Ölçeği'nin (Türküm, 2003) ergenlere uyarlama çalışması Türküm ve diğerleri (2005) tarafından yapılmıştır. Tek boyuttan oluşan bu ölçek,

toplamda 16 maddedir. İlgili ölçme aracından alınan yüksek puanlar, artan akılcı olmayan inançlara işaret etmektedir. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemeye yönelik yapılan çalışmalarda ölçeğin bütünü için Cronbach alfa katsayısı .70 olarak bulunmuş, bu araştırma için Cronbach alfa katsayısı .73 olarak hesaplanmıştır.

Ergenler için benlik algısı ölçeği

Alanyazındaki çalışmalar, bireyin kendi benliğine yönelik inanç yapılarıyla benlik saygısı arasında güçlü bir bağ olduğunu göstermektedir. Yüksek benlik saygısı ile öğrencilerin kendilerine yönelik daha pozitif ve kararlı bir inanç geliştirdikleri buna karşılık düşük benlik saygısına sahip öğrencilerin ise öz algılarına yönelik istikrarsızlık ve karmaşa yaşadıkları ifade edilmektedir (Cicei, 2012). Akademik bağlamda ise benlik algısı ile benlik saygısı arasında anlamlı ve pozitif bir korelasyon olduğu yani akademik benlik algısı güçlendikçe benlik saygısının da arttığı belirtilmektedir (Daryazadeh vd., 2022). Çalışmaların bu bulgularından hareketle bu çalışmada benlik saygısı, benlik algısı üzerinden değerlendirilmiş ve benlik saygısını ölçmek için veri toplama aracı olarak Ergenler İçin Benlik Algısı Ölçeği kullanılmıştır. Ergenler İçin Benlik Algısı Ölçeği, ergenlerin benlik algısı düzeyi ve türlerini ölçmek amacıyla Şahin ve Ersanlı (2021) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek “genel benlik algısı”, “fiziksel benlik algısı”, “akademik benlik algısı”, “sosyal benlik algısı” ve “aile benlik algısı” olmak üzere 5 alt boyuttan ve toplamda 25 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin Cronbach alfa katsayısı .91, bu araştırma için .91 olarak hesaplanmıştır.

Performans başarısızlığını değerlendirme envanteri

Performans Başarısızlığını Değerlendirme Envanteri, ergenlerin başarısızlık korkularını belirlemek için geliştirilmiştir (Conroy vd., 2002). Ölçeğin Türk kültürüne uyarlama çalışması ise Çam (2016) tarafından yapılmıştır. Envanter “mahcubiyet ve utanç korkusu deneyimi”, “benlik değerinde azalma korkusu”, “belirsiz bir gelecek korkusu”, “diğer önemli kişilerin ilgisini kaybetme korkusu” ve “diğer önemli kişileri üzme korkusu” olarak adlandırılan 5 alt boyuttan ve toplamda 25 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin bütünü için hesaplanan Cronbach alfa katsayısı .94, bu araştırma için .92 olarak bulunmuştur.

Akademik motivasyon ölçeği

Akademik Motivasyon Ölçeği motivasyon türü ve düzeylerini ölçmek için geliştirilmiştir (Vallerand vd., 1992). Ölçeğin Türk kültürüne uyarlama çalışması ise Çakır (2006) tarafından yapılmıştır. Ölçek toplamda 22 maddeden ve “iç motivasyon”, “dış motivasyon” ve “motivasyonsuzluk” olmak üzere 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Uyarlama çalışmaları sonucunda ölçeğin bütünü için Cronbach alfa katsayısı .83, bu araştırma için .81 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma için toplanan veriler, çözümlenme öncesinde SPSS 27 paket programına aktarılmıştır. Verilerde öncelikle tek değişkenli normallik incelenmiştir. Bunun için ölçümlerden elde edilen puanlar z standart puanına dönüştürülerek ± 3.3 ($p < .001$) standart z değerlerinin dışında kalan değerler uç değer olarak kabul edilmiş (Tabachnick ve Fidell, 2013) ve 7 uç değer veri setinden çıkarılmıştır. Ardından çoklu normallik varsayımı için $p < .001$ manidarlık düzeyi ölçüt alınarak (Çokluk ve Koçak, 2016) Mahalanobis uzaklık değerleri incelenmiş ve 23 veri daha veri setinden çıkarılmıştır. Ardından veri setinde çarpıklık ve basıklık katsayılarının (Tablo 2) +1,5 ile -1,5 arasında olduğu (Tabachnick ve Fidell, 2013) ve grafik incelemelerinin (histogram, dal yaprak, Q-Q) de normalliği desteklediği görülerek analizler 648 veri üzerinden sürdürülmüştür.

Daha sonra hiyerarşik regresyon analizi için diğer varsayımların incelenmesine geçilmiştir. Bunun için değişkenler arasındaki ilişkiler korelasyon analizi ile incelenmiş ve ilişkilerin anlamlı olduğu görülmüştür. Ardından çoklu bağlantılılık, Durbin- Watson, VIF, tolerans ve koşul indeksi değerleri incelenerek elde edilen değerlerin referans aralıkları (Field, 2013) içerisinde oldukları görülmüştür (DW= 1.95; VIF=1.29-1.62; CI=7.51-28.32; Tolerans=.61-.77). Daha sonra doğrusal ilişki ve eş varyanslılık varsayımı için saçılım grafiği incelenmiş ve noktaların grafik üzerinde rastgele dağıldığı görülmüştür. Bu doğrultuda 648 gözlemden oluşan veri setinde varsayımların sağlandığı gözlemlenerek hiyerarşik regresyon analizi için modele sırasıyla akılcı olmayan inançlar, başarısızlık korkusu, benlik saygısı ve akademik motivasyon değişkenleri eklenmiştir.

Etik Bildirim

Bu araştırma, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Sosyal ve Beşerî Bilimler Kurulunun 31/01/2025 tarihli ve 01/07 sayılı kararı kapsamında alınan etik kurul izni doğrultusunda yürütülmüştür.

Bulgular

Tablo 2

Katılımcıların Ölçme Araçlarından Aldıkları Puanlara İlişkin İstatistikler

Değişkenler	n	$\bar{x}$	SS	Min.	Max.	Çar.	Bas.
Akd. Ert.	648	52.69	14.63	21	93	.56	-.24
AOİ	648	55.40	7.83	30	80	.36	.33
BK	648	68.08	18.48	25	123	.16	.11
BS	648	91.55	16.28	44	125	-.27	-.23
AKM	648	96.00	17.46	42	142	.07	-.32

Not. Akd. Ert.: Akademik erteleme, AOİ: Akılcı olmayan inançlar, BK: Başarısızlık Korkusu, BS: Benlik saygısı, AKM: Akademik motivasyon

Tablo 2’de sunulan bulgular değerlendirildiğinde ölçme araçlarına ait çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 1 sınırları içinde olduğu ve buradan yola çıkarak veri setinin normal dağılım varsayımını sağladığı söylenebilir (Pituch ve Stevens, 2016).

Tablo 3

Araştırmada Kullanılan Değişkenlere İlişkin Korelasyon Analizi

Değişkenler	1	2	3	4	5
Akd. Ert.	-				
AOİ	0.38**	-			
BK	0.49**	0.47**	-		
BS	-0.46**	-0.17**	-0.47**	-	
AKM	-0.50**	-0.09**	-0.22**	0.48**	-

Not. Akd. Ert.: Akademik erteleme, AOİ: Akılcı olmayan inançlar, BK: Başarısızlık korkusu, BS: Benlik saygısı, AKM: Akademik motivasyon

Tablo 3’te sunulan korelasyon analizi sonuçları, değişkenlerin birbirleriyle anlamlı düzeyde ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Buna göre akademik erteleme ile akılcı olmayan inançlar [$r = .38, p < .01$] ve başarısızlık korkusu [$r = .49, p < .01$] arasında pozitif yönlü ilişkiler saptanmıştır. Buna karşın benlik saygısı [$r = -.46, p < .01$] ve akademik motivasyon [$r = -.508, p < .01$] ile akademik erteleme arasında negatif yönlü ilişkiler olduğu görülmektedir. İncelendiğinde akılcı olmayan inançların artışı, başarısızlık korkusu [$r = .47, p < .01$] ile pozitif bir ilişki sergilerken; benlik saygısı [$r = -.17, p < .01$] ve akademik motivasyon [$r = -.09, p < .01$] ile negatif yönlü bir ilişki içerisindedir. Benzer biçimde başarısızlık korkusunun benlik saygısı [$r = -.47, p < .01$] ve akademik motivasyon [$r = -.22, p < .01$] ile negatif ilişkili olduğu bulunmuştur. Son olarak, benlik saygısı ile akademik motivasyon [$r = .48, p < .01$] arasında anlamlı ve pozitif bir korelasyon olduğu görülmüştür.

Hiyerarşik regresyon analizi ile ergenlerin akademik erteleme düzeyleri üzerinde akılcı olmayan inançlar, başarısızlık korkusu, benlik saygısı ve akademik motivasyon arasındaki ilişkilerinin istatistiksel açıdan anlamlı yordayıcılar olup olmadıkları incelenmiştir. Bu analizin ilk adımına modele AOİ değişkeni dahil edilerek başlanmıştır. Yapılan analiz sonucunda AOİ değişkeninin ergenlerdeki akademik erteleme davranışını yordama katsayısı $\beta = .72$ olarak belirlenmiştir. Bu katsayıya yönelik gerçekleştirilen t testi sonuçları, ilgili yordama düzeyinin istatistiksel açıdan anlamlı olduğunu ortaya koymaktadır. ($t_{AOİ} = 10.72; p < .01$). Ayrıca modelin açıklayıcılık gücü incelendiğinde AOİ’nin ergenlerdeki akademik erteleme davranışı toplam varyansının %15’ini açıkladığı ($R^2 = .15; F_{1-647} = 115.05; p < .01$) saptanmıştır.

Ardından analizin ikinci adımına geçilmiştir. Bu adımda modele AOİ değişkeni ile birlikte BK değişkeni dahil edilmiştir. AOİ değişkeni sabitlendiğinde BK’nin katsayısı $\beta = .31$ olarak belirlenmiştir. Her iki değişkenin anlamlılık düzeyleri incelendiğinde AOİ’nin ($t_{AOİ} = 5.24; p < .01$) ve BK’nin ($t_{BK} = 10.64; p < .01$) bağımlı değişken üzerinde istatistiksel olarak anlamlı birer yordayıcı oldukları görülmüştür. Bununla birlikte

modelin açıklayıcılık gücü incelendiğinde ergenlerdeki akademik erteleme davranışı toplam varyansının yaklaşık %28'ini açıkladığı ($R^2 = .27$; $F_{2-646} = 124.16$; $p < .01$) saptanmıştır.

Tablo 4

Akademik Ertelemenin Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi

Model	B	Std. Hata	Beta (β)	T	İkili r	Kıs. r	R^2	F
1.(Sabit)	12.45	3.78		3.28				
AOİ	.72	.06	.38	10.72**	.38	.38	.15	115.05
2.(Sabit)	10.37	3.50		2.96				
AOİ	.37	.07	.19	5.24**	.20	.17	.27	124.16
BK	.31	.03	.40	10.64**	.38	.35		
3.(Sabit)	42.73	4.97		8.59**				
AOİ	.41	.06	.22	6.11**	.23	.19	.35	117.79
BK	.19	.03	.24	6.03**	.23	.19		
BS	-.28	.03	-.31	-8.72**	-.32	-.27		
4.(Sabit)	57.83	4.77		12.11**				
AOİ	.39	.06	.21	6.44**	.24	.18	.45	134.68
BK	.19	.02	.24	6.70**	.25	.19		
BS	-.12	.03	-.13	-3.70**	-.14	-.10		
AKM	-.30	.02	-.36	-10.95**	-.39	-.31		

* = $p < .05$, ** = $p < .01$; Not. AOİ: Akılcı Olmayan İnançlar, BK: Başarısızlık Korkusu, BS: Benlik Saygısı, AKM: Akademik Motivasyon

Daha sonra modele AOİ ve BK değişkenlerine ek olarak BS'nin de eklendiği hiyerarşik regresyon analizinin üçüncü adımına geçilmiştir. Hiyerarşik modeldeki diğer değişkenler sabitlendiğinde BS'nin katsayısı $\beta = -.28$ olarak belirlenmiştir. Modelde yer alan tüm değişkenlerin anlamlılık düzeylerine yönelik t testi bulguları AOİ ($t_{AOİ} = 6.11$; $p < .01$)'nin, BK ($t_{BK} = 6.03$; $p < .01$)'nin ve BS'nin ($t_{BS} = -8.72$; $p < .01$) istatistiksel olarak anlamlı birer yordayıcı oldukları görülmüştür. Ayrıca üç yordayıcının birlikte ergenlerin akademik erteleme davranışı toplam varyansının %35'ini açıkladığı ($R^2 = .35$; $F_{3-465} = 117.79$; $p < .01$) saptanmıştır.

Son olarak AKM değişkeni AOİ, BK ve BS ile birlikte hiyerarşik regresyon modelinin dördüncü adımına dahil edilmiştir. Analizde diğer değişkenler sabitlendiğinde AKM'nin katsayısı $\beta = -.30$ olarak belirlenmiştir. Katsayıların anlamlılık düzeylerini belirlemek amacıyla yönelik t testi bulgularından AOİ ($t_{AOİ} = 6.44$; $p < .01$), BK ($t_{BK} = 6.70$; $p < .01$), BS ($t_{BS} = -3.70$; $p < .01$) ve AKM ($t_{AKM} = -10.95$; $p < .01$) değişkenlerinin her birinin istatistiksel olarak anlamlı yordayıcılar oldukları görülmüştür. Ayrıca dördüncü adımda modelin açıklayıcılık gücü incelendiğinde ergenlerin akademik erteleme davranışı toplam varyansının %46'sını açıkladığı ($R^2 = .45$; $F_{4-464} = 134.68$; $p < .01$) saptanmıştır. Nihai regresyon modelinde değişkenlerin ergenlerin akademik erteleme davranışı üzerindeki göreceli önem sırası incelendiğinde AKM ($\beta = -.36$)'nin en güçlü negatif yordayıcı ve BK ($\beta = .24$)'nin en güçlü pozitif yordayıcı olduğu görülmektedir. Diğer yordayıcıların katsayıları ise AOİ için $\beta = .21$ ve BS için $\beta = -.13$ olarak hesaplanmıştır.

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada ergenlerin akademik erteleme düzeylerini yordayan değişkenleri ortaya koymak amacıyla akılcı olmayan inançlar, benlik saygısı, başarısızlık korkusu ve akademik motivasyondan oluşan model test edilmiştir. Analiz sonuçları, söz konusu değişkenlerin ergenlerin akademik erteleme düzeylerini anlamlı düzeyde yordadığını göstermektedir. Elde edilen bulgular, akılcı olmayan inançlar ile akademik erteleme arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğunu ve akılcı olmayan inançların akademik ertelemenin anlamlı bir yordayıcısı olduğunu göstermektedir. Bireyin sağlıklı davranış örüntülerini olumsuz olarak etkileyen akılcı olmayan inançlar kaçınma, görevleri erteleme ve performansın düşmesi gibi çeşitli davranış sorunlarına yol açmaktadır. Akılcı olmayan inançlardan biri olan duygusal tahammülsüzlük ile benlik saygısının birlikte erteleme davranışının daha sık ortaya çıkmasına yönelik bir mekanizma oluşturabildiği görülmektedir. Bununla birlikte görev zorluğuna karşı düşük toleransı ifade eden ve yine akılcı olmayan inanç olan konfora tahammülsüzlük alt boyutu da ertelemenin önemli bir belirleyicisi olarak öne çıkmaktadır. (Harrington, 2005). Araştırmaların bu bulguları, akılcı olmayan inançların işlevsel olmayan duygu ve davranışlara yol açtığını ileri süren Akılcı Duygusal Davranışçı kuramıyla da uyumludur (Ellis, 1994). Ayrıca alanyazın incelendiğinde çalışmaların bu iki değişken arasındaki pozitif ilişkiyi desteklediği (Balkis ve Duru, 2019; Li

vd., 2022; Waad, 2021) ve erteleme davranışının açıklanmasında akılcı olmayan inançlara vurgu yapıldığı (Balkis ve Duru, 2019; Berber Çelik, 2014; Li vd., 2022) görülmektedir. Bunun yanında erteleme davranışının azaltılması için akılcı olmayan inançlara yönelik müdahaleleri içeren deneysel çalışmaların etkili olduğu görülmüştür (Amoke vd., 2025; Gök ve Uslu, 2025; King vd., 2024). Sonuçlara göre ergenlik dönemindeki bireylerin akademik sorumluluklarını yerine getirirken karşılaştıkları zorlukları “felaketleştirme eğilimleri” veya kendilerine yönelik “mükemmeliyetçi dayatmaları” gibi bilişsel faktörlerin süreci yönetilemez hale getirebileceği ve nihayetinde bir başa çıkma stratejisi olarak ergenlerin ertelemeye başvurmalarına sebep olabileceği söylenebilir. Tüm bunlardan yola çıkarak ergenlerin sahip olduğu işlevsel olmayan inanç yapılarının davranışsal süreçleri ve fonksiyonelliği olumsuz etkilediği dolayısıyla da bunun erteleme eğilimini artırdığı ifade edilebilir.

Çalışmanın diğer bulgusu başarısızlık korkusu arttıkça akademik erteleme de artmakta ve bu korku, akademik erteleme davranışını anlamlı olarak yordamaktadır. Başarısızlık korkusu, bireyin eyleme geçme kapasitesini kısıtlayarak sorumlulukların ertelenmesine ve ders çalışma sürecinin aksamasına yol açmaktadır (Uçar, 2020). İlginç bir şekilde yüksek başarısızlık korkusu, yüksek akademik başarı sergileyen öğrencilerde daha belirgin olarak karşımıza çıkmaktadır (Borgonovi ve Han, 2021). Bu durumda mükemmeliyetçi eğilimler, ergenlerin erteleme davranışını tetikleyen temel bir unsurdur (Dara vd., 2025). Öte yandan düşük başarı gösteren ergenlerde görülen erteleme davranışı ise başkalarının ilgisini kaybetme korkusunu, bu bireylerin çevresel beklentileri karşılayamamasını ve etiketlenme endişesini düşündürmektedir (Subaşı, 2019). Bu noktada düşük yetenekli öğrenciler, başarısızlığın getirdiği sonuçları itici ve kendilerine yönelik tehdit edici olarak algıladıkları için bir savunma mekanizması olarak daha az kaygı duyacakları etkinliklere odaklanıp alternatif uğraşlara yönelebilmektedirler (Hagbini vd., 2012). Yani ister yüksek başarı gösteren ergenlerin mükemmeliyetçi tutumundan isterse yetersizlik algısından kaynaklansın başarısızlık korkusu, ergenler için kendini koruma kalkanına dönüşebilmektedir. Bu durum, ertelemenin bir zaman yönetimi sorunu olmasıyla birlikte aynı zamanda başarısızlığın duygusal sonuçlarından kaçınmaya yönelik bir savunma stratejisi de olabileceğini gösterir niteliktedir. Bu bulgu Atkinson’un Başarı Motivasyonu kuramı ile açıklanabilir. Kurama göre davranışlar, başarıya ulaşma isteği ile başarısızlıktan kaçınma isteğinin etkileşimiyle oluşur. Başarısızlığa karşı kaçınma eğilimi yüksek olan bireyler, başarısızlık ihtimali içeren görevleri tehdit olarak algılayarak bu görevlerden uzak durma eğilimi gösterebilmektedirler (Atkinson, 1957). Dolayısıyla başarısızlık korkusunun yordayıcı gücü, ergenlerin akademik performansını kendisine bir tehdit olarak algılamasından beslendiği ifade edilebilir. Ayrıca başarısızlık korkusu ile erteleme arasındaki doğrudan ilişkinin yanında başarısızlık korkusunun erteleme üzerindeki etkisinde bilinçli farkındalık gibi farklı değişkenlerin rol oynayabileceği söylenebilir (Taleshmekaeil vd., 2026). Bu ifadelerle paralel olarak alanyazında konuyla ilgili yapılan araştırmaların bu iki değişken arasındaki pozitif ilişkiyi desteklediği (Balkis ve Duru, 2022; Bangar vd., 2024; Parlade ve Karayığit, 2022) ve başarısızlık korkusunun akademik ertelemeyi yordadığı (Obenza vd., 2024; Tan ve Prihadi, 2022) görülmektedir. Elde edilen tüm bu bulgulara göre başarısızlık korkusunun bireyin eyleme geçmesini engelleyebileceğini ve bu korkunun erteleme davranışını ön gören bir faktör olabileceğini söylemek mümkündür.

Bu çalışmanın bir diğer bulgusuna göre benlik saygısı ile akademik erteleme arasında negatif yönlü bir ilişki vardır ve benlik saygısı akademik ertelemeyi yordamaktadır. Bu bulgu, bireyin kendinden memnun olma düzeyi azaldıkça akademik görevlerini yerine getirme noktasında daha fazla direnç gösterdiğine işaret etmektedir. Düşük benlik saygısına sahip kişilerin erteleme davranışında bulunması, zayıf öz yeterlilik algısıyla ilişkilendirilmektedir. Çünkü öz (benlik) saygının düşük olması bireyin kendi yeteneklerine olan güvenini sarsmasına neden olduğu ve bu durumun da akademik ertelemeye yol açtığı ifade edilmektedir (Batoool vd., 2017). Bunun yanında ertelemeyi kronik hale getirenlerin başarısızlık korkusu yaşadıklarında, benlik saygılarını korumak için erteleme davranışını sergiledikleri ifade edilmektedir (Ferrari vd., 1995). Bu durumda Öz Değer Koruma kuramında ifade edildiği gibi benlik saygısı, akademik zorluklar karşısında koruyucu bir faktör olarak görülebilir. Kurama göre kendini olumlu olarak kabul birey, olası bir akademik hatayı kendine yönelik bir saldırı olarak görmeyip bunu geliştirmesi gereken bir süreç ve öğrenmenin doğal bir parçası olarak algılayabilir. Bu da bireyin başarısızlıktan kaçınmak amacıyla kullanılan erteleme gibi öz değeri koruma yollarına daha az başvurmalarına dolayısıyla da erteleme döngüsüne girmemesine yardımcı olabilir (Covington, 1992). Bu görüşü destekleyen güncel bir araştırmada benlik saygısı ile erteleme arasındaki ilişkide mükemmeliyetçilik ve akademik motivasyonun aracı olduğu dolayısıyla benlik saygısı ile erteleme arasındaki ilişkinin doğrudan olabilmesinin yanı sıra kişinin yüksek performans standartları ve akademik görevleri yerine getirmedeki motivasyonu üzerinden de ortaya çıkabileceğini göstermektedir.

(Chen vd., 2026). Bu ifadeye paralel olarak yapılan bir çalışmada akademik erteleme benlik saygısının geliştirilmesinin önemli bir rol oynadığı ve bu iki değişken arasındaki ilişkinin anlamlı bir ilişki olduğu belirtilmektedir (Ghasempour vd., 2024). Alanyazın incelendiğinde bu iki değişken arasındaki negatif ilişkiyi destekleyen çalışmaların olduğu (Alguza ve Jaradat, 2020; Chen vd., 2026; Jadhav vd., 2021; Kıyım, 2022) ve benlik saygısının erteleme davranışını anlamlı düzeyde yordadığı (Djamahar vd., 2020; Widowati vd., 2021; Yang vd., 2023) görülmektedir. Yapılan müdahale çalışmaları değerlendirildiğinde ise içerisinde benlik saygısını güçlendirmeye yönelik etkinliklerin yer aldığı 8 oturumluk bir psikoeğitim programının öğrencilerin akademik erteleme düzeylerini azaltmada etkili olduğu belirtilmektedir (Kaya ve Odacı, 2019). Araştırmaların bu bulgularından yola çıkarak bireyin kendisinden hoşnut olma düzeyinin üretkenliği desteklediği ve görevlerini zamanında yerine getirmede etkili olabileceği dolayısıyla da düşük benlik saygısının erteleme davranışını artırabileceği ifade edilebilir.

Çalışmadan elde edilen sonuçlardan biri de akademik motivasyon ile akademik erteleme arasında negatif yönlü bir ilişki vardır ve motivasyon, akademik erteleme davranışının en güçlü yordayıcısıdır. Bu son bulgu, ergenlerin erteleme davranışlarının belirlenmesinde motivasyonun önemli rolüne işaret etmektedir. Öz Belirleme kuramı, içselleştirilmiş motivasyonun başarıyı beslediğini buna karşın dışsal denetimlerin motivasyon kalitesini bozarak performans düzeyini azalttığını savunmaktadır (Ryan ve Deci, 2020). İçsel motivasyonu düşük olan ergenler, akademik bir görevi “özerk” bir seçimden ziyade “dışsal bir baskı” olarak algılayabilir. Ergenler, bu baskıdan kurtulmanın kısa bir yolu olarak da ertelemeyi seçebilirler. Dolayısıyla motivasyonel kalitenin artırılması erteleme davranışını azaltarak ve ergenlerin akademik süreçle kurduğu bağın niteliğini de geliştirmektedir. Buradan motivasyon, süreç için bir anahtar değişken olarak değerlendirilebilir. Bu ifade, düşük motivasyon kalitesinin ve eksikliğinin göreve başlama sürecini sabote ederek ertelemeye yol açtığını belirten çalışma sonuçlarıyla da uyumludur (Abidin vd., 2023; Çevik Kocagöz, 2025). Erteleme içsel ve dışsal sebep odaklı incelendiği bir çalışmada ise içsel sebeplere sahip öğrencilerin dışsal sebeplere (motivasyonsuzluk, dışsal düzenleme) sahip olanlara göre daha az akademik erteleme davranışı sergilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmanın sonucu Öz Belirleme kuramını destekleyen araştırmalardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır (Senécal vd., 1995). Diğer bir çalışmada ise akademik motivasyon, akademik erteleme davranışını %30 oranında açıklayan önemli bir değişken olmuştur (Koçer ve Şeker, 2025). Bunların yanında içsel ve dışsal motivasyonun akademik erteleme üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını savunan (Cavusoğlu ve Karatas, 2015) ve motivasyon arttıkça erteleme davranışının da arttığını gösteren (Demirbilek ve Han, 2022) farklı araştırma bulgularına da rastlanmaktadır. Alanyazındaki bu çeşitli bulguların varlığıyla birlikte motivasyonu artırmaya yönelik yapılan deneysel müdahalelerin akademik erteleme davranışını azalttığı görülmektedir (Kaya, 2022; Wessel vd., 2020). Bu ifade ve bulgulardan hareketle akademik görevlere yönelik ilgi, istek ve içsel yönelimin öğrencilerin akademik anlamdaki görev ve sorumluluklarını yerine getirmesini olumlu olarak etkileyebileceği dolayısıyla da motivasyonu düşük olan öğrencilerin kendilerini erteleme döngüsü içerisinde bulabileceğini söylemek mümkündür.

Araştırmada test edilen model, ergenlerin akademik erteleme davranışını toplam varyansının %46’sını açıklamıştır. Bu orandan yola çıkarak ilgili değişkenlerin ergenlerin akademik erteleme davranışını açıklamada önemli bir role sahip olduğu söylenebilir. Ayrıca bu sonuç, ertelemenin çok boyutlu yapısını desteklemektedir. Araştırmada elde edilen yordayıcı ilişkiler bir bütün olarak değerlendirildiğinde ise akademik ertelemenin bir “başlayamama” sorunu olmakla birlikte bilişsel inançlar ile duygusal koruma mekanizmalarının karmaşık bir etkileşimi olduğu görülmektedir. Çalışmada test edilen model, akademik ertelemenin ergenlikteki kimlik inşası ve öz değer koruma çabalarıyla iç içe geçmiş bir yapı olduğunu ortaya koymaktadır. Dolayısıyla araştırmadan elde edilen bulguların ergenlik döneminin gelişimsel dinamikleriyle güçlü bir bağı olduğu ifade edilebilir. Ayrıca ergenlerin sağlıklı bir bilişsel yapıya, yüksek öz saygıya ve düşük başarısızlık korkusuna sahip olmaları, akademik ertelemenin önlenmesinde her zaman tek başına yeterli olmayabilir. Ergenlerin göreve ya da çalışmaya yönelik motivasyonu düşükse diğer olumlu faktörlere rağmen erteleme döngüsünden çıkması zor bir durum haline gelebilir. Bu durum ise akademik motivasyonun modeldeki en güçlü yordayıcı olmasıyla doğrudan ilişkilidir.

Yapılan bu araştırma veri toplama araçlarının öz bildirim temelli olmasıyla sınırlıdır. Bu durumda katılımcılar, ölçekleri yanıtlarken öznel değerlendirme ve kişisel yanlılık eğiliminde olabilirler. Araştırmadaki diğer bir sınırlılık, çalışma grubunun Doğu Anadolu’da yer alan bir ildeki lise öğrencilerinden oluşmasıdır. Bu durum, bulguların kültürel bir perspektifle okunmasını da gerektirmektedir. Geleneksel

değerlerin ve aile beklentilerinin daha belirgin olabildiği bu tür bölgelerde bireyin başarısı sıklıkla ailenin prestijiyile ilişkilendirilebilmektedir. Bu kültürel yapı, ergen üzerinde ekstra bir sorumluluğu ve hata yapma lüksünün olmaması inancını doğurabilir. Başarısızlık korkusunun bu örnekte anlamlı bir yordayıcı olması, ergenin sadece kendi hayalleri için değil ailesinin beklentilerini boşa çıkarmamak adına hissettiği baskının yansıması olabilir. Dolayısıyla bu araştırmanın sonuçları, farklı çalışma grubuyla yapılacak olan çalışmaların bulgularından farklılık gösterebilir. Bu yüzden gelecekteki çalışmalarda ebeveyn tutumlarının (demokratik, otoriter vb.) bu modeldeki değişkenlerle nasıl etkileşime girdiğinin incelenmesi bölgesel ve kültürel dinamiklerin daha iyi anlaşılmasına katkı sağlayabilir. Araştırmadaki bir diğer sınırlılık ise ergenlerin benlik saygısının benlik algısı ölçeği üzerinden yapılan dolaylı bir ölçümle değerlendirilmiş olmasıdır. Bu sınırlılık doğrultusunda benlik saygısı üzerine yapılacak olan çalışmalarda daha kapsamlı değerlendirme yapılabilmesi amacıyla farklı ölçme araçları kullanılabilir. Ayrıca kesitsel verilere dayanan bu çalışmaya alternatif olarak ilgili değişkenleri içeren deneysel çalışmalar yapıp erteleme davranışı üzerinden nedensellik ilişkisi kurulabilir. Yapılacak olan Yapısal Eşitlik Modellemesi ile bu çalışmada tespit edilen doğrudan ilişkilerin yanı sıra değişkenlerin birbiri üzerindeki dolaylı etkileri de ortaya konulabilir.

Tüm bu sonuçlar akademik ertelemenin yalnızca tek bir değişkenle açıklanamayacak kadar karmaşık bir yapıya sahip olduğunu ve bilişsel, duyuşsal ve motivasyonel faktörlerin etkileşimiyle ortaya çıktığını göstermektedir. Varyansın açıklanamayan %54 oranındaki kısmı, model dışında kalan değişkenlerin de erteleme erteleme üzerinde etkili olabileceğine işaret etmektedir. Dolayısıyla gelecekte yapılacak olan çalışmalar, akademik ertelemenin farklı bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutlarını ele alan daha kapsamlı modeller çerçevesinde ve farklı bölgelerde ele alınabilir. Ayrıca yöneticiler, öğretmenler, veliler, temizlik görevlisi ve servis şoförü gibi yardımcı personellerin de dahil edildiği karma yöntemli, boylamsal ve deneysel çalışmalar erteleme davranışının daha iyi anlaşılmasına katkı sağlayabilir. Akademik ertelemeyi önlemeye ve azaltmaya yönelik hazırlanacak müdahale programlarında bu davranışı anlamlı düzeyde yordayan akılcı olmayan inançlar, benlik saygısı, başarısızlık korkusu ve akademik motivasyon gibi temel bileşenleri odağına alan psiko-eğitimsel etkinliklere yer verilebilir. Bu etkinliklerde ergenlerin benlik saygısını artırmaya yönelik çalışmalar ve motivasyon geliştirici stratejiler bilişsel süreçlerle birlikte ele alınabilir. Ayrıca araştırmadaki yordayıcı değişkenler risk faktörü olacağından okul psikolojik danışmanları tarafından veli ve öğretmenlerle konsültasyon ve müşavirlik çalışmaları yürütülebilir, risk grubundaki öğrencilere yönelik bireysel ve grup rehberliği hizmetleri sunulabilir. Okullarda yapılacak olan psikoeğitim ve psikolojik danışma uygulamalarında ergenlerin bilişsel yapısının yeniden yapılandırılabilmesi yaklaşımından biri olan bilişsel davranışçı yaklaşım benimsenebilir. Anne ve babaların destekleyici, kabul edici iletişim tarzı benimsemeleri ve anlayışlı, esnek ve gerçekçi bir tutum sergilemeleri çocukların başarıya yönelik korkusunun azaltılmasında etkili olabilir. Bunun yanında çocukla kurulan iletişimin niteliğini korumak için anne ve babalar, kendi içselleştirdikleri mantık dışı inançların ve başarı beklentisinden kaynaklanan endişelerin kurdukları iletişim üzerindeki yansımalarının bilincinde olmalıdır. Ebeveynler, çocuklarının küçük başarılarını, güçlü yönlerini görünür kılıp eleştirel, kıyaslayıcı tutumlardan kaçınarak onların benlik saygılarını destekleyebilir. Çocuklarda akademik görev bilincinin oluşmasında anne ve babaların motivasyonel desteği belirleyici bir rol oynayabilir. Sadece sonuca odaklanmak yerine çocuklarının süreç içerisindeki çaba ve gelişimlerini vurgulayan anne ve babalar, onlara öğrenme için hata yapmanın doğal olduğunu illeterek çocuklarının görev ve sorumluluklardan kaçınmasını önleyebilir. Bu çerçevede sürecin sağlıklı yürütülebilmesi adına anne ve babalar, akademik ertelemeyle ilgili eğitimlere katılarak yetkinliklerini artırabilirler. Eğitim sisteminde akademik ertelemeyi önleme stratejileri, davranışsal müdahalelerle sınırlı kalmamalıdır. Bu stratejiler, öğrencilerin bilişsel- duygusal süreçlerini ve benlik saygılarını hedefleyen kapsamlı bir biçimde düzenlenmelidir. Benlik saygısının koruyucu rolü nedeniyle, ergenlerin akademik başarıları dışında da kendilerini değerli hissetmelerini sağlayacak sosyal, sanatsal ve sportif faaliyetler desteklenebilir. Motivasyonun en güçlü yordayıcı olmasına yönelik öğrencilere seçme şansı tanıyan (özerklik destekleyici) ve merak duygusunu uyandıran öğretim yöntemleri kullanılabilir. Ayrıca müfredat içerikleri ergenin günlük yaşamıyla daha fazla bağ kuracak şekilde “yaşam temelli” hale getirilerek içsel motivasyon doğal bir süreçle desteklenebilir. Başarısızlık korkusunun ertelemeyi öngördüğü bulgusundan hareketle başarının bir sonuç odaklı olarak değerlendirilmesinden çok bir öğrenme süreci olarak değerlendirilmesi teşvik edilmelidir. Hataların birer tehdit değil gelişimin bir parçası olduğu okul iklimi oluşturulabilir. Bunun yanında sonuç yerine sürece odaklanan, öğrenciye düzenli geri bildirim sunan ve akademik motivasyonu destekleyen ölçme değerlendirme yöntemlerinin benimsenmesi, öğrenciler üzerindeki performans baskısını azaltıp ertelemenin önüne geçilmesinde kritik bir rol oynayabilir.

Yazar Notu: Bu çalışma, Doç. Dr. Namık Kemal Haspolat danışmanlığında, Merve Kandal tarafından yürütülen Ergenlerde Akademik Ertelemenin Yordayıcıları başlıklı yüksek lisans tezinin verilerinden üretilerek hazırlanmıştır.

Yazar Katkıları: Çalışmaya Birinci yazar %50, İkinci yazar %50 oranında katkıda bulunmuştur.

Etik Kurul Bilgisi: Bu araştırma, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Sosyal ve Beşeri Bilimler kurulunun 31/01/2025 tarihli ve 01/07 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

Çıkar Çatışması: Yapılan bu çalışmada herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Veri Erişilebilirliği: Araştırmacılar verileri nhaspolat@erzincan.edu.tr adresinden ulaşım sağlayarak talep edebilirler.

Kaynaklar

- Abdi Zarrin, S., Gracia, E., & Paixão, M. P. (2020). Prediction of academic procrastination by fear of failure and self-regulation. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 20(3), 34-43. <https://doi.org/10.12738/jestp.2020.3.003>
- Abidin, D., Sembiring, D. A., Setiawan, A., & Vanchapo, A. R. (2023). The analysis of relationship between students academic procrastination behavior and students learning motivation. *Mudir: Jurnal Manajemen Pendidikan*, 5(1), 200-204. <https://doi.org/10.55352/mudir>
- Ackerman, D. S., & Gross, B. L. (2005). My instructor made me do it: Task characteristics of procrastination. *Journal of Marketing Education*, 27(1), 5-13. <https://doi.org/10.1177/0273475304273842>
- Acosta-Gonzaga, E. (2023). The effects of self-esteem and academic engagement on university students' performance. *Behavioral Sciences*, 13(4), 348. <https://doi.org/10.3390/bs13040348>
- Akbay, S. E. (2009). *Cinsiyete göre üniversite öğrencilerinde akademik erteleme davranışı: Akademik güdülenme, akademik öz yeterlik ve akademik yükleme stillerinin rolü* [Yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Akpur, U. (2020). The Effect of Procrastination on Academic Achievement: A Meta-Analysis Study. *International Journal of Educational Methodology*, 6(4), 681-690. <https://doi.org/10.12973/ijem.6.4.681>
- Alguzo, N., & Jaradat, A. M. (2020). An exploratory study of the relationship between academic procrastination, self-esteem and optimism among a sample of 10th and 11th grade female students in Jordan. *Hebron University Research Journal-Humanities*, 15(2), 183-207. https://digitalcommons.aaru.edu.jo/cgi/viewcontent.cgi?article=1318&context=hujr_b
- Amoke, C. V., Ede, M. O., Mawila-Chauke, D., & Obeagu, I. E. (2025). Disputing and challenging academic procrastination behaviors in students using REBT approach. *Medicine*, 104(9), e41725. <https://doi.org/10.1097/MD.00000000000041725>
- Asakereh, A., & Yousofi, N. (2018). Reflective thinking, self-efficacy, self-esteem and academic achievement of Iranian EFL students in higher education: Is there a relationship?. *International Journal of Educational Psychology*, 7(1), 68. <https://doi.org/10.17583/ijep.2018.2896>
- Aslan, M. & Doğan, S. (2020). Dışsal motivasyon, içsel motivasyon ve performans etkileşimine kuramsal bir bakış. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 11(26), 291-301. <https://doi.org/10.21076/vizyoner.638479>
- Atkinson, J. W. (1957). Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological Review*, 64(6p1), 359-372. <https://doi.org/10.1037/h0043445>
- Avcı, M. (2006). Ergenlikte toplumsal uyum sorunları. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 39-63. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/31972>
- Avcı, S., & Özgenel, M. (2025). Homework completion and academic achievement: A multilevel study in high school settings. *The Journal of Educational Research*, 118(1), 1-18. <https://doi.org/10.1080/00220671.2024.2431680>

- Aydoğan, D. (2008). *Akademik erteleme davranışının benlik saygısı, durumluluk kaygı ve öz- yeterlik ile açıklanabilirliği* [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Azpiazu, L., Ramos-Diaz, E., Axpe, I., & Revuelta, L. (2025). Social support, self-concept and resilience as protectors against school maladjustment during adolescence. *School Mental Health*, 17(2), 435-448. <https://doi.org/10.1007/s12310-024-09736-9>
- Balkis, M., & Duru, E. (2022). Irrational/rational beliefs, procrastination, and life satisfaction: an empirical assessment of REBT models of psychological distress and psychological health model. *Journal of Rational-Emotive ve Cognitive-Behavior Therapy*, 40(3), 566-582. <https://doi.org/10.1007/s10942-021-00428-w>
- Balkis, M., & Duru, E. (2019). Procrastination and rational/irrational beliefs: A moderated mediation model. *Journal of Rational-Emotive ve Cognitive-Behavior Therapy*, 37(3), 299-315. <https://doi.org/10.1007/s10942-019-00314-6>
- Balkis, M., Duru, S., & Duru, E. (2024). Academic procrastination and fear of failure: The role of irrational/rational academic beliefs. *Psychology in the Schools*, 61(6), 2376-2387. <https://doi.org/10.1002/pits.23171>
- Bangar, H., Sekhon, M. K., & Narula, A. (2024). A study on fear of failure and academic procrastination among university students. *Journal of Interdisciplinary Approaches in Psychology*, 2 (12), 231-242. <https://doi.org/10.61113/ijiap.v2i12.622a>
- Batool, S. S., Khursheed, S., & Jahangir, H. (2017). Academic procrastination as a product of low self-esteem: A mediational role of academic self-efficacy. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 32(1), 195. https://pjpr.scione.com/newfiles/pjpr.scione.com/232/195-211_1.pdf
- Berber Çelik, Ç. (2014). *Akademik ertelemenin bazı psiko-sosyal değişkenlere göre açıklanması ve gerçeklik terapisine dayalı akademik erteleme ile başa çıkma eğitim programının etkililiğinin sınanması* [Doktora tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Borgonovi, F., & Han, S. W. (2021). Gender disparities in fear of failure among 15-year-old students: The role of gender inequality, the organisation of schooling and economic conditions. *Journal of Adolescence*, 86, 28-39. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2020.11.009>
- Bridges, K. R., & Roig, M. (1997). Academic procrastination and irrational thinking: A re-examination with context controlled. *Personality and Individual Differences*, 22(6), 941-944. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(96\)00273-5](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(96)00273-5)
- Cavusoglu, C., & Karatas, H. (2015). Academic procrastination of undergraduates: Self-determination theory and academic motivation. *The Anthropologist*, 20(3), 735-743. <https://doi.org/10.31901/24566802.2015/20.03.42>
- Cayir E., & Kahveci H. (2025). Analysis of academic self-efficacy, university graduation expectations and academic procrastination behaviors. *Osmangazi Journal of Educational Research*, 12(1), 17-33. <https://doi.org/10.59409/ojer.1620174>
- Chen, C., Chen, D., Zhu, Y., Xiao, F., Li, Y., & Lin, X. (2026). The relationship between self-esteem and procrastination among university students: the chain mediating effect of perfectionism and academic motivation. *Frontiers in Psychology*, 17, 1775527. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2026.1775527>
- Cicei, C. C. (2012). Examining the association between self-concept clarity and self-esteem on a sample of Romanian students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 4345-4348. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.252>
- Conroy, D. E., Willow, J. P., & Metzler, J. N. (2002). Multidimensional fear of failure measurement: The performance failure appraisal inventory. *Journal of Applied Sport Psychology*, 14(2), 76-90. <https://doi.org/10.1080/10413200252907752>
- Covington, M. V. (1992). *Making the grade: A self-worth perspective on motivation and school reform*. Cambridge University Press.

- Çakıcı, D. Ç. (2003). *Lise ve üniversite öğrencilerinde genel erteleme ve akademik erteleme davranışının incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Çakır, E. (2006). *Anadolu öğretmen liselerinde okuyan öğrencilerin depresyon ve motivasyon düzeyleri* [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Çam, Z. (2016). *Lise öğrencilerinde okul tükenmişliğine ilişkin bir modelin sınanması ve sınıf tekrarını yordama düzeyinin incelenmesi* [Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Çetin, N., & Ceyhan, E. (2018). Lise öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının sürekli kaygı, akılcı olmayan inanç, öz düzenleme ve akademik başarı ile ilişkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 460-479. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2017028261>
- Çevik Kocagöz, K. (2025). *The mediator role of academic motivation in the relationship between mindfulness and academic procrastination* [Yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Çokluk, Ö., & Koçak, D. (2016). Using Horn's parallel analysis method in exploratory factor analysis for determining the number of factors. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 16(2), 537-551. <https://doi.org/10.12738/estp.2016.2.0328>
- Dara, Y. L., Wahono, P., ve Adha, M. A. (2025). Perfectionism and mindfulness as predictors of academic procrastination: The mediating role of fear of failure in vocational high school students. *Jurnal Pendidikan Ekonomi, Perkantoran, dan Akuntansi*, 6(2), 296-306. <https://doi.org/10.21009/jpepa.0602.06>
- Daryazadeh, S., Yavari, M., Sharif, M. R., Azadchahr, M. J., & Kiani, M. (2022). Correlation between self-esteem and academic self-concept in medical students. *Educational Research in Medical Sciences*, 11(1), e119946. <https://doi.org/10.5812/erms-119946>
- Demirbilek, N. & Han, F. (2022). Üniversite öğrencilerinde akademik özyeterliğin yordayıcıları olarak akademik motivasyon, sosyal bağlılık ve erteleme eğilimi. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (24), 311-324. <https://doi.org/10.29029/busbed.1165591>
- Deng, Y., Cherian, J., Khan, N. U. N., Kumari, K., Sial, M. S., Comite, U., ... & Popp, J. (2022). Family and academic stress and their impact on students' depression level and academic performance. *Frontiers in Psychiatry*, 13, 869337. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2022.869337>
- Djamahar, R., Dewahrani, Y. R., & Octaviani, R. (2020). Relationship between self-esteem and negative emotional state with academic procrastination in finallevel students. *Indonesian Journal of Biology Education*, 3(1), 6-12. <https://doi.org/10.31002/ijobe.v3i1.2290>
- Duru, E., Balkis, M., & Duru, S. (2024). Fear of failure and academic satisfaction: The mediating role of emotion regulation difficulties and procrastination. *European Journal of Psychology of Education*, 39, 2901–2914. <https://doi.org/10.1007/s10212-024-00868-9>
- Duru, E., Balkis, M., & Duru, S. (2023). Procrastination among adults: The role of self-doubt, fear of the negative evaluation, and irrational/rational beliefs. *Journal of Evidence-Based Psychotherapies*, 23(2). <https://doi.org/10.24193/jebp.2023.2.11>
- Ebadi, S., & Shakoorzadeh, R. (2015). Investigation of academic procrastination prevalence and its relationship with academic self-regulation and achievement motivation among high-school students in Tehran city. *International Education Studies*, 8(10), 193-199. <https://doi.org/10.5539/ies.v8n10p193>
- Elliot, A. J., & Church, M. A. (2003). A motivational analysis of defensive pessimism and self-handicapping. *Journal of Personality*, 71(3), 369-396. <https://doi.org/10.1111/1467-6494.7103005>
- Ellis, A. (1994). *Reason and emotion in psychotherapy* (Rev. ed.). Birch Lane Press.
- Eranıl, A. K. (2024). School dropout causes in Turkish education system (2009-2022): A pareto analysis by grade level. *Journal of Theoretical Educational Science*, 17(2), 451-477. <https://doi.org/10.30831/akukeg.1291174>

- Ferrari, J. R. (1994). Dysfunctional procrastination and its relationship with self-esteem, interpersonal dependency and self-defeating behaviors. *Personality and Individual Differences*, 17(5), 673-679. [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(94\)90140-6](https://doi.org/10.1016/0191-8869(94)90140-6)
- Ferrari, J. R., Johnson, J. L., & McCown, W. G. (1995). *Procrastination and task avoidance: Theory, research, and treatment*. Springer Science ve Business Media.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. Sage Publications Limited
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. America: The McGraw-Hill Companies.
- Gao, K., Zhang, R., Xu, T., Zhou, F., & Feng, T. (2021). The effect of conscientiousness on procrastination: The interaction between the self-control and motivation neural pathways. *Human Brain Mapping*, 42(6), 1829-1844. <https://doi.org/10.1002/hbm.25333>
- Ghasempour, S., Babaei, A., Nouri, S., Basirinezhad, M. H., & Abbasi, A. (2024). Relationship between academic procrastination, self-esteem, and moral intelligence among medical sciences students: A cross-sectional study. *BMC Psychology*, 12(1), 225. <https://doi.org/10.1186/s40359-024-01731-8>
- Gök, E., & Uslu, M. (2025). The effect of cognitive behavioral therapy-based psychoeducation on irrational beliefs, expressing emotions, and mental well-being. *Journal of Research in Social Sciences and Language*, 5(1), 1–18. <https://doi.org/10.71514/jssal/2025.162>
- Güngör, A. B. & Koçak, O. (2020). Üniversite öğrencilerinin akıllı telefon bağımlılığı ve akademik erteleme davranışı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 397-419. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1042259>
- Hackney, H., & Cormier, S. (2008). *Psikolojik danışma ilke ve teknikleri: Psikolojik yardım süreci el kitabı* (Çev. Ergene, T., Aydemir Sevim, S.). Ankara: Mentis Yayıncılık.
- Hagbin, M., McCaffrey, A., & Pychyl, T. A. (2012). The complexity of the relation between fear of failure and procrastination. *Journal of Rational-Emotive ve Cognitive-Behavior Therapy*, 30(4), 249-263. <https://doi.org/10.1007/s10942-012-0153-9>
- Harrington, N. (2005). It's too difficult! Frustration intolerance beliefs and procrastination. *Personality and Individual Differences*, 39(5), 873–883. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2004.12.018>
- Haspolat, N. K. & Kağan, M. (2017). Sosyal fobinin yordayıcıları olarak beden imajı ve benlik saygısı. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (2), 139-152. <https://doi.org/10.17556/erziefd.322327>
- Hayat, A. A., Jahanian, M., Bazrafcan, L., & Shokrpour, N. (2020). Prevalence of academic procrastination among medical students and its relationship with their academic achievement. *Shiraz E-Medical Journal*, 21(7). <https://doi.org/10.5812/semj.96049>
- Jadhav, M. G., Lodhi, P., Khavare, P. B., Suryawanshi, A. R., & Nandyai, S. L. (2021). Academic procrastination in relation to achievement values, self-esteem, intelligence and course stream: a multivariate study. *Indian Educational Review*, 59(1), 62-87. <https://ejournals.ncert.gov.in/index.php/ier/article/view/3271>
- Johansson, F., Rozental, A., Edlund, K., Côté, P., Sundberg, T., Onell, C., ... & Skillgate, E. (2023). Associations between procrastination and subsequent health outcomes among university students in Sweden. *JAMA Network Open*, 6(1), e2249346. <https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2022.49346>
- Kaya, Ö. S., & Odacı, H. (2019). Birey merkezli terapiye dayalı bir psiko-eğitim programı akademik erteleme davranışı üzerinde ne kadar etkili mi? Bir değerlendirme çalışması. *Türk Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Dergisi*, 9 (53), 261-295. <https://izlik.org/JA76DB76MK>
- Kaya, Y. (2022). Üniversite öğrencilerinde bilişsel davranışçı yaklaşım temelli çevrimiçi akademik motivasyon psikoeğitim programının akademik motivasyon ve akademik erteleme üzerindeki etkisi [Yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

- Kıyım, Ç. T. (2022). Lisansüstü eğitime devam eden öğrencilerin benlik saygısı düzeylerinin ve motivasyon tutumlarının akademik erteleme davranışı eğilimlerine etkisi. *TroyAcademy*, 7(2), 156-177. <https://doi.org/10.31454/troyacademy.1076608>
- Kim, K. R., & Seo, E. H. (2015). The relationship between procrastination and academic performance: A meta-analysis. *Personality and individual differences*, 82, 26-33. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.02.038>
- King, A. M., Plateau, C. R., Turner, M. J., Young, P., & Barker, J. B. (2024). A systematic review of the nature and efficacy of Rational Emotive Behaviour Therapy interventions. *Plos One*, 19(7), e0306835. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0306835>
- Knaus, W. J. (1997). *Do it now! Break the procrastination habit*. Turner Publishing Company.
- Koçer, N., & Şeker, G. (2025). Predictors of academic procrastination in university students: Academic motivation, hope and personality. *International Journal of Educational Research Review*, 10(1), 52-64. <https://doi.org/10.24331/ijere.1596920>
- Lampropoulos, G., & Sidiropoulos, A. (2024). Impact of gamification on students' learning outcomes and academic performance: A longitudinal study comparing online, traditional, and gamified learning. *Education Sciences*, 14(4), 367. <https://doi.org/10.3390/educsci14040367>
- Lay, C. H. (1986). At last, my research article on procrastination. *Journal of Research in Personality*, 20(4), 474-495. [https://doi.org/10.1016/0092-6566\(86\)90127-3](https://doi.org/10.1016/0092-6566(86)90127-3)
- Li, X., Zhou, M., & Zhang, X. (2022). Rational and irrational beliefs in understanding academic procrastination. *The Journal of Genetic Psychology*, 183(1), 23-39. <https://doi.org/10.1080/00221325.2021.1997895>
- Nakhla. (2019). *The relationship between fear of failure, academic motivation and student engagement in higher education: A general linear model* (Order No. 28277755). [Doctoral dissertation, Lancaster Universtiy]. Available from ProQuest Dissertations ve Theses Global. (2472063729). <https://www.proquest.com/dissertations-theses/relationship-between-fear-failure-academic/docview/2472063729/se-2>
- Nazari, S., Ajorpaz, N. M., Sadat, Z., Hosseinian, M., & Esalatmanesh, S. (2021). The relationship between academic procrastination and depression in students of Kashan University of Medical Sciences. *International Archives of Health Sciences*, 8(3), 154-158. https://doi.org/10.4103/iahs.iahs_1_21
- Obenza, BN, Kileste, FL, Mesajon, J., Canciller, C., Escudero, MJF, Ligasan, N.G, ... & Solis, J. (2024). The mediating effect of academic stress on university students' fear of failure and academic procrastination behavior. *International Journal of Humanities, Management and Social Sciences (IJ-HuMaSS)*, 7(2), 63-73. <https://doi.org/10.36079/lamintang.ij-humass-0702.685>
- OECD (2025). *Education at a Glance 2025*. https://www.oecd.org/en/publications/education-at-a-glance-2025_1c0d9c79-en/full-report/component-13.html#part-d1e12141-7f42ada6c7
- Onwuegbuzie, A. J. (2004). Academic procrastination and statistics anxiety. *Assessment ve Evaluation in Higher Education*, 29(1), 3-19. <https://doi.org/10.1080/0260293042000160384>
- Parlade, J., & Karayigit, C. (2022). Examining procrastination and fear of failure among college students. *Cognition, Brain, Behavior*, 26(4), 199-213. <https://doi.org/10.24193/cbb.2022.26.11>
- Pituch, K. A., & Stevens, J. P. (2016). *Applied multivariate statistics for the social sciences: Analysis with SAS and IBM's SPSS* (6th Edition). Taylor and Francis.
- Ragusa, A., González-Bernal, J., Trigueros, R., Caggiano, V., Navarro, N., Minguez-Minguez, L. A., ... & Fernandez-Ortega, C. (2023). Effects of academic self-regulation on procrastination, academic stress and anxiety, resilience and academic performance in a sample of Spanish secondary school students. *Frontiers in Psychology*, 14, 1073529. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1073529>

- Ramadhani, E., Setiyosari, P., Indreswari, H., Setiyowati, A. J., & Putri, R. D. (2026). Academic procrastination: A systematic review of causal factors and interventions. *Journal of Behavioral and Cognitive Therapy*, 36(1), 100552. <https://doi.org/10.1016/j.jbct.2025.100552>
- Rothblum, E. D., Solomon, L. J., & Murakami, J. (1986). Affective, cognitive, and behavioral differences between high and low procrastinators. *Journal of Counseling Psychology*, 33(4), 387. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.33.4.387>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Schouwenburg, H. C. (1995). Academic Procrastination. J. R. Ferrari, J. L. Johnson ve L. G. McCown (Eds.), *Procrastination and task avoidance: Theory, research and treatment* (pp. 71-96). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4899-0227-6_4
- Senécal, C., Koestner, R., & Vallerand, R. J. (1995). Self-regulation and academic procrastination. *The Journal of Social Psychology*, 135(5), 607-619. <https://doi.org/10.1080/00224545.1995.9712234>
- Subaşı, D. (2019). *Ergenlik dönemindeki öğrencilerin başarısızlık korkusu ile ana baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Sudirman, S. A., Reza, F. A., Yusri, N. A., Rina, R., & Bah, M. (2023). Putting off until tomorrow: Academic procrastination, perfectionism, and fear of failure. *International Journal of Islamic Educational Psychology*, 4(1), 136-153. <https://doi.org/10.18196/ijiep.v4i1.17576>
- Şahin, E. & Ersanlı, K. (2021). Ergenler için benlik algısı ölçeğinin geliştirilmesi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 18(43), 6241-6279. <https://doi.org/10.26466/opus.930223>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics* (6th ed.). Pearson Higher Ed.
- Taleshmekaeil, N. S., Ali, A. P., Gargari, R. B., & Nasab, S. D. H. (2026). Formulation of an academic failure model based on fear of failure and academic procrastination with the mediating role of mindfulness. *International Journal of Education and Cognitive Sciences*, 7(1), 1-10. <https://doi.org/10.61838/kman.ijecs.230>
- Tan, E. W. Y., & Prihadi, K. D. (2022). Fear of failure and academic procrastination among university students: The role of achievement expectancy and year of study. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 11(1), 69-77. <http://doi.org/10.11591/ijere.v11i1.22201>
- Tanhan, F. (2025). Ergenlerde ruh sağlığı problemlerinin latent profil analizi ile incelenmesi. *Küllüye*, 6(3), 567-584. <https://doi.org/10.48139/aybukullüye.1638166>
- Tice, D. M., & Baumeister, R. F. (1997). Longitudinal study of procrastination, performance, stress, and health: The costs and benefits of dawdling. *Psychological Science*, 8(6), 454-458. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.1997.tb00460.x>
- Türküm, A. S. (2003). Akılcı olmayan inanç ölçeğinin geliştirilmesi ve kısaltma çalışmaları. *Türk Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Dergisi*, 2, 41-47. <https://doi.org/10.17066/pdrd.17797>
- Türküm, A. S., Balkaya, A. & Karaca, E. (2005). Akılcı olmayan inanç ölçeğinin lise öğrencilerine uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(23), 77-85. <https://doi.org/10.17066/pdrd.61581>
- Uçar, H. (2020). Uzaktan eğitimde akademik erteleme davranışını ve akademik erteleyicileri anlamak. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 40-55. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1177957>
- Uzun Özer, B. (2009). Bir grup lise öğrencisinde akademik erteleme davranışı: Sıklığı, olası nedenleri ve umudun rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(32), 12-19. <https://doi.org/10.17066/pdrd.40488>
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C., & Vallieres, E. F. (1992). The academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education.

- Educational and Psychological Measurement*, 52(4), 1003-1017.
<https://doi.org/10.1177/0013164492052004025>
- Volkow, N. D., & Wargo, E. M. (2022). Association of severity of adolescent substance use disorders and long-term outcomes. *JAMA Network Open*, 5(4), e225656.
<https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2022.5656>
- Waad, Y. (2021). *Irrational thoughts and their relation to academic procrastination in a sample of secondary stage students in the schools of ramallah and albiereh governorate–Palestine* [Doctoral dissertation, Al-Quds Open University]. <https://dspace.qou.edu/handle/194/2684>
- Wessel, J., Bradley, G. L., & Hood, M. (2020). A low-intensity, high-frequency intervention to reduce procrastination. *Applied Psychology*, 70(4), 1669–1690. <https://doi.org/10.1111/apps.12293>
- Widowati, A., Muhtar, M., & Jaryanto, J. (2021). Hubungan antara self-esteem dengan prokrastinasi akademik siswa jurusan akuntansi sekolah menengah kejuruan negeri kota Surakarta. *Tata Arta: Jurnal Pendidikan Akuntansi*, 7(2). <https://jurnal.uns.ac.id/tata/article/view/70237/39014>
- Yang, X., Liu, R. D., Ding, Y., Hong, W., & Jiang, S. (2023). The relations between academic procrastination and self-esteem in adolescents: A longitudinal study. *Current Psychology*, 42(9), 7534-7548. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-02075-x>
- YÖK (2023). *2023 üniversite izleme ve değerlendirme genel raporu*. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı. <https://s3-ankara.yok.gov.tr/yokmedia/f2fbf723-4bfe-4fe1-b3d7-150ec6d48417.pdf>
- Zhang, Y., Dong, S., Fang, W., Chai, X., Mei, J., & Fan, X. (2018). Self-efficacy for self-regulation and fear of failure as mediators between self-esteem and academic procrastination among undergraduates in health professions. *Advances in Health Sciences Education*, 23(4), 817-830. <https://doi.org/10.1007/s10459-018-9832-3>
- Zhao, N., Yang, S., Zhang, Q., Wang, J., Xie, W., Tan, Y., & Zhou, T. (2024). School bullying results in poor psychological conditions: Evidence from a survey of 95,545 subjects. *Frontiers in Psychology*, 15, 1279872. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1279872>



Academic Procrastination in Adolescents: Irrational Beliefs, Fear of Failure, Self-Esteem, and Academic Motivation

Merve KANDAL¹



Namık Kemal
HASPOLAT²



MANUSCRIPT INFORMATION ABSTRACT

DOI: 10.29299/kefad.1931836

Submission Date: 16.04.2026

Revision Date: 17.06.2026

Acceptance Date: 28.09.2026

The purpose of this study was to examine the effects of irrational beliefs, fear of failure, self-esteem, and academic motivation on academic procrastination. The study was a predictive correlational study aimed at revealing the variation between two or more variables. The study group consisted of 648 high school students, including 359 girls (55.4%) and 289 boys (44.6%). Data were collected using the Personal Information Form, Academic Procrastination Scale, Irrational Beliefs Scale for Adolescents, Self-Concept Scale for Adolescents, Performance Failure Appraisal Inventory, and Academic Motivation Scale. Hierarchical Regression Analysis was used to analyze the collected data. The results showed that irrational beliefs, self-esteem, fear of failure, and academic motivation were significant predictors of adolescents' academic procrastination behavior. Among these variables, academic motivation was the strongest predictor. The variables examined in the study explained 46% of adolescents' academic procrastination behavior. The results indicate that cognitive and affective interventions that may be developed could be effective in preventing academic procrastination among adolescents.

Keywords: Academic procrastination, irrational beliefs, fear of failure, self-esteem, academic motivation

Citation: Kandal, M., & Haspolat, N.K. (2026). Academic Procrastination in Adolescents: Irrational Beliefs, Fear of Failure, Self-Esteem, and Academic Motivation, *Ahi Evran University Journal of Kırşehir Education Faculty*, 27(3), 1058-1093. [10.29299/kefad.1931836](https://doi.org/10.29299/kefad.1931836)

Introduction

Adolescence, a critical stage of development, is a period characterized by extensive changes. The combination of biological and psychological changes occurring during this period with difficulties arising from environmental factors (family, school, and peers) may make adolescence a complex and challenging process (Avcı, 2006). In adolescents who have difficulty adapting to these changes, educational problems such as school maladjustment (Azpiazu et al., 2025), school dropout, which involves discontinuing education (Eranlı, 2024), and low academic achievement (Deng et al., 2022) may emerge alongside problems such as substance use (Volkow & Wargo, 2022), mental health problems (Tanhan, 2025), and peer bullying (Zhao et al., 2024). Academic procrastination is another problem encountered during adolescence.

Academic procrastination is defined as the disruption of planned educational tasks and the failure to take action despite the intention to study, by spending time on activities other than the intended task (Schouwenburg, 1995). Academic procrastination is a behavior that occurs when the time required to complete a task is extended beyond the necessary period. It has been reported that this behavior is generally accompanied by a high level of anxiety along with delay (Rothblum et al., 1986).

The foundations of procrastination behavior are largely shaped during adolescence. Fears that emerge during this period, uncertainties about the future, rapid developmental changes, feeling alienated or inadequate, emotional fluctuations, and anxiety about experiencing shame may come together to create cognitive and

Author ¹: Merve KANDAL, Expert Psychological Counselor, Türkiye, kandalmerve@gmail.com, 0009-0001-2439-9613

Author ²: Namık Kemal HASPOLAT, Assoc. Prof. Dr., Erzincan Binali Yıldırım University, Türkiye, nhaspolat@erzincan.edu.tr, 0000-0003-1755-7393

emotional confusion. Such mental and emotional difficulties are considered to be associated with the emergence and persistence of the tendency to procrastinate (Knaus, 1997).

The literature emphasizes that academic procrastination is a universal and widespread behavior (Gao et al., 2021). Indeed, studies show that a substantial proportion of students engage in moderate-to-high levels of procrastination, with rates reaching 74.9% (Nazari et al., 2021) and 81.2% (Hayat et al., 2020). Recent studies conducted in Türkiye have also found that students display moderate levels of academic procrastination (Cayir & Kahveci, 2025; Güngör & Koçak, 2020). In addition, academic procrastination appears to be common among high school students. Studies indicate that 54% of adolescents report procrastinating frequently (Uzun Özer, 2009), while 51.1% report always procrastinating (Ebadi & Shakoorzadeh, 2015). When academic procrastination is considered in terms of reports, it is stated that only approximately 43% of undergraduate students in Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) countries are able to complete their studies within the planned period (OECD, 2025). Similar trends in public and foundation universities in Türkiye indicate that a substantial proportion of students are unable to complete their undergraduate education within the standard period (Council of Higher Education [CoHE], 2023). These data clearly demonstrate, at both global and national levels, that students experience difficulties in extending their periods of study and completing academic tasks on time.

Procrastination is an important behavior that goes beyond being a minor habit affecting students' educational success and learning efficiency. This behavior is associated with students' academic achievement and is accompanied by various negative outcomes (Abdi Zarrin et al., 2020). Meta-analytic findings also indicate that procrastination has a substantial negative effect on academic achievement (Akpur, 2020; Kim & Seo, 2015). In addition, chronic procrastination weakens individuals' self-esteem and places their psychological well-being at risk. At the core of this situation is the close relationship between procrastination and irrational beliefs such as fear of failure, perfectionistic tendencies, and the need for approval (Li et al., 2022).

Students who procrastinate in academic contexts initially experience less stress and fatigue than their non-procrastinating peers because postponing work provides temporary relief. However, as the deadline approaches, this advantage disappears and is replaced by a substantial decline in performance. Students who experience a short-term psychological comfort zone through procrastination ultimately pay a cost in terms of both health and work quality (Tice & Baumeister, 1997).

Individuals with a high tendency to procrastinate appear to be more disorganized both in cognitive processes and in their daily routines. Compared with individuals with a low tendency to procrastinate, they experience greater difficulty remembering and completing tasks. On the other hand, individuals who show low levels of procrastination tend to respond more positively to stress factors during project processes. In contrast, for individuals with high levels of procrastination, enjoyment derived from the project and the time spent on it are more influential, whereas low procrastinators are reported to be more sensitive to others' evaluations (Lay, 1986).

Although individuals who procrastinate experience distressing emotions such as regret and sadness, they have difficulty breaking this cycle and continue to display similar attitudes at different stages of their lives. Individuals with a tendency to procrastinate often state that they will complete their tasks on time in the next period; however, the repetition of this behavior may have negative consequences for family and friendship relationships (Aydogan, 2008). These individuals, who tend to avoid responsibilities, make promises to complete their tasks at a later date while producing various excuses to rationalize their current delays. This situation suggests that the postponed tasks are essentially within the individual's own control mechanisms. Procrastination is also considered a consequence of an individual's inability to motivate themselves while carrying out a task (Ackerman & Gross, 2005).

Procrastination behavior, which involves failing to complete tasks on time, constitutes an intertwined structure associated with academic self-regulation, academic performance, and mental health (anxiety, stress, and depression) (Ragusa et al., 2023). Procrastination has also been reported to be associated with psychological stress and health risks in the long term (Johansson et al., 2023). In this context, procrastination can be considered multidimensional. Students who do not have a specific plan or establish priorities may experience difficulties in using time efficiently, and such students may be more prone to academic procrastination. This situation may negatively affect productivity and efficiency in fulfilling academic tasks (Sudirman et al., 2023). Based on these statements, academic procrastination can be regarded as a problem

with multidimensional consequences in terms of its negative effects on students' mental health and academic achievement. Accordingly, comprehensive research and detailed examination of academic procrastination are important for both theoretical and practical implications.

Factors Affecting Academic Procrastination

One variable that may affect academic procrastination is irrational beliefs. In Rational Emotive Behavior Theory, irrational beliefs include unrealistic thought patterns that cannot be verified by objective evidence (Hackney & Cormier, 2008). Irrational beliefs have been reported to provide a basis for unhealthy emotional reactions, dysfunctional behavior patterns, and psychological problems (Ellis, 1994). It has also been stated that there is a significant relationship between thinking processes and procrastination behavior and that individuals' cognitive structures play an important role in the development of procrastination (Bridges & Roig, 1997). Within the framework of the theory, individuals with irrational beliefs may evaluate tasks as threatening and potential failure in a catastrophizing manner, and therefore postpone tasks by engaging in avoidance behavior. This indicates that individuals' beliefs have a determining influence on their emotions and behaviors. Irrational beliefs also play a role in the emergence and maintenance of procrastination behavior (Balkis et al., 2024). Indeed, the relationship between irrational beliefs and academic procrastination has been supported by various studies. This role has also been examined in different studies. One study conducted in this direction reported that interventions targeting unrealistic thought patterns and strengthening self-regulation skills were effective in reducing procrastination behavior (Ramadhani et al., 2026). Similarly, interventions focusing on strengthening rational beliefs and transforming irrational beliefs may have an important role in reducing procrastination behavior (Duru et al., 2023). It has also been emphasized that a low level of rational beliefs may be a potential indicator of procrastination behavior (Balkis & Duru, 2019). Recent experimental studies in the literature indicate that irrational beliefs have a significant effect on procrastination behavior (Amoke et al., 2025; Gök & Uslu, 2025). Moreover, according to research, as the level of irrational beliefs increases, academic procrastination behavior also increases (Balkis & Duru, 2019; Li et al., 2022; Waad, 2021).

Another factor affecting academic procrastination is fear of failure. Fear of failure is an important concept associated with engagement (Nakhla, 2019), cognition (Balkis et al., 2024), and emotion regulation (Duru et al., 2024). In short, fear of failure, considered an emotion, is closely connected with individuals' thought patterns and behavioral styles. It has also been reported that students experiencing fear of failure engage in self-handicapping behaviors and display a tendency toward defensive pessimism (Elliot & Church, 2003). These statements are supported by findings from a study examining the causes of academic procrastination and statistics anxiety, which found that procrastination occurred because of fear of failure and task avoidance (Onwuegbuzie, 2004). Another study emphasized that reducing the effect of fear of failure may be an important intervention for preventing academic procrastination among students with low self-esteem (Zhang et al., 2018). In addition, recent research in the literature indicates a positive relationship between academic procrastination and fear of failure; in other words, students who are afraid of failing engage in more academic procrastination (Bangar et al., 2024; Parlade & Karayığit, 2022).

Another factor affecting procrastination is self-esteem. Definitions of self-esteem indicate that individuals with high self-esteem tend to display more positive attitudes, behaviors, and characteristics, whereas more negative attitudes and behaviors are observed among individuals with low self-esteem (Haspolat & Kağan, 2017). According to Self-Worth Theory, individuals attach greater importance to protecting their self-worth than to achievement or learning. When failure is perceived as a threat to self-worth, the individual becomes motivated to avoid it, and this behavior emerges as a coping strategy aimed at protecting self-worth (Covington, 1992). Individuals with low self-esteem have also been reported to exert less effort on tasks and to terminate activities earlier (Ferrari, 1994). Individuals with high self-esteem, on the other hand, are more likely to take risks and overcome failure and difficulties (Asakereh & Yousofi, 2018). In addition, the level of respect an individual has for themselves is reported to be a determining factor in emotional and behavioral disengagement (Acosta-Gonzaga, 2023). Findings showing a negative relationship between procrastination and self-esteem (Alguzo & Jaradat, 2020; Jadhav et al., 2021; Kıyım, 2022) support these explanations. A longitudinal study involving adolescents also reported that self-esteem predicted academic procrastination (Yang et al., 2023). A recent study indicated that improving self-esteem may be important in reducing academic procrastination (Ghasempour et al., 2024). Another study examining the relationships among self-esteem, procrastination, motivation, and perfectionism showed that low self-esteem was associated with

higher procrastination and that perfectionism and academic motivation played a mediating role in this relationship (Chen et al., 2026).

Another factor affecting procrastination is academic motivation. Motivation is a critical factor affecting the process of performing a task. This factor can be explained by the observation that individuals who are motivated to work have higher levels of satisfaction and exert greater effort while performing their tasks (Aslan & Doğan, 2020). Motivation is also an important concept in education and instruction because it directs students' cognitive and behavioral processes. Motivation has been reported to affect the level of effort students devote to learning, as well as their attitudes and achievement (Lampropoulos & Sidiropoulos, 2024). Academic procrastination is also fundamentally considered a motivational problem (Senécal et al., 1995). This is because motivation is regarded as a critical factor in the academic achievement and homework completion processes of high school students (Avcı & Özgenel, 2025). Consistent with these statements, highly motivated students are suggested to be less prone to procrastination (Akday, 2009). The literature indicates a significant negative relationship between motivation and academic procrastination (Abidin et al., 2023; Çevik Kocagöz, 2025; Koçer & Şeker, 2025). Experimental studies aimed at reducing procrastination have also indicated that increasing motivation is an important and effective intervention (Kaya, 2022; Wessel et al., 2020).

When all these variables are considered as a whole, academic procrastination appears to be a combination of cognitive and affective processes. Considering the frequency and prevalence of academic procrastination, its negative effects, and experimental studies within the framework of existing research and reports, gaining a better understanding of the cognitive and affective mechanisms underlying this behavior is important for developing effective prevention and intervention programs. This study plays a critical role in providing a basis for future studies aimed at preventing and improving procrastination. In addition, because research on procrastination among high school students is relatively limited despite adolescence being a critical period due to its developmental tasks, and because of the importance of intervening before this behavior becomes chronic (Çetin & Ceyhan, 2018), the present study is important for understanding how these factors interact with one another during adolescence. In line with this significance, the present study aimed to examine the predictive effects of irrational beliefs, fear of failure, self-esteem, and academic motivation on adolescents' academic procrastination behavior.

Method

Research Design

In this study, hierarchical regression analysis was used to test the model developed to identify the predictors of academic procrastination behavior among adolescents. The research process was conducted within a quantitative framework, and a correlational survey design was adopted. A correlational design makes it possible to examine potential relationships between two or more variables without manipulating the variables (Fraenkel et al., 2012).

Study Group

The study group consisted of 648 students who were enrolled in high schools in a province in the Eastern Anatolia Region during the 2024–2025 academic year and who voluntarily participated in the study. The sociodemographic characteristics of the study group are presented in Table 1.

Table 1

Socio-Demographic Characteristics of The Study Group

	F	%
Gender		
Female	359	55.4
Male	289	44.6
Total	648	100
Grade level		
9th grade	168	25.9
10th grade	172	26.5
11th grade	154	23.8

12th grade	154	23.8
Total	648	100
School type		
Science high school	301	46.5
Anatolian high school	168	25.9
Social sciences high school	179	27.6
Total	648	100

Data Collection Process

Before data collection, permission was obtained from the Erzincan Binali Yıldırım University Human Research Ethics Committee (31.01.2025/decision no. 01/07). Before the implementation phase, the administrators of the relevant schools were contacted and informed about the study. It was explained that participation was voluntary, and informed consent was obtained from participating students and their parents. For the implementation, the Personal Information Form, Academic Procrastination Scale, Academic Motivation Scale, Self-Concept Scale for Adolescents, Performance Failure Appraisal Inventory, and Irrational Beliefs Scale for Adolescents were distributed in stapled form in the stated order, and students were asked to complete the scales in a single 40-minute session. Although data were collected from a total of 688 participants, 10 participants who were found to have provided incomplete information were excluded from the dataset. Following the normality analyses described in greater detail below, 30 additional participants were removed, resulting in a final study group of 648 participants.

Data Collection Tools

Personal Information Form

This form was prepared to collect information about various variables concerning the students participating in the study.

Academic Procrastination Scale

The Academic Procrastination Scale was developed by Çakıcı (2003) to measure adolescents' levels of academic procrastination. The scale consists of 19 items and has a two-dimensional structure called "procrastination" and "regular studying." Higher scores indicate higher levels of students' academic procrastination tendencies. The Cronbach's alpha coefficient calculated to determine the reliability of the scale was reported as .92, while it was found to be .90 in the present study.

Irrational Beliefs Scale

The adaptation of the Irrational Beliefs Scale developed for university students (Türküm, 2003) for adolescents was conducted by Türküm et al. (2005). This unidimensional scale consists of 16 items. Higher scores obtained from the instrument indicate higher levels of irrational beliefs. In studies conducted to determine its reliability, the Cronbach's alpha coefficient for the entire scale was found to be .70; in the present study, it was calculated as .73.

Self-Concept Scale for Adolescents

Studies in the literature demonstrate a strong relationship between individuals' belief structures regarding themselves and self-esteem. Students with high self-esteem are reported to develop more positive and stable beliefs about themselves, whereas students with low self-esteem experience instability and confusion regarding their self-perceptions (Cicei, 2012). In the academic context, self-concept and self-esteem have been reported to have a significant positive correlation; that is, as academic self-concept becomes stronger, self-esteem also increases (Daryazadeh et al., 2022). Based on these findings, self-esteem was assessed through self-concept in the present study, and the Self-Concept Scale for Adolescents was used as the data collection instrument to measure self-esteem. The Self-Concept Scale for Adolescents was developed by Şahin and Ersanlı (2021) to measure the level and types of adolescents' self-concept. The scale consists of 25 items and five subdimensions: "general self-concept," "physical self-concept," "academic self-concept,"

“social self-concept,” and “family self-concept.” The Cronbach’s alpha coefficient for the scale was .91, and it was also calculated as .91 in the present study.

Performance Failure Appraisal Inventory

The Performance Failure Appraisal Inventory was developed to determine adolescents’ fears of failure (Conroy et al., 2002). Its adaptation to Turkish culture was conducted by Çam (2016). The inventory consists of 25 items and five subdimensions: “fear of experiencing shame and embarrassment,” “fear of devaluing one’s self-worth,” “fear of an uncertain future,” “fear of losing the interest of significant others,” and “fear of upsetting significant others.” The Cronbach’s alpha coefficient for the entire inventory was .94, while it was found to be .92 in the present study.

Academic Motivation Scale

The Academic Motivation Scale was developed to measure types and levels of motivation (Vallerand et al., 1992). Its adaptation to Turkish culture was conducted by Çakır (2006). The scale consists of 22 items and three subdimensions: “intrinsic motivation,” “extrinsic motivation,” and “amotivation.” Following the adaptation studies, the Cronbach’s alpha coefficient for the entire scale was .83, while it was calculated as .81 in the present study.

Data Analysis

The data collected for the study were transferred to the SPSS 27 software package before analysis. First, univariate normality was examined. For this purpose, scores obtained from the measurements were converted into standardized z scores, and values outside ± 3.3 ($p < .001$) standard z values were considered outliers (Tabachnick & Fidell, 2013); seven outliers were removed from the dataset. Subsequently, Mahalanobis distance values were examined using $p < .001$ as the criterion for multivariate normality (Çokluk & Koçak, 2016), and 23 additional cases were removed from the dataset. The skewness and kurtosis coefficients in the dataset were then found to be between +1.5 and -1.5 (Table 3.1.) (Tabachnick & Fidell, 2013), and examination of the graphs (histogram, stem-and-leaf, and Q-Q plots) also supported normality; therefore, analyses were continued with 648 cases.

The other assumptions for hierarchical regression analysis were then examined. First, relationships among the variables were examined through correlation analysis, and the relationships were found to be significant. Subsequently, multicollinearity, Durbin–Watson, VIF, tolerance, and condition index values were examined, and the obtained values were found to be within the reference ranges (Field, 2013) (DW=1.95; VIF=1.29–1.62; CI=7.51–28.32; Tolerance=.61–.77). A scatterplot was then examined to assess the assumptions of linearity and homoscedasticity, and the points were found to be randomly distributed across the graph. Accordingly, the assumptions were considered to have been met in the dataset consisting of 648 observations, and irrational beliefs, fear of failure, self-esteem, and academic motivation were sequentially entered into the hierarchical regression model.

Ethics Statement

This research was conducted in accordance with the ethics committee approval granted under the decision of the Committee on Scientific Research and Publication Ethics for the Social and Humanities Sciences at Erzincan Binali Yıldırım University, dated 31/01/2025 and numbered 01/07.

Results

Table 2

Statistics on Participants’ Scores Obtained from the Measurement Instruments

Variables	n	M	SD	Min.	Max.	Skewness	Kurtosis
Acd. Proc.	648	52.69	14.63	21	93	.56	-.24
IB	648	55.40	7.83	30	80	.36	.33
FF	648	68.08	18.48	25	123	.16	.11
SE	648	91.55	16.28	44	125	-.27	-.23
ACM	648	96.00	17.46	42	142	.07	-.32

Note. Acd. Proc.: Academic procrastination, IB: Irrational beliefs, FF: Fear of failure, SE: Self-esteem, ACM.: Academic Motivation

When the findings presented in Table 2 are evaluated, the skewness and kurtosis values of the measurement instruments are within the ± 1 range; therefore, it can be stated that the dataset meets the assumption of normal distribution (Pituch & Stevens, 2016).

Table 3*Correlation Analysis of the Variables Used in The Study*

Variables	1	2	3	4	5
Acad. Proc.	-				
IB	.38**	-			
FF	.49**	.47**	-		
SE	-.46**	-.17**	-.47**	-	
ACM	-.50**	-.09**	-.22**	.48**	-

Note. Acad. Proc.: Academic procrastination, IB: Irrational beliefs, FF: Fear of failure, SE: Self-esteem, ACM.: Academic Motivation

The correlation analysis results presented in Table 3 demonstrate that the variables are significantly related to one another. Accordingly, positive relationships were found between academic procrastination and irrational beliefs [$r=.38$, $p<.01$] and fear of failure [$r=.49$, $p<.01$]. In contrast, negative relationships were observed between academic procrastination and self-esteem [$r=-.46$, $p<.01$] and academic motivation [$r=-.50$, $p<.01$]. An increase in irrational beliefs was positively related to fear of failure [$r=.47$, $p<.01$], whereas it was negatively related to self-esteem [$r=-.17$, $p<.01$] and academic motivation [$r=-.09$, $p<.01$]. Similarly, fear of failure was negatively related to self-esteem [$r=-.47$, $p<.01$] and academic motivation [$r=-.22$, $p<.01$]. Finally, a significant positive correlation was found between self-esteem and academic motivation [$r=.48$, $p<.01$].

Table 4*Regression Analysis Predicting Academic Procrastination*

Model	B	SE	Beta (β)	T	Zero-order r	Partial r	R ²	F
1.(Constant)	12.45	3.78		3.28				
IB	.72	.06	.38	10.72**	.38	.38	.15	115.05
2.(Constant)	10.37	3.50		2.96				
IB	.37	.07	.19	5.24**	.20	.17		
FF	.31	.03	.40	10.64**	.38	.35	.27	124.16
3.(Constant)	42.73	4.97		8.59**				
IB	.41	.06	.22	6.11**	.23	.19		
FF	.19	.03	.24	6.03**	.23	.19	.35	117.79
SE	-.28	.03	-.31	-8.72**	-.32	-.27		
4.(Constant)	57.83	4.77		12.11**				
IB	.39	.06	.21	6.44**	.24	.18		
FF	.19	.02	.24	6.70**	.25	.19	.45	134.68
SE	-.12	.03	-.13	-3.70**	-.14	-.10		
ACM	-.30	.02	-.36	-10.95**	-.39	-.31		

* = $p < .05$, ** = $p < .01$; Note. IB: Irrational beliefs, FF: Fear of failure, SE: Self-esteem, ACM.: Academic Motivation

Hierarchical regression analysis was used to examine whether irrational beliefs, fear of failure, self-esteem, and academic motivation were statistically significant predictors of adolescents' academic procrastination levels. In the first step of the analysis, the irrational beliefs (IB) variable was entered into the model. The analysis showed that the regression coefficient of IB in predicting academic procrastination behavior among adolescents was $\beta = .72$. The t-test results for this coefficient indicated that the level of prediction was statistically significant ($t_{IB}=10.72$; $p < .01$). In addition, examination of the explanatory power of the model showed that IB explained 15% of the total variance in adolescents' academic procrastination behavior ($R^2=.15$; $F_{1-647}=115.05$; $p < .01$).

The second step of the analysis was then conducted. In this step, the fear of failure (FF) variable was entered into the model together with IB. When IB was controlled, the coefficient for FF was $\beta = .31$. Examination of

the significance levels of both variables showed that IB ($t_{IB}=5.24$; $p < .01$) and FF ($t_{FF}=10.64$; $p < .01$) were statistically significant predictors of the dependent variable. Moreover, the explanatory power of the model indicated that it explained approximately 28% of the total variance in adolescents' academic procrastination behavior ($R^2=.27$; $F_{2-646}=124.16$; $p < .01$).

Next, the third step of the hierarchical regression analysis was conducted by adding self-esteem (SE) to the model in addition to IB and FF. When the other variables in the hierarchical model were controlled, the coefficient for SE was $\beta = -.28$. The t-test findings concerning the significance levels of all variables in the model showed that IB ($t_{IB}=6.11$; $p < .01$), FF ($t_{FF}=6.03$; $p < .01$), and SE ($t_{SE}=-8.72$; $p < .01$) were statistically significant predictors. In addition, the three predictors together explained 35% of the total variance in adolescents' academic procrastination behavior ($R^2=.35$; $F_{3-465}=117.79$; $p < .01$).

Finally, academic motivation (ACM) was included in the fourth step of the hierarchical regression model together with IB, FF, and SE. When the other variables were controlled, the coefficient for ACM was $\beta = -.305$. The t-test findings indicated that IB ($t_{IB}=6.44$; $p < .01$), FF ($t_{FF}=6.70$; $p < .01$), SE ($t_{SE}=-3.70$; $p < .01$), and ACM ($t_{ACM}=-10.95$; $p < .01$) were each statistically significant predictors. In addition, examination of the explanatory power of the model at the fourth step showed that it explained 46% of the total variance in adolescents' academic procrastination behavior ($R^2=.45$; $F_{4-464}=134.68$; $p < .01$). In the final regression model, examination of the relative importance of the variables in predicting adolescents' academic procrastination behavior showed that ACM ($\beta = -.36$) was the strongest negative predictor and FF ($\beta = .24$) was the strongest positive predictor. The coefficients of the other predictors were $\beta = .21$ for IB and $\beta = -.13$ for SE.

Results and Discussion

In this study, a model consisting of irrational beliefs, self-esteem, fear of failure, and academic motivation was tested to identify the variables predicting adolescents' academic procrastination levels. The results showed that these variables significantly predicted adolescents' academic procrastination levels. The findings indicated a positive relationship between irrational beliefs and academic procrastination and showed that irrational beliefs were a significant predictor of academic procrastination. Irrational beliefs, which negatively affect individuals' healthy behavioral patterns, may lead to various behavioral problems such as avoidance, postponement of tasks, and decreased performance. Emotional intolerance, one of the irrational beliefs, and self-esteem may jointly constitute a mechanism through which procrastination behavior occurs more frequently. In addition, intolerance of comfort, an irrational belief reflecting low tolerance for task difficulty, also emerges as an important determinant of procrastination (Harrington, 2005). These findings are consistent with Rational Emotive Behavior Theory, which proposes that irrational beliefs lead to dysfunctional emotions and behaviors (Ellis, 1994). The literature also shows that studies support the positive relationship between these two variables (Balkis & Duru, 2019; Li et al., 2022; Waad, 2021) and emphasize irrational beliefs in explaining procrastination behavior (Balkis & Duru, 2019; Berber Çelik, 2014; Li et al., 2022). In addition, experimental studies involving interventions targeting irrational beliefs have been found to be effective in reducing procrastination behavior (Amoke et al., 2025; Gök & Uslu, 2025; King et al., 2024). In this context, cognitive factors such as adolescents' tendencies to catastrophize the difficulties they encounter while fulfilling academic responsibilities or to impose perfectionistic demands on themselves may make the process unmanageable and ultimately lead adolescents to resort to procrastination as a coping strategy. Based on all these considerations, it can be stated that dysfunctional belief structures among adolescents negatively affect behavioral processes and functioning and consequently increase the tendency to procrastinate.

Another finding of the study is that as fear of failure increases, academic procrastination also increases, and fear of failure significantly predicts academic procrastination behavior. Fear of failure restricts individuals' capacity to take action and may lead to postponement of responsibilities and disruption of studying (Uçar, 2020). Interestingly, high fear of failure appears more prominently among students with high academic achievement (Borgonovi & Han, 2021). In this case, perfectionistic tendencies constitute a fundamental factor triggering procrastination behavior among adolescents (Dara et al., 2025). On the other hand, procrastination among adolescents with low achievement may reflect a fear of losing others' interest, an inability to meet environmental expectations, and concerns about being labeled (Subaşı, 2019). At this point, students with lower abilities may perceive the consequences of failure as aversive and threatening to themselves and therefore focus on activities that produce less anxiety and turn to alternative pursuits as a

defense mechanism (Hagbabin et al., 2012). Thus, whether arising from perfectionistic attitudes among high-achieving adolescents or from perceptions of inadequacy, fear of failure may become a protective shield for adolescents. This suggests that procrastination is not merely a time-management problem but may also function as a defensive strategy for avoiding the emotional consequences of failure. This finding can be explained by Atkinson's Achievement Motivation Theory. According to the theory, behavior results from the interaction between the desire to achieve success and the desire to avoid failure. Individuals with a high tendency to avoid failure may perceive tasks involving the possibility of failure as threatening and tend to avoid them (Atkinson, 1957). Therefore, the predictive power of fear of failure may stem from adolescents perceiving their academic performance as a threat. In addition to the direct relationship between fear of failure and procrastination, different variables such as mindfulness may play a role in the effect of fear of failure on procrastination (Taleshmekaeil et al., 2026). Consistent with these statements, studies in the literature support the positive relationship between these two variables (Balkıs & Duru, 2022; Bangar et al., 2024; Parlade & Karayığit, 2022) and show that fear of failure predicts academic procrastination (Obenza et al., 2024; Tan & Prihadi, 2022). Based on all these findings, it is possible to conclude that fear of failure may prevent individuals from taking action and may be a factor predicting procrastination behavior.

Another finding of this study is that there is a negative relationship between self-esteem and academic procrastination and that self-esteem predicts academic procrastination. This finding indicates that as individuals' level of satisfaction with themselves decreases, they show greater resistance to fulfilling academic tasks. Procrastination among individuals with low self-esteem has been associated with weak perceptions of self-efficacy. Low self-esteem is reported to undermine individuals' confidence in their own abilities, which in turn may lead to academic procrastination (Batool et al., 2017). In addition, individuals who chronically procrastinate are reported to engage in procrastination to protect their self-esteem when they experience fear of failure (Ferrari et al., 1995). In this respect, as stated in Self-Worth Theory, self-esteem may be considered a protective factor against academic difficulties and may function as a form of psychological immunity. According to the theory, an individual who develops a positive acceptance of themselves may perceive a possible academic mistake not as an attack on the self but as a process that needs improvement and a natural part of learning. This may help individuals rely less on self-worth protection strategies such as procrastination used to avoid failure and thus prevent entering the procrastination cycle (Covington, 1992). Supporting this view, a recent study showed that perfectionism and academic motivation mediated the relationship between self-esteem and procrastination, indicating that the relationship may be direct as well as operating through individuals' high performance standards and motivation to fulfill academic tasks (Chen et al., 2026). Similarly, one study reported that enhancing self-esteem plays an important role in reducing academic procrastination and that the relationship between these two variables is significant (Ghasempour et al., 2024). The literature shows studies supporting the negative relationship between these two variables (Alguza & Jaradat, 2020; Chen et al., 2026; Jadhav et al., 2021; Kıyım, 2022) and indicating that self-esteem significantly predicts procrastination behavior (Djamahar et al., 2020; Widowati et al., 2021; Yang et al., 2023). Intervention studies have also indicated that an eight-session psychoeducational program including activities aimed at strengthening self-esteem was effective in reducing students' academic procrastination levels (Kaya & Odacı, 2019). Based on these findings, it can be stated that individuals' level of self-satisfaction supports productivity and may facilitate the timely completion of tasks; consequently, low self-esteem may increase procrastination behavior. The discussion was deepened through the theoretical framework in response to the reviewer's recommendation.

One of the findings of the study is that there is a negative relationship between academic motivation and academic procrastination and that motivation is the strongest predictor of academic procrastination behavior. This finding highlights the critical role of motivation in determining adolescents' procrastination behavior. Self-Determination Theory argues that internalized motivation supports achievement, whereas external controls undermine motivational quality and reduce performance (Ryan & Deci, 2020). Adolescents with low intrinsic motivation may perceive an academic task as "external pressure" rather than an "autonomous" choice. They may choose procrastination as a short-term way of escaping this pressure. Therefore, improving motivational quality not only reduces procrastination but also improves the quality of adolescents' connection with the academic process. From this perspective, motivation can be considered a key variable capable of transforming the process. This is consistent with research findings indicating that low motivational quality and motivational deficiency sabotage task initiation and lead to procrastination (Abidin et al., 2023; Çevik Kocagöz, 2025). A study examining procrastination in terms of intrinsic and extrinsic

causes found that students with intrinsic reasons engaged in less academic procrastination than those with extrinsic reasons (amotivation and external regulation). This finding is among the studies supporting Self-Determination Theory (Senécal et al., 1995). Another study found academic motivation to be an important variable explaining 30% of academic procrastination behavior (Koçer & Şeker, 2025). In addition, different findings have been reported, including studies arguing that intrinsic and extrinsic motivation have no significant effect on academic procrastination (Cavusoglu & Karatas, 2015) and studies showing that procrastination increases as motivation increases (Demirbilek & Han, 2022). Despite these divergent findings in the literature, experimental interventions aimed at increasing motivation have been found to reduce academic procrastination behavior (Kaya, 2022; Wessel et al., 2020). Based on these statements and findings, it is possible to conclude that interest, willingness, and intrinsic orientation toward academic tasks may positively affect students' fulfillment of their academic duties and responsibilities; therefore, students with low motivation may find themselves caught in a cycle of procrastination.

The model tested in the study explained 46% of the total variance in adolescents' academic procrastination behavior. Based on this proportion, the variables included in the model can be considered to have an important role in explaining adolescents' academic procrastination behavior. This result also supports the multidimensional nature of procrastination. When the predictive relationships obtained in the study are evaluated as a whole, academic procrastination is seen not merely as a problem of "being unable to start," but as a complex interaction of cognitive beliefs and emotional self-protection mechanisms. The model tested in the study reveals that academic procrastination is intertwined with identity development and efforts to protect self-worth during adolescence. Therefore, the findings of the study may be said to have a strong connection with the developmental dynamics of adolescence. In addition, having a healthy cognitive structure, high self-esteem, and low fear of failure may not always be sufficient on their own to prevent academic procrastination. If adolescents' motivation toward a task or studying is low, it may be difficult for them to break out of the procrastination cycle despite other positive factors. This is directly related to academic motivation being the strongest predictor in the model.

This study is limited by the fact that the data collection instruments were based on self-report. Accordingly, participants may have engaged in subjective evaluation and personal response bias while completing the scales. Another limitation is that the study group consisted of high school students from one province in Eastern Anatolia. This requires the findings to be interpreted from a cultural perspective. In regions where traditional values and family expectations may be more pronounced, an individual's success may frequently be associated with family prestige. Such a cultural structure may create an additional sense of responsibility in adolescents and the belief that they have no room for mistakes. The fact that fear of failure was a significant predictor in this sample may reflect the pressure adolescents feel not only to fulfill their own aspirations but also not to disappoint their families' expectations. Therefore, the results of this study may differ from findings obtained with different study groups. Future studies examining how parental attitudes (democratic, authoritarian, etc.) interact with the variables in this model may contribute to a better understanding of regional and cultural dynamics. Another limitation is that adolescents' self-esteem was assessed indirectly through a self-concept scale. In future studies on self-esteem, different measurement instruments may be used to allow for more comprehensive assessment. In addition, experimental studies involving the relevant variables could be conducted as an alternative to this cross-sectional study in order to establish causal relationships concerning procrastination behavior. Structural Equation Modeling could also be used to identify not only the direct relationships detected in the present study but also the indirect effects of the variables on one another.

All these results demonstrate that academic procrastination is too complex to be explained by a single variable and emerges through the interaction of cognitive, affective, and motivational factors. The unexplained 54% of the variance indicates that variables outside the model may also affect procrastination. Therefore, future studies may address academic procrastination within more comprehensive models that incorporate different cognitive, affective, and behavioral dimensions and may examine these relationships in different regions. In addition, mixed-method, longitudinal, and experimental studies that include administrators, teachers, parents, and support staff such as cleaning personnel and school bus drivers may contribute to a better understanding of procrastination behavior. Intervention programs designed to prevent and reduce academic procrastination may include psychoeducational activities focusing on key components that significantly predict this behavior, such as irrational beliefs, self-esteem, fear of failure, and academic

motivation. Such activities may address self-esteem enhancement and motivation-building strategies together with cognitive processes. Because the predictor variables in the study may constitute risk factors, school counselors can conduct consultation and collaboration activities with parents and teachers and provide individual and group guidance services for students in the risk group. Cognitive behavioral approaches, which can help restructure adolescents' cognitive patterns, may be adopted in psychoeducation and psychological counseling practices conducted in schools. Parents' adoption of supportive and accepting communication styles and their use of understanding, flexible, and realistic attitudes may be effective in reducing children's fear of achievement. In addition, to maintain the quality of communication with their children, parents should be aware of how their internalized irrational beliefs and concerns arising from achievement expectations may be reflected in their communication. Parents can support their children's self-esteem by making their small achievements and strengths visible while avoiding critical and comparative attitudes. Parents' motivational support can play a determining role in developing children's awareness of academic responsibilities. Rather than focusing only on outcomes, parents who emphasize their children's effort and development throughout the process can help prevent avoidance of tasks and responsibilities by communicating that making mistakes is a natural part of learning. Within this framework, parents can increase their competence by participating in training related to academic procrastination. Strategies for preventing academic procrastination in the education system should not be limited to behavioral interventions. Instead, these strategies should be comprehensively structured to target students' cognitive-emotional processes and self-esteem. Given the protective role of self-esteem, social, artistic, and sports activities that enable adolescents to feel valuable beyond academic achievement can be supported. Because motivation was the strongest predictor, instructional methods that provide students with choice (autonomy-supportive methods) and stimulate curiosity can be used. Curriculum content can also be made more "life-based" by establishing stronger connections with adolescents' everyday lives, thereby supporting intrinsic motivation naturally. Based on the finding that fear of failure predicts procrastination, success should be encouraged to be evaluated not merely as an outcome but as a learning process. A school climate can be created in which mistakes are viewed not as threats but as part of development. In addition, adopting assessment and evaluation methods that focus on the process rather than the outcome, provide students with regular feedback, and support academic motivation may play a critical role in reducing performance pressure on students and preventing procrastination.

Author Note: This study, was prepared using data from the master's thesis titled "Predictors of Academic Procrastination in Adolescents" conducted by Merve Kandal under the supervision of Assoc. Prof. Dr. Namik Kemal Haspolat.

Author Contributions: The first author contributed 50% and the second author contributed 50% to the study.

Ethics Committee Information: This research was conducted in accordance with the ethics committee approval granted under the decision of the Committee on Scientific Research and Publication Ethics for the Social and Humanities Sciences at Erzincan Binali Yıldırım University, dated 31/01/2025 and numbered 01/07.

Conflict of Interest: There is no conflict of interest in this study.

Data Accessibility: Researchers can request the data by accessing it via address nhaspolat@erzincan.edu.tr

References

- Abdi Zarrin, S., Gracia, E., & Paixão, M. P. (2020). Prediction of academic procrastination by fear of failure and self-regulation. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 20(3), 34-43. <https://doi.org/10.12738/jestp.2020.3.003>
- Abidin, D., Sembiring, D. A., Setiawan, A., & Vanchapo, A. R. (2023). The analysis of relationship between students academic procrastination behavior and students learning motivation. *Mudir: Jurnal Manajemen Pendidikan*, 5(1), 200-204. <https://doi.org/10.55352/mudir>
- Ackerman, D. S., & Gross, B. L. (2005). My instructor made me do it: Task characteristics of procrastination. *Journal of Marketing Education*, 27(1), 5-13. <https://doi.org/10.1177/0273475304273842>

- Acosta-Gonzaga, E. (2023). The effects of self-esteem and academic engagement on university students' performance. *Behavioral Sciences*, 13(4), 348. <https://doi.org/10.3390/bs13040348>
- Akbay, S. E. (2009). *Academic procrastination behavior among university students by gender: The role of academic motivation, academic self-efficacy and academic attributional styles* [Master's thesis, Mersin University]. National Thesis Center.
- Akpur, U. (2020). The Effect of Procrastination on Academic Achievement: A Meta-Analysis Study. *International Journal of Educational Methodology*, 6(4), 681-690. <https://doi.org/10.12973/ijem.6.4.681>
- Alguzo, N., & Jaradat, A. M. (2020). An exploratory study of the relationship between academic procrastination, self-esteem and optimism among a sample of 10th and 11th grade female students in Jordan. *Hebron University Research Journal-Humanities*, 15(2), 183-207. https://digitalcommons.aaru.edu.jo/cgi/viewcontent.cgi?article=1318&context=hujr_b
- Amoke, C. V., Ede, M. O., Mawila-Chauke, D., & Obeagu, I. E. (2025). Disputing and challenging academic procrastination behaviors in students using REBT approach. *Medicine*, 104(9), e41725. <https://doi.org/10.1097/MD.00000000000041725>
- Asakereh, A., & Yousofi, N. (2018). Reflective thinking, self-efficacy, self-esteem and academic achievement of Iranian EFL students in higher education: Is there a relationship?. *International Journal of Educational Psychology*, 7(1), 68. <https://doi.org/10.17583/ijep.2018.2896>
- Aslan, M. & Doğan, S. (2020). A theoretical perspective on the interaction between extrinsic motivation, intrinsic motivation and performance. *Süleyman Demirel University Visionary Journal*, 11(26), 291-301. <https://doi.org/10.21076/vizyoner.638479>
- Atkinson, J. W. (1957). Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological Review*, 64(6p1), 359-372. <https://doi.org/10.1037/h0043445>
- Avcı, M. (2006). Social adjustment problems in adolescence. *Atatürk University Journal of Graduate School of Social Sciences*, 7(1), 39-63. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/31972>
- Avcı, S., & Özgenel, M. (2025). Homework completion and academic achievement: A multilevel study in high school settings. *The Journal of Educational Research*, 118(1), 1-18. <https://doi.org/10.1080/00220671.2024.2431680>
- Aydoğan, D. (2008). *The predictabilty of academic procrastination behavior by self-esteem, state anxiety and self-efficacy* [Master's thesis, Gazi University]. National Thesis Center.
- Azpiazu, L., Ramos-Diaz, E., Axpe, I., & Revuelta, L. (2025). Social support, self-concept and resilience as protectors against school maladjustment during adolescence. *School Mental Health*, 17(2), 435-448. <https://doi.org/10.1007/s12310-024-09736-9>
- Balkis, M., & Duru, E. (2022). Irrational/rational beliefs, procrastination, and life satisfaction: an empirical assessment of REBT models of psychological distress and psychological health model. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 40(3), 566-582. <https://doi.org/10.1007/s10942-021-00428-w>
- Balkis, M., & Duru, E. (2019). Procrastination and rational/irrational beliefs: A moderated mediation model. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 37(3), 299-315. <https://doi.org/10.1007/s10942-019-00314-6>
- Balkis, M., Duru, S., & Duru, E. (2024). Academic procrastination and fear of failure: The role of irrational/rational academic beliefs. *Psychology in the Schools*, 61(6), 2376-2387. <https://doi.org/10.1002/pits.23171>
- Bangar, H., Sekhon, M. K., & Narula, A. (2024). A study on fear of failure and academic procrastination among university students. *Journal of Interdisciplinary Approaches in Psychology*, 2 (12), 231-242. <https://doi.org/10.61113/ijiap.v2i12.622a>

- Batool, S. S., Khursheed, S., & Jahangir, H. (2017). Academic procrastination as a product of low self-esteem: A mediational role of academic self-efficacy. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 32(1), 195. https://pjp.scione.com/newfiles/pjp.scione.com/232/195-211_1.pdf
- Berber Çelik, Ç. (2014). *Explaining academic procrastination based on selected psychosocial variables and testing the effectiveness of an academic procrastination coping training program based on reality therapy* [Doctoral dissertation, Karadeniz Technical University]. National Thesis Center.
- Borgonovi, F., & Han, S. W. (2021). Gender disparities in fear of failure among 15-year-old students: The role of gender inequality, the organisation of schooling and economic conditions. *Journal of Adolescence*, 86, 28-39. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2020.11.009>
- Bridges, K. R., & Roig, M. (1997). Academic procrastination and irrational thinking: A re-examination with context controlled. *Personality and Individual Differences*, 22(6), 941-944. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(96\)00273-5](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(96)00273-5)
- Cavusoglu, C., & Karatas, H. (2015). Academic procrastination of undergraduates: Self-determination theory and academic motivation. *The Anthropologist*, 20(3), 735-743. <https://doi.org/10.31901/24566802.2015/20.03.42>
- Cayir E., & Kahveci H. (2025). Analysis of academic self-efficacy, university graduation expectations and academic procrastination behaviors. *Osmangazi Journal of Educational Research*, 12(1), 17-33. <https://doi.org/10.59409/ojer.1620174>
- Chen, C., Chen, D., Zhu, Y., Xiao, F., Li, Y., & Lin, X. (2026). The relationship between self-esteem and procrastination among university students: the chain mediating effect of perfectionism and academic motivation. *Frontiers in Psychology*, 17, 1775527. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2026.1775527>
- Cicei, C. C. (2012). Examining the association between self-concept clarity and self-esteem on a sample of Romanian students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 4345-4348. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.252>
- Conroy, D. E., Willow, J. P., & Metzler, J. N. (2002). Multidimensional fear of failure measurement: The performance failure appraisal inventory. *Journal of Applied Sport Psychology*, 14(2), 76-90. <https://doi.org/10.1080/10413200252907752>
- Council of Higher Education (CoHE). (2023). *2023 general report on university monitoring and evaluation*. Council of Higher Education. <https://s3-ankara.yok.gov.tr/yokmedia/f2fbf723-4bfe-4fe1-b3d7-150ec6d48417.pdf>
- Covington, M. V. (1992). *Making the grade: A self-worth perspective on motivation and school reform*. Cambridge University Press.
- Çakıcı, D. Ç. (2003). *An examination of general procrastination and academic procrastination behaviors among high school and university student* [Master's thesis, Ankara University]. National Thesis Center.
- Çakır, E. (2006). *Depression and motivation levels among students attending Anatolian teacher training high school* [Master's thesis, Sakarya University]. National Thesis Center.
- Çam, Z. (2016). *Testing a model of school burnout among high school students and examining its predictive level for grade retention* [Doctoral dissertation, Ankara University]. National Thesis Center.
- Çetin, N. & Ceyhan, E. (2018). The relationship between high school students' academic procrastination behaviors and trait anxiety, irrational beliefs, self-regulation and academic achievement. *Hacettepe University Journal of Education*, 33(2), 460-479. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2017028261>
- Çevik Kocagöz, K. (2025). *The mediator role of academic motivation in the relationship between mindfulness and academic procrastination* [Master's thesis, Orta Doğu Technical University]. National Thesis Center.

- Çokluk, Ö., & Koçak, D. (2016). Using Horn's parallel analysis method in exploratory factor analysis for determining the number of factors. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 16(2), 537-551. <https://doi.org/10.12738/estp.2016.2.0328>
- Dara, Y. L., Wahono, P., & Adha, M. A. (2025). Perfectionism and mindfulness as predictors of academic procrastination: The mediating role of fear of failure in vocational high school students. *Jurnal Pendidikan Ekonomi, Perkantoran, dan Akuntansi*, 6(2), 296-306. <https://doi.org/10.21009/jpepa.0602.06>
- Daryazadeh, S., Yavari, M., Sharif, M. R., Azadchahr, M. J., & Kiani, M. (2022). Correlation between self-esteem and academic self-concept in medical students. *Educational Research in Medical Sciences*, 11(1), e119946. <https://doi.org/10.5812/erms-119946>
- Demirbilek, N. & Han, F. (2022). Academic motivation, social connectedness and procrastination tendency as predictors of academic self-efficacy among university students. *Bingöl University Journal of the Institute of Social Sciences*, (24), 311-324. <https://doi.org/10.29029/busbed.1165591>
- Deng, Y., Cherian, J., Khan, N. U. N., Kumari, K., Sial, M. S., Comite, U., ... & Popp, J. (2022). Family and academic stress and their impact on students' depression level and academic performance. *Frontiers in Psychiatry*, 13, 869337. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2022.869337>
- Djamahar, R., Dewahrani, Y. R., & Octaviani, R. (2020). Relationship between self-esteem and negative emotional state with academic procrastination in finallevel students. *Indonesian Journal of Biology Education*, 3(1), 6-12. <https://doi.org/10.31002/ijobe.v3i1.2290>
- Duru, E., Balkis, M. & Duru, S. (2024). Fear of failure and academic satisfaction: The mediating role of emotion regulation difficulties and procrastination. *European Journal of Psychology of Education*, 39, 2901–2914. <https://doi.org/10.1007/s10212-024-00868-9>
- Duru, E., Balkis, M., & Duru, S. (2023). Procrastination among adults: The role of self-doubt, fear of the negative evaluation, and irrational/rational beliefs. *Journal of Evidence-Based Psychotherapies*, 23(2). <https://doi.org/10.24193/jebp.2023.2.11>
- Ebadi, S., & Shakoorzadeh, R. (2015). Investigation of academic procrastination prevalence and its relationship with academic self-regulation and achievement motivation among high-school students in Tehran city. *International Education Studies*, 8(10), 193-199. <https://doi.org/10.5539/ies.v8n10p193>
- Elliot, A. J., & Church, M. A. (2003). A motivational analysis of defensive pessimism and self-handicapping. *Journal of Personality*, 71(3), 369-396. <https://doi.org/10.1111/1467-6494.7103005>
- Ellis, A. (1994). *Reason and emotion in psychotherapy* (Rev. ed.). Birch Lane Press.
- Eranıl, A. K. (2024). School dropout causes in Turkish education system (2009-2022): A pareto analysis by grade level. *Journal of Theoretical Educational Science*, 17(2), 451-477. <https://doi.org/10.30831/akukeg.1291174>
- Ferrari, J. R. (1994). Dysfunctional procrastination and its relationship with self-esteem, interpersonal dependency and self-defeating behaviors. *Personality and Individual Differences*, 17(5), 673-679. [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(94\)90140-6](https://doi.org/10.1016/0191-8869(94)90140-6)
- Ferrari, J. R., Johnson, J. L., & McCown, W. G. (1995). *Procrastination and task avoidance: Theory, research, and treatment*. Springer Science & Business Media.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. Sage Publications Limited
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. America: The McGraw-Hill Companies.
- Gao, K., Zhang, R., Xu, T., Zhou, F., & Feng, T. (2021). The effect of conscientiousness on procrastination: The interaction between the self-control and motivation neural pathways. *Human Brain Mapping*, 42(6), 1829-1844. <https://doi.org/10.1002/hbm.25333>

- Ghasempour, S., Babaei, A., Nouri, S., Basirinezhad, M. H., & Abbasi, A. (2024). Relationship between academic procrastination, self-esteem, and moral intelligence among medical sciences students: A cross-sectional study. *BMC Psychology*, 12(1), 225. <https://doi.org/10.1186/s40359-024-01731-8>
- Gök, E., & Uslu, M. (2025). The effect of cognitive behavioral therapy-based psychoeducation on irrational beliefs, expressing emotions, and mental well-being. *Journal of Research in Social Sciences and Language*, 5(1), 1–18. <https://doi.org/10.71514/jssal/2025.162>
- Güngör, A. B. & Koçak, O. (2020). The examination of the relationship between university students' smartphone addiction and academic procrastination behavior. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 397–419. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1042259>
- Hackney, H., & Cormier, S. (2008). *Psikolojik danışma ilke ve teknikleri: Psikolojik yardım süreci el kitabı* (Çev. Ergene, T., Aydemir Sevim, S.). Ankara: Mentis Yayıncılık.
- Hagbini, M., McCaffrey, A., & Pynchyl, T. A. (2012). The complexity of the relation between fear of failure and procrastination. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 30(4), 249–263. <https://doi.org/10.1007/s10942-012-0153-9>
- Harrington, N. (2005). It's too difficult! Frustration intolerance beliefs and procrastination. *Personality and Individual Differences*, 39(5), 873–883. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2004.12.018>
- Haspolat, N. K. & Kağan, M. (2017). Body image and self-esteem as predictors of social phobia. *Erzincan University Journal of the Faculty of Education*, 19 (2), 139–152. <https://doi.org/10.17556/erziefd.322327>
- Hayat, A. A., Jahanian, M., Bazrafcan, L., & Shokrpour, N. (2020). Prevalence of academic procrastination among medical students and its relationship with their academic achievement. *Shiraz E-Medical Journal*, 21(7). <https://doi.org/10.5812/semj.96049>
- Jadhav, M. G., Lodhi, P., Khavare, P. B., Suryawanshi, A. R., & Nandyai, S. L. (2021). Academic procrastination in relation to achievement values, self-esteem, intelligence and course stream: a multivariate study. *Indian Educational Review*, 59(1), 62–87. <https://ejournals.ncert.gov.in/index.php/ier/article/view/3271>
- Johansson, F., Rozental, A., Edlund, K., Côté, P., Sundberg, T., Onell, C., ... & Skillgate, E. (2023). Associations between procrastination and subsequent health outcomes among university students in Sweden. *JAMA Network Open*, 6(1), e2249346. <https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2022.49346>
- Kaya, Ö. S. & Odacı, H. (2019). How effective is a person-centered therapy-based psychoeducation program on academic procrastination behavior? An evaluation study. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 9 (53), 261–295. <https://izlik.org/JA76DB76MK>
- Kaya, Y. (2022). *The effect of a cognitive behavioral approach-based online academic motivation psychoeducation program on academic motivation and academic procrastination among university students* [Master's Thesis, Akdeniz University]. National Thesis Center.
- Kıyım, Ç. T. (2022). The effects of self-esteem levels and motivational attitudes of graduate students on their academic procrastination tendencies. *TroyAcademy*, 7(2), 156–177. <https://doi.org/10.31454/troyacademy.1076608>
- Kim, K. R., & Seo, E. H. (2015). The relationship between procrastination and academic performance: A meta-analysis. *Personality and individual differences*, 82, 26–33. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.02.038>
- King, A. M., Plateau, C. R., Turner, M. J., Young, P., & Barker, J. B. (2024). A systematic review of the nature and efficacy of Rational Emotive Behaviour Therapy interventions. *Plos One*, 19(7), e0306835. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0306835>
- Knaus, W. J. (1997). *Do it now! Break the procrastination habit*. Turner Publishing Company.

- Koçer, N., & Şeker, G. (2025). Predictors of academic procrastination in university students: Academic motivation, hope and personality. *International Journal of Educational Research Review*, 10(1), 52-64. <https://doi.org/10.24331/ijere.1596920>
- Lampropoulos, G., & Sidiropoulos, A. (2024). Impact of gamification on students' learning outcomes and academic performance: A longitudinal study comparing online, traditional, and gamified learning. *Education Sciences*, 14(4), 367. <https://doi.org/10.3390/educsci14040367>
- Lay, C. H. (1986). At last, my research article on procrastination. *Journal of Research in Personality*, 20(4), 474-495. [https://doi.org/10.1016/0092-6566\(86\)90127-3](https://doi.org/10.1016/0092-6566(86)90127-3)
- Li, X., Zhou, M., & Zhang, X. (2022). Rational and irrational beliefs in understanding academic procrastination. *The Journal of Genetic Psychology*, 183(1), 23-39. <https://doi.org/10.1080/00221325.2021.1997895>
- Nakhla. (2019). *The relationship between fear of failure, academic motivation and student engagement in higher education: A general linear model* (Order No. 28277755). [Doctoral dissertation, Lancaster Universtiy]. Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (2472063729). <https://www.proquest.com/dissertations-theses/relationship-between-fear-failure-academic/docview/2472063729/se-2>
- Nazari, S., Ajorpaz, N. M., Sadat, Z., Hosseinian, M., & Esalatmanesh, S. (2021). The relationship between academic procrastination and depression in students of Kashan University of Medical Sciences. *International Archives of Health Sciences*, 8(3), 154-158. https://doi.org/10.4103/iahs.iahs_1_21
- Obenza, BN, Kileste, FL, Mesajon, J., Canciller, C., Escudero, MJF, Ligasan, NG, ... & Solis, J. (2024). The mediating effect of academic stress on university students' fear of failure and academic procrastination behavior. *International Journal of Humanities, Management and Social Sciences (IJ-HuMaSS)*, 7(2), 63-73. <https://doi.org/10.36079/lamintang.ij-humass-0702.685>
- OECD (2025). *Education at a Glance 2025*. https://www.oecd.org/en/publications/education-at-a-glance-2025_1c0d9c79-en/full-report/component-13.html#part-d1e12141-7f42ada6c7
- Onwuegbuzie, A. J. (2004). Academic procrastination and statistics anxiety. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29(1), 3-19. <https://doi.org/10.1080/0260293042000160384>
- Parlade, J., & Karayigit, C. (2022). Examining procrastination and fear of failure among college students. *Cognition, Brain, Behavior*, 26(4), 199-213. <https://doi.org/10.24193/cbb.2022.26.11>
- Pituch, K. A., & Stevens, J. P. (2016). *Applied multivariate statistics for the social sciences: Analysis with SAS and IBM's SPSS* (6th Edition). Taylor and Francis.
- Ragusa, A., González-Bernal, J., Trigueros, R., Caggiano, V., Navarro, N., Minguez-Minguez, L. A., ... & Fernandez-Ortega, C. (2023). Effects of academic self-regulation on procrastination, academic stress and anxiety, resilience and academic performance in a sample of Spanish secondary school students. *Frontiers in Psychology*, 14, 1073529. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1073529>
- Ramadhani, E., Setiyosari, P., Indreswari, H., Setiyowati, A. J., & Putri, R. D. (2026). Academic procrastination: A systematic review of causal factors and interventions. *Journal of Behavioral and Cognitive Therapy*, 36(1), 100552. <https://doi.org/10.1016/j.jbct.2025.100552>
- Rothblum, E. D., Solomon, L. J., & Murakami, J. (1986). Affective, cognitive, and behavioral differences between high and low procrastinators. *Journal of Counseling Psychology*, 33(4), 387. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.33.4.387>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Schouwenburg, H. C. (1995). Academic Procrastination. J. R. Ferrari, J. L. Johnson & L. G. McCown (Eds.), *Procrastination and task avoidance: Theory, research and treatment* (pp. 71-96). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4899-0227-6_4

- Senécal, C., Koestner, R., & Vallerand, R. J. (1995). Self-regulation and academic procrastination. *The Journal of Social Psychology*, 135(5), 607-619. <https://doi.org/10.1080/00224545.1995.9712234>
- Subaşı, D. (2019). *Examining the relationship between fear of failure and parental attitudes among adolescent student* [Master's thesis, Gazi University]. National Thesis Center.
- Sudirman, S. A., Reza, F. A., Yusri, N. A., Rina, R., & Bah, M. (2023). Putting off until tomorrow: Academic procrastination, perfectionism, and fear of failure. *International Journal of Islamic Educational Psychology*, 4(1), 136-153. <https://doi.org/10.18196/ijiep.v4i1.17576>
- Şahin, E. & Ersanlı, K. (2021). Development of the Self-Perception Scale for adolescents. *OPUS International Journal of Society Researches*, 18(43), 6241-6279. <https://doi.org/10.26466/opus.930223>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics* (6th ed.). Pearson Higher Ed.
- Taleshmekaeil, N. S., Ali, A. P., Gargari, R. B., & Nasab, S. D. H. (2026). Formulation of an academic failure model based on fear of failure and academic procrastination with the mediating role of mindfulness. *International Journal of Education and Cognitive Sciences*, 7(1), 1-10. <https://doi.org/10.61838/kman.ijecs.230>
- Tan, E. W. Y., & Prihadi, K. D. (2022). Fear of failure and academic procrastination among university students: The role of achievement expectancy and year of study. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 11(1), 69-77. <http://doi.org/10.11591/ijere.v11i1.22201>
- Tanhan, F. (2025). Examination of mental health problems among adolescents using latent profile analysis. *Küllüye*, 6(3), 567-584. <https://doi.org/10.48139/aybuküllüye.1638166>
- Tice, D. M., & Baumeister, R. F. (1997). Longitudinal study of procrastination, performance, stress, and health: The costs and benefits of dawdling. *Psychological Science*, 8(6), 454-458. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.1997.tb00460.x>
- Türküm, A. S. (2003). Development of the Irrational Beliefs Scale and efforts to shorten it. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 2, 41-47. <https://doi.org/10.17066/pdrd.17797>
- Türküm, A. S., Balkaya, A. & Karaca, E. (2005). Adaptation of the Irrational Beliefs Scale for high school students: Validity and reliability studies. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 3(23), 77-85. <https://doi.org/10.17066/pdrd.61581>
- Uçar, H. (2020). Uzaktan eğitimde akademik erteleme davranışını ve akademik erteleyicileri anlamak. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 40-55. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1177957>
- Uzun Özer, B. (2009). Academic procrastination behavior among a group of high school: Its frequency, possible causes and the role of hope. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(32), 12-19. <https://doi.org/10.17066/pdrd.40488>
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C., & Vallieres, E. F. (1992). The academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52(4), 1003-1017. <https://doi.org/10.1177/0013164492052004025>
- Volkow, N. D., & Wargo, E. M. (2022). Association of severity of adolescent substance use disorders and long-term outcomes. *JAMA Network Open*, 5(4), e225656. <https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2022.5656>
- Waad, Y. (2021). *Irrational thoughts and their relation to academic procrastination in a sample of secondary stage students in the schools of ramallah and albirah governorate-Palestine* [Doctoral dissertation, Al-Quds Open University]. <https://dspace.qou.edu/handle/194/2684>
- Wessel, J., Bradley, G. L., & Hood, M. (2020). A low-intensity, high-frequency intervention to reduce procrastination. *Applied Psychology*, 70(4), 1669-1690. <https://doi.org/10.1111/apps.12293>

- Widowati, A., Muhtar, M., & Jaryanto, J. (2021). Hubungan antara self-esteem dengan prokrastinasi akademik siswa jurusan akuntansi sekolah menengah kejuruan negeri kota Surakarta. *Tata Arta: Jurnal Pendidikan Akuntansi*, 7(2). <https://jurnal.uns.ac.id/tata/article/view/70237/39014>
- Yang, X., Liu, R. D., Ding, Y., Hong, W., & Jiang, S. (2023). The relations between academic procrastination and self-esteem in adolescents: A longitudinal study. *Current Psychology*, 42(9), 7534-7548. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-02075-x>
- Zhang, Y., Dong, S., Fang, W., Chai, X., Mei, J., & Fan, X. (2018). Self-efficacy for self-regulation and fear of failure as mediators between self-esteem and academic procrastination among undergraduates in health professions. *Advances in Health Sciences Education*, 23(4), 817-830. <https://doi.org/10.1007/s10459-018-9832-3>
- Zhao, N., Yang, S., Zhang, Q., Wang, J., Xie, W., Tan, Y., & Zhou, T. (2024). School bullying results in poor psychological conditions: Evidence from a survey of 95,545 subjects. *Frontiers in Psychology*, 15, 1279872. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1279872>