

**TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI**

**ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNDE AKADEMİK ERTELEME
DAVRANIŞININ YORDANMASINA İLİŞKİN BİR ÇALIŞMA**

MERVE NURLU

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA / 2019

**TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI**

**ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNDE AKADEMİK ERTELEME
DAVRANIŞININ YORDANMASINA İLİŞKİN BİR ÇALIŞMA**

MERVE NURLU

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Sabahattin ÇAM

Jüri Üyesi: Prof. Dr. Meral ATICI

Jüri Üyesi: Dr. Öğr. Üyesi Yüksel ÇIRAK

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA / 2019

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne;

Bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Dr. Öğr. Üyesi Sabahattin ÇAM
(Danışman)

Üye: Prof. Dr. Meral ATICI

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Yüksel ÇIRAK

ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim elemanlarına ait olduklarını onaylıyorum.

.../.../2019

Prof. Dr. Serap ÇABUK

Enstitü Müdürü

NOT: Bu tezde kullanılan ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'ndaki hükümlere tabidir.

ETİK BEYANI

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu,

bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim. / / 2019

Merve NURLU

ÖZET

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNDE AKADEMİK ERTELEME DAVRANIŞININ YORDANMASINA İLİŞKİN BİR ÇALIŞMA

Merve NURLU

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Ana Bilim / Ana Sanat Dalı

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Sabahattin ÇAM

Temmuz 2019, 106 sayfa

Bu araştırmanın amacı üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışları ile beş faktör kişilik özellikleri, başarısızlık korkusu, akademik kontrol odağı ve algılanan öğretmen etkinliği değişkenlerinin arasındaki ilişkileri incelemek ve akademik erteleme davranışının açıklanmasında ilgili değişkenlerin katkılarını ortaya çıkarmaktır.

Araştırmanın örneklemini 2017 - 2018 eğitim-öğretim yılında Çukurova Üniversitesi'nin en fazla öğrenci sayısına sahip dört fakültesinin (Eğitim Fakültesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Fen-Edebiyat Fakültesi ve Mühendislik Fakültesi) farklı program ve sınıf düzeylerinde öğrenimlerine devam eden lisans düzeyindeki toplam 587 öğrenci oluşturmaktadır. Bu öğrencilerin 425' i (%72,4) kadın ve 162'si (%27,6) erkektir. Sınıf düzeylerine göre ise; 1.sınıfta okuyan 186 (% 31,7), 2.sınıfta okuyan 166 (%28,3), 3.sınıfta okuyan 173 (%29,5) ve 4.sınıfta okuyan 62 (%10,6) öğrenci bulunmaktadır.

Araştırmada veriler Çakıcı (2003) tarafından geliştirilen “Akademik Erteleme Ölçeği”; John, Donahue ve Kentle (1991) tarafından geliştirilen ve Karaman, Doğan ve Çoban (2010) tarafından Türk kültürüne uyarlanan “Beş Faktörlü Kişilik Envanteri Türkçe Formu”; Akın (2007) tarafından geliştirilen “Akademik Kontrol Odağı Ölçeği”; Kandemir (2012) tarafından geliştirilen “Başarısızlık Korkusu Ölçeği” ve Blatt ve Carolyn (1993) tarafından geliştirilen ve Türk kültürüne uyarlanması Ergin ve Geçer (1999) tarafından yapılan “Öğretim Elemanlarını Değerlendirme Envanteri” ile toplanmıştır.

Araştırmada verilerin analizi SPSS 21.0 paket programı kullanılarak yapılmıştır. Verilerin incelenmesine başlanmadan doğrusallık ve normallik sayılımsını bozacak aykırı değerler Mahalonobis uzaklık değerlerine bakılarak belirlenmiş olup uç değerler veri

analizinden çıkarılmıştır. Verilerin analizinde Parametrik testlerden Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı, Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi ve Çoklu Regresyon Analizi metodlarından Adımsal Seçim Metodu (Stepwise Selection) teknikleri kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışları ile dışsal kontrol odağı ve başarısızlık korkusu arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişki; algılanan öğretmen etkinliği, dışadönüklük ve deneyime açıklık arasında negatif yönde anlamlı düzeyde ilişki bulunmuştur. Üniversite öğrencilerinde akademik erteleme davranışını anlamlı düzeyde açıklayan değişkenler dışsal kontrol odağı, algılanan öğretmen etkinliği ve dışadönüklük olarak ortaya çıkmıştır. Akademik erteleme davranışını üniversite öğrencileri örnekleminde en çok açıklayan değişkenin ise dışsal kontrol odağı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın sonuçları ilgili alanyazın kapsamında değerlendirilmiş; ileride yapılacak araştırmalara yönelik araştırmacılara önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Akademik erteleme, beş faktör kişilik özellikleri, akademik kontrol odağı, başarısızlık korkusu, algılanan öğretmen etkinliği.

ABSTRACT**A STUDY ON THE PREDICTION OF ACADEMIC PROCRASTINATION
AMONG UNIVERSITY STUDENTS****Merve NURLU****Master Thesis, Department of Educational Science****Supervisor: Assist. Prof. Dr. Sabahattin ÇAM****July 2019, 106 pages**

The aim of this research is to examine the relationships between academic procrastination, five factors of personality, academic locus of control, fear of failure and perceived teacher effectiveness and to investigate five factors of personality, academic locus of control, fear of failure and perceived teacher effectiveness as predictors of academic procrastination among university students.

Participants were 587 undergraduate students (425 female and 162 male) attending the different major fields at four faculties (The Faculty of Education, The Faculty of Economics and Administrative Sciences, The Faculty of Arts and Sciences and The Faculty of Engineering) in Çukurova University. The respondents are recruited from 1st, 2nd, 3rd and 4th level of classes and the number of students in each class level is 186, 166, 173 and 62, respectively.

The data of the present study was collected through “Academic Procrastination Scale” developed by Çakıcı (2003), “Big Five Inventory” developed by John, Donahue and Kentle (1991) and adapted into Turkish culture by Karaman, Doğan ve Çoban (2010), “Academic Locus of Control Scale” developed by Akın (2007), “Fear of Failure Scale” developed by Kandemir (2012) and “Student Evaluation of Faculty Form” developed by Blatt and Carloyn (1993) and adopted into Turkish culture by Ergin and Geçer (1999).

Testing the normality of the distribution, the Mahalonobis distance is calculated in order for finding outliers in the data. Then the outliers are excluded from the data and the analysis was done. In order to analyze the data The Pearson Product- Moment Correlation Coefficient, Multiple Linear Regression and Stepwise Multiple Regression Analysis were used.

As a result, academic procrastination was positively and significantly correlated with external locus of control, fear of failure and is negatively and significantly correlated with perceived teacher effectiveness, extraversion and openness to experience. External locus of control, perceived teacher effectiveness and extraversion significantly predicted academic procrastination among university students. External locus of control was the most significant predictor for academic procrastination.

The results of this study were contextualized in relation to existing research and possible implications for future research were suggested.

Keywords: Academic procrastination, big five factors of personality, academic locus of control, fear of failure and perceived teacher effectiveness.



ÖN SÖZ

Ertelenen ödevler, teslim tarihi yaklaşan projeler, hep bir sonraki güne ötelenen akademik görevler dururken *o bir sonraki gün* gelmek bilmez, esas yapılması gerekenler dışında olan herşey için zaman bilinçsizce harcanır, azalan zaman nedeniyle yoğun stres yaşanmaya başlanır ve yine eldeki iş ertelenir. Bazen son anda ortaya bir şeyler çıkarılmaya çalışılır ancak ne yapılandan ne de bu süreçte kazanılandan yana olumlu konuşmak çok zordur. Akademik görev son anda bitirilse de zamanında bitirilmese de, daima bir sonraki sefere aynı hatayı yapmayacağına dair kişi kendine söz verir. Bir sonraki sefer gelir ancak durum yine aynı olur. Okurken bile insanın canını sıkan, rahatsızlık veren ve bir yerlerde terslik olduğunu hissettiren gerçek yaşam hikayelerinin temel yansımaları olarak değerlendirebileceğimiz bir sorundur akademik erteleme.

Eğitim-öğretim süreci üzerine hassas yaklaşılması gereği bir açıdan, bilgili ve alanında yetkin kişilere duyulan ihtiyaçtan kaynaklanmaktadır. Sürecin değerlendirilmesinin ve düzeltilmesinin önemli yollarından bir tanesi de süreç içinde yaşanan sorunların tespit edilerek çözüm yolları üzerine düşündürmektir. Akademik erteleme, eğitim- öğretim süreci içinde birçok öğrencinin, yaşı ne olursa olsun, deneyimlediği bir problem durumudur. Üniversite yıllarında yaşandığında ise, etkileri çok daha ciddi olabilmektedir. Bu araştırma, akademik erteleme sorunsalını daha iyi anlayabilmek adına gerçekleştirilmiştir. Çalışma kapsamında akademik erteleme ile kişilik özellikleri, akademik kontrol odağı, başarısızlık korkusu ve algılanan öğretmen etkinliği arasındaki ilişkiler incelenmeye çalışılmış olup; akademik erteleme davranışının en çok hangi değişken ile açıklandığı ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Ortaya çıkan bulguların değerlendirilerek akademik erteleme davranışını daha iyi anlayabilmek ve bu doğrultuda ilgili alanyazına katkı sağlamak amaçlanmıştır.

Çalışmanın baştan sona gerçekleştirilmesi sürecinde ve özellikle verilerin analizi ile ilgili kısımlarda yol göstericiliği ve desteğinden dolayı sayın danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Sabahattin ÇAM'a, çalışmamı tamamlayabilmem için gerekli olan verilerin toplanması sürecinde sınıflarına beni kabul eden Çukurova Üniversitesi öğretim üyelerine, ölçekleri içtenlikle cevaplayan Çukurova Üniversitesi öğrencilerine çok teşekkür ederim. Ayrıca tez yazım sürecinde beni sürekli güdüleyen ve bu mutlu sona ulaşmamın mimarı olan aileme minnettarım.

Merve NURLU

Adana / 2019

İÇİNDEKİLER

ÖZET	Sayfa İV
ABSTRACT	VI
ÖN SÖZ	VIII
KISALTMALAR	XIII
TABLolar LİSTESİ	XIV
ŞEKİLLER LİSTESİ	XV
EKLER LİSTESİ	XVI

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	6
1.3. Araştırmanın Önemi Ve Gerekçesi.....	6
1.4. Sayıtlılar.....	10
1.5. Sınırlılıklar.....	10
1.6. Tanımlar.....	10

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Erteleme	12
2.1.1. Erteleme Davranışını Açıklayan Farklı Kuramlar	16
2.1.1.1. Psikanalitik Kuram.....	16
2.1.1.2. Psikodinamik Kuram.....	16
2.1.1.3. Davranışçı Kuram	17
2.1.1.4. Bilişsel Davranışçı Kuram	18
2.1.1.6. Zamanı Algılama Becerilerindeki Farklılıklar Ve Erteleme	22
2.2. Akademik Erteleme	22
2.2.1. Farklılıklar Psikolojisi Ve Akademik Erteleme.....	26
2.2.2. Güdülenme Ve Öz-Denetim Psikolojisi Ve Akademik Erteleme.....	27
2.2.3. Klinik Psikoloji Ve Akademik Erteleme	28

2.2.4. Durumsal- Çevresel Faktörler Ve Akademik Erteleme.....	29
2.3. Kişilik Ve Beş Faktör Kişilik.....	31
2.3.1. Beş Faktör (Büyük Beşli) Kişilik Kuramı Ve Kişilik.....	32
2.3.2. Beş Faktör Kişilik Ve Akademik Erteleme İle İlgili Yapılmış Çalışmalar ...	34
2.4. Kontrol Odağı, Akademik Kontrol Odağı Ve Akademik Erteleme.....	35
2.4.1. Nedensellik Yükleme/Atfetme Teorisi	35
2.4.2. Kontrol Odağı	39
2.4.2.1. Kontrol Odağı Ve Beş Faktör Kişilik.....	40
2.4.3. Akademik Kontrol Odağı	42
2.4.4. Akademik Kontrol Odağı Ve Akademik Erteleme İle İlgili Yapılmış Çalışmalar.....	45
2.5. Başarısızlık Korkusu.....	46
2.5.1. Başarısızlık Korkusu Ve Akademik Erteleme İle İlgili Yapılmış Çalışmalar	48
2.6. Algılanan Öğretmen Etkinliği (Sınıf İçi Öğretimin Değerlendirilmesi).....	51
2.6.1. Durumsal- Çevresel Faktörler Ve Akademik Erteleme.....	51
2.6.2. Algılanan Öğretmen Etkinliği (Sınıf İçi Öğretimin Değerlendirilmesi) Ve Akademik Erteleme İle İlgili Yapılmış Çalışmalar	53
2.7. Akademik Erteleme İle Kişilik Özellikleri, Akademik Kontrol Odağı, Başarısızlık Korkusu Ve Algılanan Öğretmen Etkinliği Arasındaki İlişkinin Araştırıldığı Çalışmaların Sonuçlarının Değerlendirilmesi.....	54

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli.....	56
3.2. Evren Ve Örneklem	56
3.3. Veri Toplama Araçları	61
3.3.1. Akademik Erteleme Ölçeği (Aeö)	61
3.3.2. Beş Faktörlü Kişilik Envanteri Türkçe Formu	62
3.3.3. Akademik Kontrol Odağı Ölçeği (Akoö)	63
3.3.4. Başarısızlık Korkusu Ölçeği (Bkö).....	64
3.3.5. Öğretim Elemanlarını Değerlendirme Envanteri (Öede).....	64
3.4. Verilerin Toplanması	65
3.5. Verilerin Analizi	65

BÖLÜM IV BULGULAR

4.1. Beş Faktör Kişilik Özellikleri, Akademik Kontrol Odağı, Başarısızlık Korkusu Ve Algılanan Öğretmen Etkinliği İle Akademik Erteleme Arasındaki İlişkiler.....	67
4.2. Beş Faktör Kişilik Özellikleri, Akademik Kontrol Odağı, Başarısızlık Korkusu Ve Algılanan Öğretmen Etkinliği Değişkenlerinin Birlikte Akademik Erteleme Davranışına İlişkin Bulgular.....	69
4.3. Beş Faktör Kişilik Özellikleri, Akademik Kontrol Odağı, Başarısızlık Korkusu Ve Algılanan Öğretmen Etkinliği Değişkenlerinin Her Birinin Ayrı Ayrı Akademik Erteleme Davranışının Yordanmasına İlişkin Bulgular	71

BÖLÜM V TARTIŞMA VE YORUM

BÖLÜM VI SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar	79
6.2. Öneriler	79
KAYNAKÇA.....	81
EKLER	95
ÖZGEÇMİŞ	106

KISALTMALAR

AEÖ: Akademik Erteleme Ölçeği

BFKE: Beş Faktörlü Kişilik Envanteri

AKOÖ: Akademik Kontrol Odağı Ölçeği

BKÖ: Başarısızlık Korkusu Ölçeği

ÖEDE: Öğretim Elemanlarını Değerlendirme Envanteri



TABLULAR LİSTESİ

	Sayfa
Tablo 1. Örneklemeye Alınan Öğrencilerin Fakülterine Göre Dağılımı	57
Tablo 2. Örneklemeye Alınan Öğrencilerin Programlara Göre Dağılımı.....	58
Tablo 3. Örneklemeye Alınan Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine ve Cinsiyetlerine Göre Dağılımı.....	59
Tablo 4. Araştırmada Ele Alınan Değişkenlere İlişkin Ölçümlerin Örneklemeye Alınan Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine Yönelik Analiz Sonuçları	60
Tablo 5. Beş Faktör Kişilik Özellikleri, Akademik Kontrol Odağı, Başarısızlık Korkusu, Algılanan Öğretmen Etkinliği ve Akademik Erteleme Arasındaki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı Değerleri.....	68
Tablo 6. Akademik Ertelemenin Yordayıcıları Olarak Ele Alınan Değişkenlere İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları	70
Tablo 7. Akademik Ertelemenin Beş Faktör Kişilik Özellikleri, Akademik Kontrol Odağı ve Algılanan Öğretmen Etkinliği Tarafından Yordanmasına İlişkin Adımsal Regresyon Analizi Sonuçları.....	74

ŞEKİLLER LİSTESİ

	Sayfa
Şekil 1. Başarı ve başarısızlığın denetim odağı ve durağanlık açısından sınıflandırılması	37
Şekil 2. Başarı ve başarısızlığın içsel nedenlerinin durağanlık ve kontrol edilebilirlik açısından sınıflandırılması	38
Şekil 3. Nedensellik algısının üç boyuttan ve altı kategoriden oluşan yapısı.....	38
Şekil 4. Model 1: Dışsal Kontrol Odağı Modele Alındığında Ortaya Çıkan Regresyon Sonuçları	71
Şekil 5. Model 2: Dışsal Kontrol Odağı ve Algılanan Öğretmen Etkinliği Modelde İken Ortaya Çıkan Regresyon Analizi Sonuçları.....	72
Şekil 6. Model 3: Dışsal Kontrol Odağı, Algılanan Öğretmen Etkinliği ve Dışadönüklük Modelde İken Ortaya Çıkan Regresyon Sonuçları	73



EKLER LİSTESİ

	Sayfa
EK 1. İzin Belgesi	95
EK 2. Kişisel Bilgi Formu.....	100
EK 3. Akademik Erteleme Ölçeği	101
EK 4. Beş Faktörlü Kişilik Envanteri Türkçe Formu	102
EK 5. Akademik Kontrol Odağı Ölçeği.....	103
EK 6. Başarısızlık Korkusu Ölçeği.....	104
EK 7. Öğretim Elemanlarını Değerlendirme Envanteri	105

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem

Günlük hayatta her birimizin çeşitli görev ve sorumlulukları vardır. Ev geçindiriyorsak işe gitmek, işte verilen sorumlulukları yerine getirmek, alış-veriş yapmak, faturaları ödemek; öğrenciysek okula gitmek, ödev yapmak, sınava hazırlanmak; ya da evliysek ve çocuğumuz varsa onun ihtiyaçlarıyla ilgilenmek bu görev ve sorumluluklarımızdan bazılarıdır ve oynadığımız rollere bağlı olarak değişiklik gösterir. Bazen ödenmesi gereken bir fatura, yapılması gereken bir ziyaret, hazırlanılması gereken bir sınav ve daha pek çok iş ve görev zamanında yapılmaz ve daha sonralara ertelenir. İşin ve zamanlamanın önem derecesine bağlı olarak sonuçları da farklılaşan derecelerde sorunlar yaşamamıza sebep olur.

Erteleme kişinin okul, iş ve kişisel yaşamına zarar veren bir davranış şeklidir. Erteleme davranışında bulunan kişiler kendilerinden beklenen görevleri yerine getirmeyi son ana bıraktıkları için kendilerini telaş ve yoğun bir psikolojik stresin içinde bulurlar (Beswick, Rothblum and Mann, 1988, s.207). Milgram (1991) ise ertelemeyi kişinin hayatta amaç edindiği ya da ilgi ile yaklaştığı bir işi etkili ve üretken bir şekilde takip etmesinde yaşadığı zorluk ya da başarısızlık olarak tanımlamakta olup zamanın boşa harcanmasına, fırsatların elden kaçırılmasına ve amaçlanan yaşantımızdan daha farklı yaşantı sürmemize sebep olduğunu ifade etmiştir.

Erteleme davranışının birçok psikiyatrik rahatsızlığın hem nedenlerinden hem de sonuçlarından olduğunu ifade eden Ferrari, Johnson ve McCown (1995, s.1), bu konu üzerine yapılan bilimsel araştırma sayısının hayret verici şekilde az olduğunu belirtmektedir. Eğitim psikolojisi alan yazınında yer almış makaleler dışında erteleme davranışı ile ilgili yapılan bilimsel çalışmaların neredeyse olmadığından bahseden Ferrari ve diğerleri erteleme davranışını ele alan ilk bilimsel kitabı yazmışlardır.

Ferrari ve diğerleri (1995, s. 2) erteleme davranışı ile ilgili yapılan araştırma sayısının azlığının nedenlerini ise şöyle sıralamaktadırlar. Herkesin bir şekilde ertelemeci olduğu ve duruma bağlı olarak erteleme davranışına yöneldikleri düşüncesi ertelemenin problem olarak görülmesinin önüne geçmiştir. İkinci olarak, erteleme davranışında bulunma yaygınlığının aşırı düzeyde olması da erteleme davranışının ruhsal ya da davranışsal bozukluk olarak düşünülmesini önlemiştir. Sonuçta çoğu

insanda var olan bir durum problem olarak görülse toplumun önemli bir bölümünün bu sorunsala sahip olduğu sonucu ortaya çıkar ki, bu da algısal olarak erteleme problem olarak düşünülmesini önlemiştir. Son olarak, davranış bilimcilerin genel olarak görevlerinde sistemli çalışan kişiler olması da erteleme davranışında bulunan kişilerin yaşadığı sıkıntı ve stresin empati kurularak anlaşılmasını zorlaştırmıştır.

Tice ve Baumeister (1997, s.454), erteleme davranışının problemlili bir durum oluşturmadığını savunanların öne sürdükleri farklı bir nedenden söz etmiştir. Belirli bir işin zamanından önce ya da son anda yapılıyor olmasının önemli olmadığını, teorik olarak önemli olanın işin yapılmış olması olduğunu belirten bir görüşün olduğunu ifade etmektedir.

Yazılı ve görsel basında erteleme davranışında bulunan insanların yaşadıklarının ortaya konulması ve davranışı açıklamak üzere görüşleri alınan uzmanların sayısının artması, alanda deneyim sahibi olan psikologların klinik ortamda karşılaştıkları vaka sayısının artması, çok çeşitli alanlarda aynı sıkıntının yaşanıyor olmasının gözle görülür hale gelmesi (Ferrari ve diğerleri, 1995, s.2), erteleme davranışında bulunan kişilerin son ana bıraktıkları işi yaparken yaşadığı yoğun baskı ve stresin araştırmalara konu olması (Tice ve Baumeister, 1997, s.455) gibi nedenler erteleme davranışına eğitim psikolojisi ve davranış bilimleri alanlarında ilginin artmasına yol açmıştır.

Erteleme davranışı, bireyin psikolojik stres yaşamasına bağlı olarak, amaçlanan ve duruma uygun olan davranışlar yapmasından bireyi alıkoymasının yanında; onun toplum tarafından olumsuz şekilde etiketlenmesine ve buna bağlı olarak toplumdan ayrılaştırılmasına yol açmaktadır. Knaus (1973), daimi ertelemecilerin başarıya odaklanmış toplumlarda tembel, uyuşuk ya da başarı hırslı olmayan şekilde kişiyi yerici sıfatlarla etiketlendiğini belirtmektedir.

Erteleme üzerine yapılan çalışmaların bilimsel temellere oturtulmaya 1990'larda başladığını ifade eden Ferrari ve diğerleri (1995, s.3), ertelemenin karışık ve sıklıkla kronik olan ve düz bir neden-sonuç ilişkisi ile anlaşılabilen davranış örüntüsü olarak davranış bilimciler tarafından tanımlandığını belirtmektedir. Ayrıca, erteleme davranışının hayal kırıklığı ve ardından kişinin kendini yermesi ile sonuçlandığını ve profesyonel bir yardım almadan tedavi edilemez duruma kadar gelebildiğini de bu tanımlamaya eklediklerini belirtmişlerdir.

Erteleme davranışının bilimsel verilere dayalı tedavi yollarının araştırılmasının gerekliliğini ifade eden Ferrari ve diğerleri (1995, s.3), bugüne kadar küçük örneklemeler üzerinde çalışılan erteleme davranışının daha geniş örneklemeler üzerinde incelenmesine

ihtiyaç olduğunu belirtmektedirler.

Fonksiyonel olmayan erteleme davranışının hem kişisel hem de işlevsel açıdan yıkıcı sonuçlarının daha çok akademik alanda yaşandığını belirten Rothblum, Solomon ve Murakami (1986), okul ile ilgili görev ve sorumlulukların ertelendiğini ve buna bağlı olarak hissedilen stresin büyük bir problem olarak ortaya çıktığını belirtmişlerdir.

Ferrari ve diğerleri de (1995) çalışılan kitlenin öğrencilerden oluşması, ertelenen görev ve sorumlulukların akademik alanla ilgili olması ve erteleme davranışının yaygınlığının öğrenci grubunda fazlaca olması açısından akademik erteleme davranışını genel erteleme davranışından ayırmanın gerekli olduğunu vurgulamıştır.

Erteleme davranışı üzerine yapılan çalışmaların büyük bir bölümünün akademik erteleme davranışını açıklamak üzere yapıldığını belirten Klingsieck, Grund, Schmid ve Fries (2013, s.397), sınava çalışma ya da verilen ödevi yapma yönünden sorunların yaşandığını belirtmektedirler.

Erteleme davranışının yaygınlığının araştırıldığı çalışmalar, akademik erteleme davranışının yaygın bir problem durumu olduğunu göstermektedir. Ayrıca yapılan çalışmalar göstermektedir ki, akademik erteleme özellikle üniversite öğrencileri arasında daha yaygın görülen bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır (Dewitte ve Schouwenburg, 2002). Ellis ve Knaus (1977), üniversite öğrencilerinin % 95' inin erteleme davranışında buldukları sonucuna ulaşmışlardır. Solomon ve Rothblum (1984), üniversite öğrencilerinin % 50' sinin kendilerini sürekli olarak erteleyen bireyler olarak algıladıklarını ve bu ertelemenin okul yaşantılarında büyük bir problem olarak ortaya çıktığını belirtmişlerdir. Akademik görevlerde yaşanan erteleme davranışının üniversite öğrencileri arasında yaygınlığının öğrencilerin kişisel bildirimlerine göre değerlendirildiği ve Potts (1987) tarafından yapılan başka bir çalışmada ise öğrencilerin % 75' inin kendisini ertelemeci olarak gördüğü belirtilmiştir.

Akademik ertelemenin sonuçları üzerine yapılan çalışmalara bakıldığında da yaygınlığı çarpıcı olan problemin yıkıcı etkisinin farkına varılmaktadır. Okul başarısında düşme (Ferrari ve diğerleri, 1995), akademik performansta düşme (Beswick ve diğerleri, 1988; Fritzsche, Young ve Hickson, 2003; Orpen, 1998; Tice ve Baumeister, 1997; Tuckman, 2002), dönem sonunda yaşanan yoğun stres (Tice ve Baumeister, 1997), dönem boyunca hissedilen rahatsızlık verici kaygı (Rothblum ve diğerleri, 1986), her sınav öncesi gerginlik (Lay ve Schouwenburg, 1993), yüksek düzeyde performans kaygısı (Solomon ve Rothblum, 1984), akademik açıdan düşük

özyeterlilik (Haycock, McCarthy ve Skay, 1998), sınavlara çalışmak için gerekenden daha az zaman harcama (Lay ve Burns, 1991; McCown ve Johnson, 1991), başarmak için düşük çaba gösterme (Saddler ve Buley, 1999), düşük motivasyon (Senécal, Koestner ve Vallerand, 1995) ve sağlık sorunları (Sirois, 2004) bu durumlardan bazılarıdır.

İlgili alanyazın incelendiğinde, sıklığı ve sonuçları üzerine çalışmalar yapılan akademik erteleme davranışına neden olan faktörlerin incelendiği araştırmalara da rastlanmaktadır. Kişilik özellikleri (Doğan, Kürüm ve Kazak, 2014; Kandemir, 2014), akademik özyeterlilik ve özgüven (Kandemir, 2014), başarısızlık korkusu (Solomon ve Rothblum, 1984), zaman yönetimi ve motivasyon sorunu (Kağan, 2009; Balkıs, Duru, Buluş ve Duru, 2006), düşük benlik saygısı (Aydoğan ve Özbay, 2012), depresyon, kaygı ve irrasyonel inançlar (Steel, 2007; Watson, 2001) akademik kontrol odağı (Albayrak, Yazıcı ve Reisoğlu, 2016) gibi nedenler bunlardan bazılarıdır.

Steel ve Klingsieck (2016), akademik ertelemenin öğrencilerin başarısına ve psikolojik iyi oluşlarına olumsuz etki ettiğini belirterek; birçok açıdan ele alınan ve üzerinde birçok faktörün etkisinin araştırıldığı akademik erteleme davranışının nedenlerini dört farklı bakış açısında sistemleştirerek akademik ertelemenin tipolojisini oluşturmuştur. Bu dört grup; ertelemeyi kişilik özelliği olarak ele alan Farklılıklar Psikolojisi (Differential Psychology); ikincisi ertelemeyi motivasyon ve irade eksikliği olarak açıklayan Motivasyon Psikolojisi (Motivational and Volitional Psychology); üçüncüsü ertelemeye klinik açıdan bakan Klinik Psikoloji (Clinical Psychology) ve sonuncusu da ertelemeyi açıklarken durumsal ve çevresel faktörleri araştırmaya çalışan perspektiftir.

Ertelemeyi kişilik özelliği olarak ele alan araştırmalar; nevrotizm (neuroticism), özdenetim (conscientiousness), mükemmeliyetçilik (perfectionism), özgüven, iyimserlik ve zeka özelliği gibi kişilik tipleri ve özellikleri ile ilgilenmektedir (Steel ve Klingsieck, 2016).

Motivasyon ve iradesel eksiklik ile erteleme davranışını açıklamaya çalışan araştırmalar, iç ve dış motivasyon, öz-yeterlilik, kontrol odağı, zaman yönetimi, öğrenme stratejileri gibi nedenleri incelemektedir (Steel ve Klingsieck, 2016). İlgili alanyazın incelendiğinde, akademik erteleme davranışı ile ilgili olan bir kavram akademik kontrol odağıdır. Kontrol odağı kavramı, bireyin davranışlarının, başarılarının ya da başarısızlıklarının kendi kontrolünde olup olmadığına dair algısıdır (Sarıçam,

2014). Akademik kontrol odağı yapısı ise kontrol odağı kavramının akademik alanla ilgili yaşantı, başarı ya da başarısızlıkların sorumluluğunda algılanan kontrol ile ilgilidir (Akın, 2007). İçsel akademik kontrol odağı yapısında olan öğrenciler, kendi başarılarını çabalarına ve başarısızlıklarını da yine kendi davranışlarına bağlayarak kontrolün kendilerinde olduğuna inanırlar. Bunun yanında dışsal akademik kontrol yapısında olan öğrenciler ise, sınavlarda aldıkları yüksek notları ya da öğretmenden alınan olumlu mesajları kendi kontrolleri dışında algırlar (Sarıçam, 2014). Bu nedenle, içsel kontrol odaklı olan öğrenciler, akademik görevlerde daha fazla sorumluluk üstlenirler ve bu nedenle ertelemeyi daha az seçerler. Bu öğrenciler daha az sınav kaygısı yaşar ve akademik başarıları da dışsal kontrol odaklı olan öğrencilere göre daha yüksektir (Carden, Bryant ve Moss, 2004).

Klinik açıdan erteleme davranışını inceleyen araştırmalar, depresyon, anksiyete, stres ve kişilik bozuklukları gibi faktörleri inceleyerek erteleme davranışını açıklamaya çalışmaktadır (Steel ve Klingsieck, 2016). Bu faktörlerden biri olan başarısızlık korkusu üzerinde durulan bir konu olmuştur. Solomon ve Rothblum (1984) yaptıkları araştırmada öğrencilere neden erteleme davranışında bulduklarını sormuşlardır. Çalışmanın sonucunda, öğrenciler kendi erteleme davranışlarının en önemli nedenlerinden biri olarak başarısızlık korkusunu belirtmişlerdir. Başarısızlık korkusu yaşayan öğrenciler, mantıksal olmayan bir düşünce şekliyle dünyanın çok fazla talepkar olduğunu ve kendilerini aşacak zorlukta isteklerde bulunduğunu düşünme eğilimindedirler ve bu nedenle kendilerini yetersiz olarak görmektedirler (Ellis ve Knaus, 1977).

Üzerinde son zamanlarda durulmaya başlanan ve erteleme davranışını açıklarken durumsal ve çevresel faktörleri göz önünde bulunduran son grup araştırmalar ise, görevin özelliği (zorluğu, kolaylığı, ilgi çekici olması gibi) ve görevi verenin özelliği (öğretmen ile ilgili faktörler gibi) ile ilgilenmektedir (Steel ve Klingsieck, 2016). Akademik erteleme ve çevresel faktörlerin etkisinin incelendiği çalışmalar sınırlıdır ve son zamanlarda üzerinde çalışılan bir konu olmuştur (Klingsieck, 2013). Akademik erteleme ve çevresel faktörlerin ilişkisini inceleyen yurt içi çalışmalar yalnızca iki tanedir. Bulut ve Ocak (2017) tarafından yapılan çalışma, öğretmenlerin baskıcı olma ve öğretim etkinliklerine gereken önemi vermeme gibi özelliklerinin, üniversitede eğitim gören öğretmen adaylarının erteleme davranışı göstermelerine neden olduğunu ortaya koymuştur. Diğer çalışma ise Yeşil ve Şahan (2012) tarafından yapılmış olup, dersi anlatma ve daha sonrasında ilgili ölçme ve değerlendirmeyi gerçekleştirme açılarından

öğretmenlerin yeterliliklerinin zayıf görülmesinin öğrencilerin erteleme davranışına yönelmelerine neden olduğu bildirilmiştir.

Uluslararası alanyazınında akademik erteleme davranışını açıklamaya, akademik erteleme davranışı ile farklı değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemeye yönelik araştırmalar mevcuttur. Ulusal alanyazında da akademik erteleme ile farklı değişkenler arasındaki ilişkiler incelenmiş ve akademik erteleme davranışı Türk toplumunda oluşturulan örneklerde açıklanmaya çalışılmıştır. Akademik erteleme ile kişilik özellikleri, akademik kontrol odağı, başarısızlık korkusu ve algılanan öğretmen etkinliği arasındaki ilişkiyi doğrudan inceleyen çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu çalışmada, Farklılıklar Psikolojisi açısından *Beş Faktör Kişilik*; Motivasyon Psikolojisi açısından *Akademik Kontrol Odağı*; Klinik Psikoloji açısından *Başarısızlık Korkusu* ve durumsal ve çevresel faktörlerden ise *Algılanan Öğretmen Etkinliği* değişkenlerinin akademik erteleme davranışını ne oranda açıkladıklarının incelenmesi araştırmanın problemi oluşturmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı; beş faktör kişilik özellikleri, akademik kontrol odağı, başarısızlık korkusu ve algılanan öğretmen etkinliğinin üniversite öğrencilerinde akademik erteleme davranışını ne düzeyde açıkladığını ortaya koymaktır.

Araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Beş faktör kişilik özellikleri, akademik kontrol odağı, başarısızlık korkusu ve algılanan öğretmen etkinliği değişkenlerinin her birinin üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışı ile ilişkileri nasıldır?

2. Beş faktör kişilik özellikleri, akademik kontrol odağı, başarısızlık korkusu ve algılanan öğretmen etkinliği değişkenleri birlikte akademik erteleme davranışının ne kadarını açıklamaktadır?

3. Beş faktör kişilik özellikleri, akademik kontrol odağı, başarısızlık korkusu ve algılanan öğretmen etkinliği değişkenlerinin her birinin akademik erteleme davranışının yordanmasına katkısı nedir?

1.3. Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi

Erteleme ile ilgili yapılan araştırmaların genelinde erteleme davranışına belirli bir açıdan bakıldığı görülmektedir. Oysa erteleme davranışı sadece kişilik özellikleriyle

ya da öğretmen özellikleri gibi durumsal faktörlerle ilgili değildir (Vestervelt, 2000). Kişilik özellikleri, akademik kontrol odağı, başarısızlık korkusu ve algılanan öğretmen etkinliği akademik erteleme ile ilgili önemli değişkenlerdir. Her bir değişken akademik erteleme davranışına farklı açılardan bakmaktadır. Kişilik özellikleri Farklılıklar Psikolojisi açısından, akademik kontrol odağı Motivasyon Psikolojisi açısından, başarısızlık korkusu Klinik Psikoloji açısından ve algılanan öğretmen etkinliği (sınıf içi öğretimin değerlendirilmesi) ise durumsal açıdan akademik erteleme davranışını açıklamak için farklı çalışmalarda incelenmiştir. Fakat bu değişkenlerin, akademik erteleme davranışını birlikte ne kadar yordadığına ilişkin çalışmalara alanyazında rastlanmamıştır. Yapılacak bu araştırma ile akademik erteleme davranışına birden fazla değişken açısından bakma olanağı bulunacağı ve ulusal alanyazına bu anlamda katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Akademik erteleme özellikle üniversite öğrencileri arasında yaygındır (Dewitte ve Schouwenburg, 2002). Üniversiteler, genç bireyleri hem mesleki alanda hem de akademik alanda donanımlı bireyler haline getiren başlıca eğitim kurumlarından birisi olmaktadır. Bireye akademik okuryazarlık, bilimsel ve eleştirel düşünebilme ve mesleki yeterlilik becerisi kazandıran üniversiteler bu yönüyle günümüz çağdaş eğitim sisteminin de ayrılmaz bir parçasıdır. Üniversiteler genç bireylere sadece akademik ve mesleki alanda gelişme imkânı sunmamakta bunun yanı sıra öğrencilerin kişisel gelişimi, sosyal ve akademik çevreye uyumu, sosyal farkındalık geliştirmesi ve en önemlisi sosyal kimliğini geliştirmesinde yol gösterici bir kaynak oluşturmaktadır (Köser ve Mercanlıoğlu, 2010). Bu nedendir ki, akademik erteleme davranışı üniversitelerin öğrenciye sağlayacağı bu eşsiz yararların önündeki önemli engellerden biridir. Üniversite yıllarının öğrenciler açısından var olan önemi ve bu öğretime olumsuz etki eden akademik erteleme davranışının yaygınlığının fazla olması, akademik ertelemeyi üzerinde çalışılıp çözüm yolları oluşturulması gereken bir problem durumu haline getirmektedir.

Akademik erteleme bir motivasyon sorunu (Kağan, 2009); istenmeyen kişilik özelliği (Şirin, 2011); akılcı olmayan düşünceler ile ilgili olarak bilişsel bir sorun (Bridges ve Roig, 1997; Akt; Şirin, 2011); bir özgüven sorunu (Kandemir, 2014); etkili zaman yönetimi sorunu (Milgram, Marshevsky ve Sadeh, 1995); kaygı, depresyon ve stres ile ilgili olarak ruh sağlığı sorunu (Steel ve Klingsieck, 2016) gibi çok farklı şekillerde karşımıza çıkmaktadır. Yapılan çalışmalar göstermektedir ki, çok fazla sayıda değişken ile ilişkili olan akademik erteleme davranışının hem üniversite öğrencileri

arasında yaygınlığı fazladır hem de bu davranış öğrencilerin psikolojik iyi oluşları, kişilik gelişimleri ve akademik başarıları üzerinde olumsuz bir etkiye sahiptir (Şirin, 2011). Bu nedenle, akademik erteleme tek bir sorun ve bu soruna tek bir çözüm gerektiren bir davranış değildir. Akademik erteleme davranışının çok değişkenli bir yapı olması aslında sadece bu davranış nedeniyle çare arayanları değil tüm öğrencileri ilgilendiren bir durumdur.

Üniversite öğrencilerinin yaşadıkları ya da yaşayabilecekleri sorunlarında bu sorunların çözümü için gereken yardımın üniversite psikolojik danışma ve rehberlik merkezlerince sağlanabildiğini belirten Erkan, Cihangir-Çankaya, Terzi ve Özbay (2012), Türkiye’ de bulunan üniversitelerin psikolojik danışma ve rehberlik merkezlerinin öğrenci ihtiyaç ve sorunlarına yönelik olarak geliştirilmesini sağlayacak bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Bu çalışma kapsamında sekiz üniversitenin psikolojik danışma ve rehberlik merkezleri incelenmiştir. Çalışma sonucunda, psikolojik danışma ve rehberlik merkezine öğrencilerin ortak başvurma nedenleri; akademik sorunlar, depresyon, arkadaş ilişkileri ve uyum sorunları olarak bulunmuştur. Öğrencilerin ödev hazırlama ve sınava çalışma gibi akademik görevlerinde bir sorun olarak karşımıza çıkan akademik erteleme (Solomon ve Rothblum (1984), öğrencilerin akademik performanslarında da düşüklüğe sebep olmaktadır (Tice ve Baumeister, 1997). Ayrıca akademik erteleme davranışına yönelen öğrencilerin büyük çoğunluğu bu durumu bir sorun olarak algılamakta ve bu davranıştan kurtulabilmek için çözüm yolları aramaktadır (Solomon ve Rothblum, 1984). Akademik erteleme davranışı da bu açıdan bakıldığında öğrencilerin yaşadığı akademik sorunlar arasındadır ve öğrencilerin bu nedenden ötürü psikolojik danışma ve rehberlik merkezlerine yönelip çare aramaları beklenen bir durumdur. Belirgin olan bir sorunun çözümü için de o sorunun tam anlamıyla anlaşılmasına ihtiyaç vardır. Akademik erteleme davranışını açıklamaya yönelik yapılan bu çalışmanın sonuçlarından hareketle üniversite öğrencilerindeki akademik erteleme davranışının daha çok hangi durum ya da durumlar ile açıklanabilir olduğu bilgisinin bu açıdan önemli olduğu düşünülmektedir. Yine aynı şekilde bu durum ya da durumların olumlu yönde nasıl geliştirilebileceği üzerine hazırlanacak olan psikolojik danışma ve rehberlik faaliyetlerinin içeriğinin de zenginleşecek olması beklenmektedir.

Çalışmanın değişkenlerinden akademik kontrol odağı ile akademik ertelemenin ilişkisini inceleyen çalışmalar son derece azdır. Yapılan çalışmalar genel kontrol odağı yapısı ile kurulan ilişkilere bakmaktadır (Albayrak ve diğerleri, 2016). Bu çalışmada

akademik kontrol odağı değişkeninin akademik erteleme davranışını açıklama durumu incelenerek kuramsal açıdan alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Hjeltnes, Binder, Moltu ve Dundas (2015), üniversite öğrencilerinde ruh sağlığı ile ilgili sorunların görülme sıklığının son zamanlarda giderek artmış olduğunun yapılan araştırmalarla ortaya konulduğunu ifade ederek öğrencilerin başarısız olmalarına ilişkin ciddi korkularının onların hem akademik başarılarını olumsuz yönde etkilediğini hem de duygusal sorunlar yaşamalarına sebep olduğunu belirtmişlerdir. Üniversite öğrencilerinin başarısızlık korkusu nedeniyle performanslarını tam olarak sergileyememeleri ve bu nedenle yaşadıkları hem akademik hem de duygusal sorunlar bir ihtiyacın varlığını belirtmektedir. Bu ihtiyaç öğrenci grubunun özelliklerine uygun geliştirilecek psikolojik müdahalelerle giderilebilir. Yapılan bu çalışmada, başarısızlık korkusunun öğrencilerin başvurduğu akademik erteleme davranışını ne oranda açıkladığı incelenerek yapılacak psikolojik müdahalelerin geliştirilmesine bilgi sağlayacağı düşünülmektedir.

Çevresel - durumsal faktörler olarak nitelendirilen öğretmen ve görev özellikleri gibi değişkenlerin akademik ertelemeyi ne düzeyde açıklayabildiği üzerine yapılan çalışmalar, Bulut ve Ocak (2017) ile Yeşil ve Şahan (2012) tarafından yapılan çalışmalar ile sınırlıdır. Bu çalışmada daha yeni yeni çalışmalara konu olan çevresel faktörlerin (bu çalışma için algılanan öğretmen etkinliği) ele alınması, akademik erteleme nedenlerinin ve yapısının daha iyi anlaşılmasını sağlayabilir. Ayrıca çevresel faktörler olarak nitelendirilen verilen görevin nitelikleri (görevin zorluğu, ilgi çekiciliği ya da önemlilik derecesi gibi) ve öğretmenin özellikleri, nedeni öğrenciden kaynaklanmayan durumlardır (Steel ve Klingsieck, 2016). Eğer bir öğrenci dersi anlatmak ile sorumlu olan öğretim elemanının derse karşı tutumlarından memnun değilse; dersi anlatan öğretim elemanının yeterliliklerinden şüphe duyuyorsa; ödevler ve sınavlar gibi öğrenci performans ve bilgisinin değerlendirildiği durumlarda adillik sağlanamadığını düşünüyorsa ve bu durum öğrencinin akademik açıdan görev ve sorumluluklarını ötelemesine neden oluyorsa, öğretmene yapılacak müdahalelerle de erteleme davranışının azaltılabileceği düşünülmektedir. Motivasyon artırma, zaman yönetimi ya da anksiyete ile baş etme gibi öğrencilere uygulanan müdahale programları yanında öğretmenlere yönelik düzenlenecek ve onların öğretim faaliyetlerini geliştirecek programlar aracılığıyla akademik erteleme öğrenciler arasında daha da asgari seviyelere indirilebileceği öngörülmektedir.

Akademik erteleme ve ilgili değişkenler üzerine yapılan uluslararası çalışmaların

fazla olduğu düşünöldüğünde yapılacak ulusal çalışmalar ile Türk Eğitim Sistemi ve içinde yaşanan kültürün de akademik erteleme davranışına olan etkileri üzerinde düşünölerek farklılıklar daha iyi anlaşılabilir. Çalışmanın bu açıdan Türk eğitim sisteminin değerlendirilmesi açısından da değerli bilgiler vereceğı düşünölmektedir.

1.4. Sayıtlar

1. Araştırmaya katılan öğrencilerin araştırma kapsamında kullanılan ölçme araçlarına doğru ve içten cevap verdikleri varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma, Adana ilinde 2017- 2018 eğitim öğretim yılı bahar döneminde öğrenimine devam eden Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Fen-Edebiyat Fakültesi ve Mühendislik Fakültesi lisans öğrencileriyle sınırlıdır.

2. Bu araştırmadan elde edilen veriler, “Beş Faktör Kişilik Özelliğı Envanteri”, “Akademik Kontrol Odağı Ölçeğı”, “Başarısızlık Korkusu Ölçeğı”, “Öğretim Elemanlarını Değerlendirme Envanteri” ve “Akademik Erteleme Ölçeğı” nin ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.

3. Araştırma bulguları örneklem grubundan elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Akademik Erteleme: Akademik erteleme, ertelemenin öğrenme ve ders çalışma ile ilgili etkinlik ve aktiviteleriyle sınırlandırılmıştır. Akademik erteleme, eğitim/öğrenme ile ilgili yapılması planlanmış ya da yapılmasına niyet edilmiş etkinlik ve aktiviteleri geciktirmek ve bu ötelemenin de olumsuz sonuçlar doğuracağına farkında olmak şeklinde tanımlanabilir (Steel ve Klingsieck, 2016, s.37).

Beş Faktör Kişilik: Büyük Beşli olarak da adlandırılır. Kişilik özelliklerinin çok sayıda olması sebebiyle araştırmacıların bu özellikleri temel boyutlar altında toplama çalışmaları sonucunda ortaya çıkmış beş temel faktöre verilen addır (Burger, 2006, s.251). Bu temel faktörler; dışadönüklük, uyumluluk, özdenetim ya da özdisiplin, nevrozizm ve açıklık olarak kabul görmüştür.

Akademik Kontrol Odağı: Akademik kontrol odağı, kişinin akademik çalışmalarının sonuçlarına kendi davranışının mı yoksa kendinden başka faktörlerin mi

etki edeceğine dair hissedilen beklenti olarak ifade edilmektedir. İçsel ve dışsal olmak üzere iki türü bulunmaktadır. Dışsal akademik kontrol odağı yapısında olan kişiler, akademik açıdan yaşadıkları başarı ya da başarısızlıkları şans, kader ya da diğer önemli kişilerin etkisine bağlarken; içsel akademik kontrol odağı yapısında olan kişiler başarı ya da başarısızlıklarını kendi çabalarına bağlama eğilimindedir (Hasan ve Khalid, 2014, s.22).

Başarısızlık Korkusu: Başarısızlık korkusu, kişinin performansında başarısızlık olduğunda bir ya da daha fazla kişisel amacın gerçekleştirilmesi için gerekli olan kabiliyet algısında oluşan tehditlerin niteliğiyle ilgilidir (Sagar, Lavalley ve Spray, 2009, s. 76). Yüksek başarısızlık korkusu eğitim ortamında yaşandığında, öğrencilerin performans gerektirmeyen başka amaçlar edinmesine, bu nedenle de ana görev ya da sorumluluktan uzaklaşılmasına ve kaygı yaşanmasına, bu ölçüde performansın azalmasına, öğrencinin bitirmesi gereken ödevine karşı ilgisinin azalmasına ve sonra da tamamen bırakmasına sebep olmaktadır (Elliot ve McGregor, 2001).

Algılanan Öğretmen Etkinliği (Sınıf İçi Öğretimin Değerlendirilmesi): Öğrenci algısına göre öğretim elemanlarının dersle ilgili görev ve sorumluluklarını yerine getirip getirmediğini ya da ne derece getirdiklerini kapsamaktadır. Öğretim elemanlarının dersin amaçlarına uygun davranması, öğrencilerle kurduğu iletişimin kalitesi, dersi ek materyallerle destekleyebilmesi, öğrenci değerlendirmesinde adil olması, derslere hazırlıklı gelmesi, ders anlatım tekniklerini zenginleştirilmesi, konuları açık ve her düzeyde öğrencinin anlayacağı şekilde anlaşılır sunması gibi özellikleri kapsamaktadır (Ergin ve Geçer, 1999).

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde; akademik erteleme, beş faktör kişilik, akademik kontrol odağı, başarısızlık korkusu ve algılanan öğretmen etkinliği ile ilgili kuramsal açıklamalar ve ilgili araştırmalar yer almaktadır.

2.1. Erteleme

Steel (2007), ertelemeyi iradenin zayıflığı olarak niteleyerek ertelemeyi yapılmaya niyet edilmiş bir etkinliği gönüllü olarak ötelemek ve bu geciktirmenin işleri daha da kötüleştireceğinin farkında olmak şeklinde tanımlamaktadır. Herhangi bir güçlükle karşılaşmadığı halde bitirilmesi gereken görevlerin ya da başlanması gereken işlerin ertelenmesi şeklinde deneyimlenen erteleme davranışının muhtemel ancak her zaman tahmin edilemeyen sonuçlarının olması, araştırmacıları bu konu üzerinde çalışmaya yöneltmiştir (Sirois, 2016, s.3). Bununla beraber, kişinin can sıkıcı ya da istenmeyen bir görevle karşılaştığında veya öz-yeterlik algısını tehdit edebileceğini düşündüğü bir görevi yerine getirmek durumunda kaldığında kullandığı erteleme davranışının psikolojik tükenmişliğin ve duygusal çöküntünün oluşmasına neden olabileceğini belirten Sirois, stres nedeniyle oluşabilecek fizyolojik rahatsızlıklara da dikkat çekerek erteleme davranışının hem psikolojik hem de fizyolojik açıdan olumsuz sonuçlar doğurduğu üzerine yapılan araştırmaların sayısının gün geçtikçe arttığını ifade etmiştir.

Ferrari ve diğerleri (1995), depresyon ya da anksiyete gibi üzerinde az çok fikir birliğine varılan durumlardan farklı olarak, erteleme davranışının tek bir şekilde tanımlamanın mümkün olmadığını belirtmişlerdir. Buna örnek olarak da, eşlerle çalışırken eşlerden birinin diğerini ertelemeci olarak suçladığını ancak suçlanan eşin kendini savunup asıl karşı tarafın sıkı, katı ve saplantılı olduğunu belirttiklerini göstermişlerdir. Erteleme davranışının açıklanmasında, çalışılmasında ve tedavi edilmesinde farklı yolların olduğunu belirterek bu farklılıkların tanımlamadaki öznellikten kaynaklandığını belirten yazarlar, farklı görüş ve kuramların güçlü ve zayıf yönlerini göz önünde tutarak erteleme davranışını anlamamızın önemli olduğunu belirtmişlerdir.

Milgram (1991), erteleme davranışının dört temel bileşeni olduğunu belirterek

geniş ve sistematik bir tanımlamaya gitmiştir. Bu dört bileşen ise; ardı sıra ertelenen işlerin varlığı, olması gereken kalitenin altında bitirilmiş işler, ertelemeci tarafından önemli olduğuna inanılan farklı bir işin içine girmek ve son olarak da duygusal olarak alt üst olmaktır.

Ellis ve Knaus (1977) ise, ertelemenin yapmaya niyet ettiğimiz bir işi gelecek zamanda yapılması niyetiyle ertelenmesi olarak tanımlarken, insan faktöründen dolayı ertelemenin her kişide farklı şekillerde yaşanabileceğini belirtmektedirler. Bununla birlikte erteleme davranışının genel olarak ne anlam ifade ettiğini anlayabilmek için yazarlar 11 genel adım listelemişlerdir. Bu adımlar:

1. Bir işi yapmaya hevesli olmak ya da en azından işin sonuçlarının öneminden dolayı işi yapmaya niyet etmek,
2. Kesinlikle işi yapacağına dair kararlı olmak,
3. Daha sonra işi yapmak için sürekli bahaneler uydurarak işi yapmayı ertelemek,
4. Süreç içinde ertelemenin dezavantajlarını fark etmek,
5. Dezavantajlarının fark edilmesine rağmen işi ertelemeye devam etmek,
6. Ya kendine kızmak ya da kendi özgüvenini korumak için erteleme davranışını mantığa bürümeye çalışmak,
7. İş ertelemeye devam etmek,
8. Son anda hızlanarak işi ucu ucuna yetiştirmek, işi geç bir zamana yetiştirmek ya da işi hiç bitirememek,
9. İşin geciktirilmesinden dolayı rahatsızlık hissetmek ve gereksiz erteleme nedeniyle kendine kızmak,
10. Bir daha erteleme davranışı yapmayacağına dair kendini telkin etmek, gerçekten yapmayacağına dair kendine söz vermek,
11. Çok zaman geçmeden farklı bir işle karşılaştığında ve özellikle bu iş zor, karışık ya da zaman gerektiren bir iş olduğunda tekrar erteleme davranışına yönelmektir (Ellis ve Knaus, 1977, s.7).

Ellis ve Knaus (1977), bazı insanların elindeki işi daha mükemmel halde tamamlamaları için ertelediklerini de belirtmiş ancak bu durumun oldukça nadir görüldüğünü vurgulamaktadırlar.

Erteleme ile farklı değişkenler arasındaki ilişkilerin incelendiği çalışmaların bazılarında depresyon ve kaygı gibi olumsuz duygu durumlarının erteleme davranışı ile ilişkisine (Ferrari, 1991; Haycock ve diğerleri, 1998; Lay, Edwards, Parker ve Endler,

1989; Martin, Flett, Hewitt, Krames ve Szanto, 1996; Senecal ve diğeri, 1995), öz-değer algısı ile erteleme davranışı arasındaki ilişkiye (Ellis ve Knaus, 1977), benlik saygısı ve erteleme davranışı arasındaki ilişkiye (Aydoğan ve Özbay, 2012), kararsızlık ve erteleme davranışı arasındaki ilişkiye (Janis ve Mann, 1977) ve görevi yerine getirememekten dolayı hissedilen suçluluk duygusu ve kendi yeterliliği ile ilgili duyulan şüphenin erteleme davranışı ile olan ilişkisine (Blunt ve Pychyl, 2005; Ferrari, 1994) bakılmıştır.

Erteleme davranışının kişinin psikolojik iyi oluşu üzerinde olumsuz sonuçları olduğu gibi olumsuz duyguların da erteleme davranışına kişiyi yönelttiği yapılan çalışmalarda görülmektedir (Ferrari, 1994). Yani, psikolojik iyi oluş açısından yaşanan olumsuzluk erteleme davranışına neden olabileceği gibi erteleme davranışının yinelenmesi de kişinin olumsuz duygu durumu yaşamasına neden olabilir (Sirois, 2016). Bu çift taraflı ilişkiyi açıklamak için ilk zamanlarda yapılan araştırmalara bakıldığında, hem erteleme davranışına yol açan olumsuz duygu durumunun oluşmasında hem de erteleme davranışı sonrasında hissedilen olumsuz duygu durumunda başarısızlık korkusu üzerinde durulduğu görülmektedir (Burka ve Yuen, 2008; Ellis ve Knaus, 1977; Rorer, 1983). Yeni yapılan çalışmalarda ise erteleme davranışının oluşmasına ve devam ettirilmesine neden olarak otomatik ve kişiyi yerici bilişsel düşüncelerin kişide olumsuz duygu durumu oluşturduğu gösterilmiştir. Kişinin can sıkıcı ya da zor bir görevle karşılaştığında işi yapamayacağını düşünmesi ya da önceki tamamlanmamış işler yüzünden hissedilen suçluluk duygusu gibi nedenler bu açıdan incelenmektedir (Stainton, Lay ve Flett, 2000).

Sirois (2016), kişinin olumsuz duygu durumları hissetmesine sebep olan ve kişinin erteleme davranışını yapmasına veya devam ettirmesine yol açan bu düşüncelerin, kişinin kendini yanlış değerlendirmesinin ve kendini zayıf ve güçsüz olarak algılamasının bir sonucu olduğunu belirtmektedir. Kişinin kendini suçlaması ve kendini eleştirmesi erteleme davranışında bulunan kişilerde genellikle görülmekle beraber, bu olumsuz düşünceler daha fazla erteleme davranışı yapılmasına yol açarak bu süreci çift taraflı döngü haline getirip kişinin psikolojik iyi olma durumunu olumsuz yönde etkilemektedir.

Ellis ve Knaus (1977) duygusal sıkıntı oluşturan her durumun temelde üç sebebe dayandığını belirtmiş olup ertelemenin de bu açıdan değerlendirilebileceğini söylemişlerdir. Bu açıdan bakıldığında ertelemenin temelde üç sebebinin; kendini güçsüz olarak görüp başarabileceğine inanmamak, gelecekte elde edilecek ödül için

şimdi harcanacak çabaya tahammül edememek ve diğer insanlara karşı hissedilen olumsuz duygular olduğu görülmektedir.

Kendini güçsüz olarak görüp başarabileceğine inanmamanın ertelemeye neden olduğu durumlarda, kişi elindeki görevleri yeterince özverili bir şekilde tamamlamaya, çevresindeki önemli olarak attığı kişilerin sevgisine ve kabulüne dair bir istek duyar ve bu istekleri mutlak ihtiyaçlar olarak görme eğilimine girer. Eğer isteklerine karşı çok sıkı bağlanmamışsa ve düşünceleri “yapmak zorundayım, yapmalıyım, yapmam gerekiyor” şeklinde değilse o durumda görevin başarısızlığı duygusal gerilime neden olmayacaktır. Ancak çoğu durumda yaşanan, kişinin yaşamında karşılaştığı görev ve sorumluluklarında mutlak başarı araması ve bu mutlak başarıya ulaşamayacak olmasını düşünmesi nedeniyle ertelemeye başvurulmasıdır (Ellis ve Knaus, 1977, s.16). Örneğin okulda verilen ödevi geç bir tarihte veren ya da ödevi vermeyen öğrenci düşük not alacaktır. Ancak öğrencinin performansı ya da yeteneği değil de, zamana uymamış olması biçiminde değerlendirildiği için öğrenci kendini beceriksiz ya da düşük kapasiteli biri olarak çevresine göstermemiş olmanın rahatlığı içerisine girecektir.

Çalışmamanın kişide oluşturduğu kaygı sonucunda kişi “her ne olursa olsun çalışacağım ve kendimi daha iyi hissedeceğim” şeklinde düşünür. Daha sonra çalışmaya başlayınca gerçekten de elindeki işi güzel bir şekilde tamamlayacağını hissederek daha da azimle uğraşır. Ancak tam da bu aşamada kişi elindeki işin zorluğunu, görevi yetiştirme süresince hissettiği kaygıyı, başarısızlık sonucunda hissedeceği üzüntüyü düşünme eğilimine girerek tekrar erteleme davranışına yönelir. Bu aşamada kişi “her ne olursa olsun şu an bu zorluk benim kaldıramayacağım kadar fazla” şeklinde düşünme eğilimine girer ve erteleme davranışını mantığa bürüyerek ertelemenin devamına yol açar (Ellis ve Knaus, 1977, s.19).

Ellis ve Knaus’ a göre üçüncü erteleme nedeni de kişinin her zaman etrafında var olan diğer kişilerin kendisine ılımlı, sıcak, yardımsever bir şekilde davranmaları gerektiğini düşünüp kendi isteklerini de yapmaları gerektiğine olan inancından doğmaktadır. Bu düşüncenin karşıtı yaşandığında kişide kızgınlık, düşmanca tutum, gücenme gibi duygular ortaya çıkar. Çoğunlukla kişinin yapması gereken işlerde ya da yerine getirmesi gereken sorumluluklarda ya da amaçlarda farklı kişilerin de sürece dâhil oldukları görülür. Örneğin, kişi verdiği bir sözü tutmaz ya da sürekli erteler; çünkü söz verdiği kişiye karşı kızgınlık duyuyor olabilir. Mantıklı ya da mantıksız olsun bazı durumlarda kızgınlık, öfke gibi duyguların kişinin erteleme davranışına yol açabileceğini belirten Ellis ve Knaus (1977), erteleme davranışının açıklanmasında ilk

iki neden kadar bunun da önemli olduğunu belirtmektedir.

2.1.1. Erteleme Davranışını Açıklayan Farklı Kuramlar

2.1.1.1. Psikanalitik Kuram

Freud, kaygının egoya gönderilen bir uyarı sinyali olduğunu ve bu sinyalin bastırılmış bilinçdışı materyalin yıkıcı olabilecek etkisinden dolayı gönderildiğini belirtmektedir. Ego kaygı durumunu tespit ettiği anda savunma mekanizmalarını işe koyar (Ferrari ve diğerleri, 1995). Psikanalitik kurama göre, erteleme davranışı bilinçdışındaki ölüm korkusu ile ilişkilidir. Kronik ertelemeciler aslında bu bilinçdışındaki ölüm korkusu ile baş etmek için ve ölümü uzaklaştırmak için erteleme davranışında bulunmaktadır (Blatt ve Quinlan, 1967).

2.1.1.2. Psikodinamik Kuram

Van der Kolk, psikodinamik kuramın erteleme davranışını açıklarken erken çocukluk dönemi yaşantılarını ve anne-baba tutumlarını göz önüne aldığını belirtmektedir (Van der Kolk, 1987; Akt. Düşmez ve Barut, 2016). Missildine (Missildine, 1963; Akt. Ferrari ve diğerleri, 1995), erken çocukluk döneminde ebeveynlerin yanlış çocuk yetiştirme tarzlarının sonucu olarak erteleme davranışının açıklanabileceğini belirterek psikodinamik açıdan erteleme davranışını ilk açıklayan araştırmacılardan biri olmuştur. Anne-baba çocuktan yüksek standartta görevler bekler, çocuğa gerçekdışı sorumluluklar yükler ve daha sonra da bu görev ve sorumlulukların yerine getirilmesi ile sevgi ve kabul edilme duygularını ilişkilendirirse, çocuk kaygılı ve başarısızlık karşısında kendini değersiz hisseder. Yaşamın ilerleyen yıllarında da bu kaygı ve değersizlik hissi artarak devam eder. Kendi yetenek ve becerilerinin ortaya konmasını gerektiren bir durumla karşılaştığında da eski duygularını yeniden yaşar ve başarısızlığa uğrama ile beraber oluşacak kendini değersiz hissetme korkusu yüzünden erteleme davranışına başvurur.

MacIntyre (1964), erteleme davranışını açıklarken aşırı taviz veren ve aşırı otoriter anne-baba tutumlarını vurgulamıştır. Aşırı taviz verilerek büyüyen çocuklar ileride herhangi bir görev ya da işle karşılaştıklarında aşırı kaygılı olacaklar ve bu nedenle ertelemeye başvuracaklardır. Otoriter bir ebeveyn ile yetişen çocuklar da ebeveyn davranışlarını bağımsızlıklarına karşı yapılmış bir saldırı olarak hissederek

büyürler. İleride kendilerinden beklenen herhangi bir görev ya da işte de verilen süre bu kişiler için aynı duyguyu yeniden yaşamalarına yani bağımsızlıklarının baskılandığını hissetmelerine neden olacak ve bu kişiler ertelemeye başvuracaklardır.

2.1.1.3. Davranışçı Kuram

Ertelme davranışını davranışçı kuram ile açıklamaya çalışan araştırmacılar pekiştirme kavramından yola çıkarlar ve okul ortamında yaşanan ertelme davranışını B. F. Skinner'ın pekiştirme ilkelerine göre açıklamaktadır (Ferrari ve diğerleri, 1995). Bijou, Morris ve Parsons (1976), okul ortamında yaşanan ertelme davranışını açıklarken, öğrencinin ertelme davranışını sürekli kullandığı bir geçmişe sahip olduğunu ve ders çalışma dışında yapacak daha keyif veren işlerle uğraştığını belirtmektedir.

Klasik Öğrenme Kuramı, ertelme davranışını açıklarken ceza ve pekiştirme ilkelerinden söz etmektedir. Bu kurama göre ertelme davranışında bulunan kişi ya bu davranışı sonrasında yeterince cezalandırılmamıştır ya da ertelme davranışı sonrası ödüllendirilmiştir (Ferrari ve diğerleri, 1995). Yapılan araştırmalarda, öğrencilerin ertelme davranışı sonrası ödüllendirilmelerine dayanak olarak ders çalışmak yerine daha keyif veren işlerle uğraşmış oldukları belirtilmiştir (McCown ve Johnson, 1991). Ertelme davranışı sonrasında yeterince ceza almamanın sebep olduğu ertelme davranışı ile ilgili olarak Ferrari (Ferrari, 1995; Akt. Ferrari ve diğerleri, 1995) bir çalışma gerçekleştirmiştir. Yapılan bu çalışmada ertelme davranışında bulunan ve bulunmayan iki grup öğrenci karşılaştırılmıştır. Yapılan karşılaştırmada her iki gruptan geriye dönük olarak ertelme davranışında buldukları zaman ödevlerini son anda yetiştirip yetiştiremediklerine dönük bilgi edinilmiştir. Çalışmanın sonucu beklendiği şekilde, ertelme davranışında bulunan öğrencilerin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha fazla sayıda başarılı şekilde son anda ödevlerini teslim ettiklerini hatırladıkları ortaya çıkmıştır.

Çağdaş öğrenme kuramları ise kaçma ve kaçınma ilkeleri ile ertelemeyi açıklamaya çalışmaktadır. Öğrenci başladığı ödevi yarım bırakır ve sonunu getirmeyi erteler yani kaçır ya da ödevi başlamak için erteler yani ödevden kaçınır (Honig, 1966). Ertelme davranışında bulunan kişi can sıkıcı bir durumdan kaçma ya da kaçınmaya çalışmaktadır (Ferrari ve diğerleri, 1995). Can sıkıcı durumun ne olduğu üzerine yapılan araştırmaların bazılarında bu faktörün kaygı olduğu ortaya çıkmıştır (Burka ve Yuen,

2008; Solomon ve Rothblum, 1984). Erteleme davranışı yüksek düzeyde olan öğrencilerin yüksek düzeyde sınav kaygısı yaşadıkları ortaya çıkmıştır.

Erteleme davranışını davranışçı kurama dayandırarak açıklayan bir başka görüş ise fobilerin etkisini vurgulamaktadır. Kişi, korktuğu şeylerden dolayı erteleme davranışına yönelebilmektedir. Örneğin, kan korkusu olan kişi doktor muayenesine gitmeyi erteleyebilir (Ferrari ve diğerleri, 1995).

Davranışçı kuramın erteleme davranışını açıklarken genel olarak ödül ve ceza ilkelerinden yararlanmasına karşılık kurama yönlendirilen temel soru şudur: Kişi yaptığı erteleme davranışı sonunda can sıkıcı, itici bir uyarıcı ile karşılaştığında erteleme davranışı yok olur mu? Davranışçılara göre yok olmayabilir. Diyelim ki, öğrenci teslim tarihi son güne kalmış ödevi yetiştirmek için sabaha kadar uyumayarak ders çalışmak zorunda kalıyor. Sonuçta bu durum onun için istenmeyen bir durum ve bir sonraki ödevi için ertelemeyen ödevini daha erken dönemlerde başlayıp bitirmeye çalışabilir. Ancak davranışçılara göre bu öğrencinin erteleme davranışı düzelmeyebilir. Çünkü öğrenci ödev yapma stresinden ve çalışmasından erteleme davranışını kullanarak bir süreliğine kurtulmaktadır. Her ne kadar kısa sürede rahatlık oluşmuş olsa da kişi için bu daha geçerli bir ilişkidir. Davranışçılara göre, kısa sürede alınan ödül uzun sürede alınacak ödülünden daha az miktarda olsa da organizma kısa sürede edineceği ödüle odaklanacaktır (Ferrari ve diğerleri, 1995).

2.1.1.4. Bilişsel Davranışçı Kuram

Bilişsel Davranışçı Kuram açısından erteleme davranışı değerlendirildiğinde, kişilerin belirli düşünce kalıplarına sahip oldukları ve bu akılcı olmayan düşünce kalıplarının duruma ve mantığa uygun olanlarla değiştirilmeden erteleme davranışından kurtulamayacakları belirtilmektedir (Dryden, 2012). Ferrari ve diğerleri (1995), beş mantıkdışı düşünceyi listelemişler ve kuram doğrultusunda erteleme davranışını açıklamışlardır. Bu beş düşünce sırasıyla; 1- görevi bitirmek için gerekenden çok daha fazla zamana ihtiyacı olduğunu düşünmek, 2- görevi tamamlamak için gereken süreyi hafife alarak daha kısa sürede bitirebileceğini düşünmek, 3- göreve başlamak ya da görevi tamamlamak için gelecekte oluşacak istek ve güdülenmeye odaklanmak, 4- görevi tamamlamak için gerekli olan duygudurumun sağlanmasıyla görevin tamamlanacağına dair olan abartılmış ve sahte güven duygusu, 5- görevi tamamlamak için gerekli duygusal durumun yokluğunda görevi tamamlamak için etkin ve uygun

olmayan düşüncelere dayanmak şeklindedir.

Flett, Stainton, Hewitt, Sherry ve Lay (2012), olumsuz otomatik düşüncelerin erteleme davranışının açıklanmasında önemli bir rol üstlendiğini belirtmektedir. Steel (2007), yaptığı meta analiz çalışmasında erteleme davranışı ile akılcı olmayan düşünceler arasında pozitif ilişki bulmuştur. Balkıs, Duru ve Buluş (2013) ise yaptıkları çalışmada üniversite öğrencilerinin akademik açıdan rasyonel düşünce düzeyi ile düşük akademik erteleme davranışı arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulmuş ve rasyonel olmayan düşüncelerin rasyonel olanlarla değiştirilmesiyle akademik erteleme davranışının azaltılabileceğini belirtmiştir.

Erteleme davranışının bilişsel açıdan açıklanmasında bir diğer önemli kavram da, görevler karşısında elde edilen başarı ya da başarısızlıkların neden-sonuç ilişkisi içinde açıklanmasında kullanılan bir kavram olan kontrol odağıdır (Ferrari ve diğerleri, 1995). Yapılan bir çalışmada, yüksek düzeyde erteleme davranışında bulunan öğrencilerin düşük düzeyde erteleme davranışında bulunan öğrencilere göre sınavlarda elde ettikleri başarıları çevresel ve belirgin olmayan nedenlere atfettikleri ortaya çıkmıştır (Rothblum ve diğerleri, 1986).

Kontrol odağı kavramıyla ilişkili olan öğrenilmiş çaresizlik kavramı da erteleme davranışının bilişsel açıdan açıklanmasında kullanılmaktadır (Ferrari ve diğerleri, 1995). McKean (1990) yaptığı çalışmada, akademik erteleme davranışında bulunan öğrencilerin bulunmayanlara göre istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksek düzeyde görevlerini kontrol edemeyeceklerine dair beklenti oluşturduklarını ve yine yüksek düzeyde depresyon yaşadıklarını belirtmektedir.

Erteleme davranışını açıklarken kullanılan bir diğer önemli kavram da mükemmeliyetçilik olup, görevin başarılı olması için kendisine yüksek ve ulaşılmaz standartlar koyan mükemmeliyetçi kişinin bu ulaşılması zor ya da imkânsız olan standartlara ulaşma yolunda erteleme davranışına yöneldiği belirtilmektedir (Ferrari ve diğerleri, 1995).

Fiore (1989), her bireyin erteleme davranışı konusunda kendini değerlendirebilmesi için altı madde listelemiştir. Bunlar:

1. Yapacağınız ya da yapmanız gereken görevlerinizin uzun bir listesi olduğunu ve bu görevlerinizi tamamlayamayacağınızı düşünüyorsanız,
2. Zamanı gerçekçi olmayacak şekilde değerlendiriyorsanız,

- Bitirmeniz gereken bir ödeve başlama zamanı olarak gelecek hafta içinde bir gün başlarım şeklinde düşünüyorsanız,
- Katıldığınız toplantılara ya da buluşmalara sürekli geç kalma eğilimindeyseniz,
- Amaçlarınızı, planlarınızı, yerine getirmek üzere başladığınız işleri ya da işlerin tamamlanması gereken son tarihleri hesaba katmadan kendinize boş bir takvim belirliyorsanız,

3. Amaçlarınızı ve değerlerinizi net bir şekilde belirleyemiyorsanız,

- Herhangi bir işte devam etmeyi, kendinizi bir işe adamayı zor buluyorsanız,
- Ne yapmanız gerektiği açık bir şekilde belli olduğu halde gerçekten ne yapmak istediğinizi belirtemiyorsanız,
- Sorunsuz görünen başka bir iş nedeniyle kolayca dikkatinizi dağıtıp elinizdeki işi bırakabiliyorsanız,
- Zamanı en etkili nasıl kullanabileceğiniz hakkında fikir sahibi olamıyorsanız.

4. Kendinizi eksik, depresif, hayal kırıklığına uğramış ve cesareti kırılmış şeklinde hissediyorsanız,

- Yaşamınızda önceden belirlediğiniz amaç ve ideallerinize hiç ulaşamamışsanız ya da ulaşmak için hiç adım atmamışsanız,
- Ertelemeci olmaktan korkuyorsanız,
- Şu ana kadar yaptığınız işlerde hiç tatmin olmuş duygusunu yaşamamışsanız,
- Tam olarak çalışmadığınız için hissettiğiniz suçluluk duygusu nedeniyle kendinizi tükenmiş hissediyorsanız,
- Sürekli kendinizde bir yanlışlığın olduğunu düşünerek, bu yanlışın neden olduğunu sorguluyorsanız,

5. Genel olarak kararsız bir yapınız varsa ve hata yapmaktan korkuyorsanız,

- Elinizdeki işin mükemmel olmasını istediğiniz için işi bitirmeyi sürekli uzatıyorsunuz,
- Verdiğiniz kararların yanlış olmasından korktuğunuz için sorumluluk almaktan sakınıyorsunuz,
- İşinizde mükemmellik arıyorsunuz,
- Hatalardan ve eleştiriden tamamen kaçınmak istiyorsanız,
- Sürekli olmamış olayları düşünüp 'ya olursa' şeklinde endişeleniyorsanız,

6. Üretken ve yaratıcı olmanızı engelleyecek derecede özgüveniniz düşük ve atılganlığınız eksikse,

- Tüm başarısızlıklarınızda kendiniz dışındaki her şeyi suçlama eğilimindeyseniz,
- “Kendi değerinizin ne yaptığınıza bağlı” olduğuna inanıyorsanız,
- Yaşamınızı kontrol etmekte etkisiz olduğunuzu düşünüyorsanız,

şeklinde sıralanan maddelerin çoğuna uygun yaşantıları olduğu düşünülen kişilerin erteleme davranışını kronik olarak hayatlarının her alanında kullanıyor oldukları; maddelerden bazılarında uygun yaşantıları olan ve diğerlerinde farklı yaşantıları olanların ise hayatlarında sadece bazı alanlarda erteleme davranışına yöneldiği belirtilmektedir (Fiore, 1989, s.1-4).

2.1.1.5. Mizaç- Kişilik ve Erteleme

Mizaç ve kişilik ile ilgili bireysel farklılıkların erteleme davranışını açıklamak için incelenebileceğini yapılan araştırmalarla ortaya konulduğunu belirten Ferrari ve diğerleri (1995), başarı güdüsü, dürtüsellik, dışadönüklük ve duyarlılık açılarından farklılıkların oluştuğunu belirtmektedir.

Başarı güdüsü ve erteleme davranışı arasındaki ilişkilerin incelendiği araştırmalara bakıldığında, başarı güdüsü ve kişilerin kendi beyanlarına dayalı olarak belirlenen erteleme davranışı arasında negatif ilişkilerin bulunduğu ortaya çıkmıştır (Aitken, 1982; Briordy, 1980).

McCown (1995) dürtüsellik, atılganlık, empati ve akademik eteleme arasındaki ilişkiyi açıklamak için yaptığı çalışmada, dürtüsellik ve atılganlık ile akademik erteleme arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulmuştur. Beliren bu ilişkinin açıklaması olarak da, üniversite yıllarında öğrencinin karşısına çıkan ve hoş vakit geçirmesini ya da eğlenmesini sağlayacak çok fazla fırsat ve olasılığın olduğunu ve bu nedenle de dikkatin farklı yönlere dağılarak akademik erteleme davranışının önünün açıldığını belirtmiştir.

Dışadönük kişiler fazla sosyal oldukları için bir ödevi masaya oturup tek seferde bitiremezler çünkü bu kişilerin dikkatleri çok fazla farklı yönlere kayar (Ferrari ve diğerleri, 1995). McCown, Petzel ve Rupert (1987), yaptıkları çalışmada akademik erteleme ve dışadönüklük arasındaki ilişkiyi incelemişler ve bu iki değişken arasında yüksek düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulmuşlardır.

Kişiliği ve kişiliği oluşturan özelliklerin çalışıldığı araştırmalara bakıldığında, her ne kadar birbiriyle ilişkili olan ya da olmayan çok fazla sayıda özellik bulunsa da

kişilik temelde beş boyut üzerine oturtulmuş ve bunlar sorumluluk, deneyime açıklık, dışadönüklük, duygusal denge ve yumuşak başlılık olarak belirlenmiştir (Costa ve McCrae, 1989). Erteleme davranışı ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar incelendiğinde, beş faktör kişiliğin sorumluluk alt boyutunun öğrencilerin yaşadığı erteleme davranışını açıklayan en temel faktör olduğu belirtilmektedir (Johnson ve Bloom, 1995). Düşük sorumluluk duygusuna sahip öğrencilerin daha fazla erteleme davranışına yönelmelerine sebep olan faktörleri Ferrari ve diğerleri (1995); düşük özdisiplin, düzen ve göreve bağlılığın eksikliği olarak belirtmişlerdir.

2.1.1.6. Zamanı Algılama Becerilerindeki Farklılıklar ve Erteleme

Zamanı doğru ve gerçekçi bir şekilde algılayıp tahminde bulunamayan kişilerin erteleme davranışında buldukları farklı çalışmalarla ortaya konulmuştur (Burka ve Yuen, 2008; Wessman, 1973). Aitken' in (1982) üniversite öğrencileriyle yaptığı çalışmada, akademik erteleme puanları yüksek olan öğrencilerin verilen görevi bitirmek için gerekli olan süreyi olması gerekenden az hesapladıklarını belirlemiştir. McCown (1986) tarafından yapılan bir başka çalışmada da aynı şekilde erteleme davranışından yüksek puan alan öğrenciler, görevlerini bitirmek için gereken süreyi küçümseyerek olması gerekenden daha az süreye ihtiyaçları olduğunu belirtmişlerdir.

Erteleme davranışı farklı kuram ve görüşler doğrultusunda açıklanmaya çalışılsa da psikolojide son zamanlarda üzerinde durulan temel görüş, insan ve çevre etkileşiminin birlikte ele alınarak erteleme davranışını neden-sonuç ilişkisi içerisinde açıklamaya çalışmanın daha doğru olacağıdır (Endler ve Magnusson, 1976). Erteleme davranışında bulunmayan bir kişi hayatında yeni ve zorlu bir görevle karşılaştığında erteleme davranışına yönelebilir. Yani kısa süreli ve kişinin hayatında değiştirmesi zor olacak değişikliklerin dikkate alınarak erteleme davranışını daha geniş yelpazede açıklamanın daha gerçekçi bir izlenim oluşturacağı düşünülmektedir (Ferrari ve diğerleri, 1995).

2.2. Akademik Erteleme

Akademik erteleme, ertelemenin öğrenme ve ders çalışma ile ilgili etkinlik ve aktiviteleriyle sınırlandırılmıştır. Akademik erteleme, eğitim/öğrenme ile ilgili yapılması planlanmış ya da yapılmasına niyet edilmiş etkinlik ve aktiviteleri geciktirmek ve bu ertelemenin de olumsuz sonuçlar doğuracağına farkında olmak

şeklinde tanımlanabilir (Steel ve Klingsieck, 2016). Ellis ve Knaus (2002) ise, akademik erteleme davranışını herhangi bir görev ve etkinlikten kaçınma isteği, bu görev ya da etkinliği daha sonra yapacağına dair kendine verilen söz ve görev ya da etkinliği geciktirmesine karşı kendini suçlamasını önleyecek bir neden bulmaya çalışma şeklinde tanımlamaktadırlar. Tuckman (2002), akademik erteleme davranışının sonuçlarının öğrenciler açısından ciddi olduğunu belirterek, bu davranışı kişilik özelliği olarak görmektedir.

Erteleme davranışı üzerine yapılan araştırmaların büyük çoğunluğunun akademik erteleme davranışını açıklamak için yapıldığı görülmektedir (Klingsieck ve diğerleri, 2013). Akademik erteleme davranışının yaygınlığının fazla olduğu yapılan araştırmalarda ortaya çıkmaktadır. Hill, Hill, Chabot ve Barrall (1978), erteleme davranışının üniversite öğrencileri arasındaki yaygınlığını belirlemek üzere bu alandaki ilk çalışmalardan birini yapmıştır. Beş farklı üniversiteden toplam beş yüz öğrenci üzerinde yapılan çalışmada, öğrencilerin yüzde onunun kendilerini sürekli ertelemeci olarak nitelendirdikleri ve toplamda yarısının kendilerini ertelemeci olarak düşündükleri belirlenmiştir.

Briordy (1980), akademik erteleme davranışını ölçmek amacıyla psikometrik özelliklere sahip ilk ölçüm aracını geliştirmiştir. Ölçme aracı kullanılarak akademik ertelemenin yaygınlığının araştırıldığı bu çalışmada, öğrencilerin %20' sinin kendilerini problemlili ertelemeci olarak tanımladıkları belirlenmiştir. Problemlili ertelemeci denmesinin nedeni ise, bu öğrencilerin hem notlarında yaşadıkları düşüş sebebiyle rahatsız olmaları hem de psikolojik iyi oluşları açısından düşüş yaşamaları olarak belirtilmiştir.

Aitken (1982), daha sonra psikometrik özellikleri açısından daha güvenilir ve geçerli bir anket hazırlayarak öğrenciler arasındaki erteleme davranışının sıklığını ölçmeyi amaçlamıştır. Çalışmada iki devlet üniversitesinden toplamda 120 öğrenci üzerinden elde ettikleri sonuçlara dayanarak öğrencilerin % 25'inin erteleme davranışında bulduklarını ifade etmiştir.

Bir diğer araştırma 342 üniversite öğrencisi ile yapılmış ve öğrencilerin yarısının kendilerini orta düzeyde ya da daha üst düzeyde ertelemeci olarak gördükleri ortaya çıkmıştır. Bununla beraber, öğrencilerin dörtte biri erteleme davranışının akademik başarı puanlarını ve psikolojik iyi olma düzeylerini etkilediğini saptamıştır (Solomon ve Rothblum, 1984).

Akademik erteleme davranışı üzerine yapılan en geniş çalışmalardan biri

McCown ve Roberts (1994) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bin beş yüz kırk üç üniversite öğrencisi üzerinde gerçekleştirilen çalışmadan elde edilen verilere göre birinci sınıf öğrencilerinin % 19'u, ikinci sınıfların % 22'si, üçüncü sınıfların % 27'si ve son sınıf öğrencilerinin % 31'i erteleme davranışının kendilerinde yüksek düzeyde psikolojik strese sebep olduğunu belirtmişlerdir. Birinci sınıf öğrencilerinin % 23'ü, ikinci sınıf öğrencilerinin % 27'si, üçüncü sınıfların % 32'si ve son sınıfların da % 37'si erteleme davranışının akademik puanlarına zarar verdiğini belirtmişlerdir.

Schouwenburg (1995), üniversite öğrencileri arasında akademik erteleme davranışının yaygınlığını araştırmak üzere yaptığı çalışmada bu oranı % 70 olarak bulmuştur. Pychyl, Lee, Thibodeau ve Blunt (2000), yaptıkları araştırmada çok çarpıcı bir sonuca ulaşarak öğrencilerin günün üçte birini sadece ödevleri ertelemek için uğraştığı diğer etkinliklerle harcadıklarını, bu etkinliklerin de televizyon izlemek, uyumak ya da kitap okumak olduğunu belirtmektedir.

Erteleme ve dersi tamamen bırakma davranışlarını incelemek amacıyla yapılmış bir araştırmada erteleme davranışının düşük akademik performans ve dersten tamamen çekilme ile ilişkili olduğu bulunmuş olup erteleme davranışının nedeni olarak zaman yönetimi ve çalışma becerilerindeki zayıflık olduğu görülmüştür (Semb, Glick ve Spencer, 1979). Ancak Solomon ve Rothblum (1984), akademik ertelemenin sadece zaman yönetimi ve çalışma becerilerindeki zayıflıkla açıklanamayacağını belirterek değerlendirilme kaygısı, karar verme güçlüğü, kontrole karşı koyma, başarısızlık korkusu, görevin algılanan iticiliği ve başarı için benimsenmiş yüksek standartlar gibi değişkenlerin de akademik erteleme davranışını açıklamak için düşünülmesi gereken nedenler olabileceğini belirtmektedir. Janis ve Mann (1977), akademik ertelemenin nedeni olarak karar verme güçlüğü gösterirken; Ellis ve Knaus (1977), kişinin özdeğeri ile ilgili algısındaki akılcı olmayan düşüncelerini akademik ertelemenin nedeni olarak göstermiştir. Burka ve Yuen (2008) yaptıkları çalışma sonucunda düşük özgüveni, Lay ve Schouwenburg (1993) ise amaç edinmede yetersizlik ve zaman yönetiminde yaşanan kontrol eksikliğini akademik ertelemeyen sorumlu değişkenler olarak göstermiştir.

Solomon ve Rothblum (1984) üniversite öğrencileri ile yaptıkları çalışmada akademik erteleme davranışının üniversite öğrencileri arasındaki yaygınlığına, öğrencilerin erteleme davranışını ne oranda sorun olarak hissedip hissetmediklerine ve erteleme davranışının nedenlerine bakmışlardır. Akademik erteleme davranışının yalnızca davranışsal boyutuna bakılarak değerlendirildiğini belirten Solomon ve

Rothblum (1984), yaptıkları çalışmada erteleme davranışının hem davranışsal göstergelerinden biri olan yapılması gereken ödevleri son zamana bırakmak değişkenine bakmışlar hem de öğrencilerin kendi davranışlarını yine kendilerinin değerlendirmesine olanak veren bir öz değerlendirme ölçeğini kullanmışlardır. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin %46'sının dönem ödevi yazarken, %27,6'sının sınavlara çalışırken, %30,1'inin ise haftalık ödevleri yaparken her zaman erteleme davranışını kullandıklarını belirttiklerini göstermiştir. Ayrıca, öğrencilerin % 23,7'si dönem ödevi hazırlarken, %21,2'si sınavlara çalışırken ve %23,7'si de haftalık ödevleri yaparken yaşadıkları erteleme davranışının kendilerine göre büyük oranda sorun oluşturduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir. Asıl çarpıcı olan bulgu ise, öğrencilerin %65'inin dönem ödevi hazırlarken, %62,2'sinin sınavlara çalışırken ve %55,1'inin de haftalık ödevleri yaparken yaşadığı erteleme davranışından kurtulmak istediğini belirtmektedir. Erteleme davranışının nedenlerine de bakılan bu çalışmada, başarısızlık korkusunun ve görevin/ödevin iticiliğinin temel iki neden olduğu bulunmuştur.

Akademik erteleme davranışının performansa, sağlık durumuna ve hissedilen strese olan etkilerinin araştırıldığı boylamsal bir çalışmada Tice ve Baumeister (1997) ilginç sonuçlara ulaşarak akademik erteleme davranışını bir akademik yıl süresince incelemişlerdir. Çalışma sonucunda, dönemin başlarında akademik erteleme davranışında bulunan öğrencilerin akademik erteleme davranışında bulunmayan öğrencilere göre daha az fiziksel olarak hastalık belirtileri gösterdikleri ve stres düzeylerinin daha düşük olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ancak ikinci dönemin sonuna gelindiğinde tekrarlanan çalışmada, akademik erteleme davranışında bulunan öğrencilerin hem daha yoğun stres yaşadıkları hem de daha fazla hasta oldukları ortaya çıkmıştır. Ayrıca dönemin başlarında ve sonuna doğru yapılan her iki çalışmada elde edilen ortak sonuç, akademik erteleme davranışı ile sınav ve ödevlerden alınan puanlar arasında negatif ilişki olduğudur.

Akademik erteleme davranışının akademik performansa, derslerden alınan puanlara, yaşanan strese olan etkilerine rağmen öğrenciler arasında yüksek oranda yaşanan bir problem durumu olması araştırmacıları akademik erteleme davranışının neden yapıldığının ve neden devam ettirildiğinin çalışılmasına itmiştir. Brownlow ve Reasinger (2000), öğrencilerin derslerini ve ödevlerini zamanında yerine getirmeleri için onları güdüleyen şeylerin ne olduğunun araştırılmasının erteleme davranışını önleyebilmek amacıyla çok önem taşıdığını belirterek akademik erteleme davranışı ile güdülenme arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Araştırmada güdülenmenin akademik

erteleme davranışını etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Dışsal güdülenmenin erteleme davranışınının önemli yordayıcısı olduğu bulunmuş olup hem içsel hem de dışsal güdülenmenin yokluğunun da erteleme davranışı ile anlamlı düzeyde pozitif ilişkili olduğu görülmüştür. Eğer öğrenci ders çalışmak ile ilgili içsel bir istek görmüyorsa, ders çalışmanın ve bilgi edinmenin kendi içinde değerli olduğunu hissetmiyorsa ve sınav puanları, ödevin zorluğu gibi dışsal nedenleri kendisini çalışmaya itecek kadar güçlü görmüyorsa; bu öğrenci ders çalışmak ya da verilen ödevleri yerine getirmek gibi davranışları yaparken çok az istek yaşayacak ve dolayısıyla çok az enerji harcayacaktır. Başarısızlık korkusunun akademik erteleme ile ilişkisinin görülemediği araştırmada, akademik erteleme davranışında bulunan öğrencilerin yaşadığı başarısızlıkları bilişsel kapasitelerinden ya da performanslarındaki eksiklikten ziyade ödevin zorluğuna bağlı olarak açıklama eğiliminde oldukları ve böylece özgüvenlerini koruyor olabilecekleri sonucuna ulaşılmıştır.

Akademik ertelemenin yaygınlığı, sonuçları ve nedenleri üzerine yapılmış çok fazla sayıda çalışma bulunmaktadır. Birçok değişkenle ilişkili olarak bulunan bu değişkenin daha sistemli bir şekilde çalışılmasını sağlamak amacıyla Steel ve Klingsieck (2016) akademik ertelemenin dört farklı grup altında incelenebileceğini belirtmiştir. Aşağıda Farklılıklar Psikolojisi, Motivasyon Psikolojisi, Klinik Psikoloji ve Durumsal ve Çevresel Faktörler olmak üzere bu dört farklı bakış açısı açıklanmıştır.

2.2.1. Farklılıklar Psikolojisi ve Akademik Erteleme

Farklılıklar psikolojisi temel anlamda ve en geniş çerçevede, bireysel farklılıklarla ve bir kişiyi diğerlerinden ayıran ve onun diğer insanlardan farklı olmasını sağlayan her türlü özellekle ilgilenir. Her bireyin kendine has özelliklere sahip olduğunu belirtmektedir. Bu özelliklerin yelpazesi çok geniştir. Kişinin fiziksel özelliklerinden karakter özelliklerine kadar uzanabilen çok geniş bir alandaki farklılıklarla ilgilenir. Tutumlar, değerler, ilgiler, beceriler, yönelim, güdü gibi psikolojik ve karakter özellikleri; cinsiyet, boy uzunluğu, kilo gibi fiziksel özellikler bu farklılıkların oluşmasında etken olan değişkenlerden sadece bazılarıdır. Farklılıklar psikolojisi, bireyin genetik özellikleri ile beraber bireyin içinde yetiştiği çevreden kaynaklanan etkilerle nasıl biricik olduğununun araştırıldığı bir alan olarak nitelendirilmektedir (De Raad, 2000). Farklılıklar Psikolojisi açısından akademik erteleme değerlendirildiğinde, kişilik ve kişilikle ilgili olan her türlü özellik bu kapsamda ele alınmaktadır (Steel ve

Klingsieck, 2016).

2.2.2. Güdülenme ve z-Denetim Psikolojisi ve Akademik Erteleme

Güdülenme Psikolojisi açısından akademik erteleme davranışının açıklandığı araştırmalarda, akademik erteleme güdülenme eksikliğinden ve öz-denetim ile ilgili özelliklerden kaynaklanmaktadır. Bunlar; içsel ve dışsal güdülenme, kararlılık, kontrol odağı, amaç odaklılık, öz yeterlik gibi güdülenme ile ilgili özellikler ile öz kontrol, zaman yönetimi gibi öz-denetim ile ilgili özelliklerdir (Steel ve Klingsieck, 2016).

Akademik erteleme davranışına yönelen öğrencilerin zaman yönetimi konusunda sorun yaşadıklarını yaptıkları çalışma ile ortaya koyan Naturil-Alfonso, Peñaranda, Vicente ve Marco- Jimenez (2018), çalışmalarında akademik erteleme davranışında bulunan öğrencilere bir dev vermişlerdir. Öğrenci grubunun yarısına devi bitirmek için az bir süre ve diğer yarısına da uzun bir süre vermişlerdir. Çalışmanın sonucunda her iki gruptaki öğrencilerin erteleme davranışları arasında anlamlı düzeyde farklılık bulunmamıştır. Bu sonuç göstermektedir ki, akademik erteleme davranışına yönelen öğrenciler kendilerine ne kadar süre verilirse verilsin bu zamanı yönetme konusunda yeterli düzeyde başarılı değillerdir.

Senecal ve diğerleri (1995), ertelemenin kişinin istekli olup olmamasına bağlı olmadan tamamlaması gereken bir iş ya da etkinlik olduğunu bilmesine rağmen bu iş ya da etkinliği tamamlamasına olanak sağlayacak şekilde kendini gdleyememesinden kaynakladığını belirtmişlerdir. Erteleme davranışının da öz denetim açısından incelenmesi gereken bir sorun olduğunu belirten yazarlar, akademik ertelemeye başvuran öğrencilerin öğrenme etkinlikleriyle ilgili olarak kendilerini güdüleyici bir g bulamadıklarını belirtmişlerdir. Motivasyonu olmayan “alışmak için hiçbir sebep göremiyorum” ya da dışsal motivasyonu olan öğrencilerin “alışmazsam annem bana çok kızar” erteleme davranışına yöneldiklerini belirten yazarlar bu durumun nedeni olarak da bu şekilde düşünen öğrencilerin kendilerinde bir baskı oluşmadan görevlerini yerine getirmediğini belirtmişlerdir. Diğer taraftan zdeşleşiş dışsal motivasyonu “alışmayı ben seçtim çünkü bunu öğrenmem benim için faydalı olacak” ya da içsel motivasyonu “alışmayı, yeni şeyler öğrenmeyi çok seviyorum” olan öğrencilerin akademik erteleme davranışına ynelmeyeceklerini vurgulamışlardır.

Kontrol odağı ve akademik erteleme arasında yapılan çalışmalar da mevcuttur. Janssen ve Carton (1999) yaptıkları çalışmada niversite öğrencilerine iki farklı zorluk

derecesinde okulda yapmaları beklenen ödevlere benzer bir ödev vermişler ve ödevlerin teslim tarihini not etmişlerdir. Ödevlerin zorluk derecesi ile ödevlerin teslim tarihi arasında herhangi bir ilişki bulunmazken, dışsal kontrol odaklı öğrenciler içsel kontrol odaklı olan öğrencilere göre anlamlı düzeyde ödevlerine hem daha geç başlamışlar hem de ödevlerini daha geç teslim etmişlerdir.

Şirin (2011), ilgili alanyazın incelendiğinde akademik erteleme ile motivasyon arasında negatif yönde bir ilişkinin olduğunu belirtmiş ve üniversite öğrencilerinden oluşan örneklem üzerinde yaptığı çalışmada akademik erteleme davranışının yordayıcıları olarak akademik motivasyon, genel erteleme ve akademik öz-yeterlik değişkenlerini ele almıştır. Öğrencinin akademik çalışmalarını başarı ile tamamlayabileceğine dair kendine olan inancı şeklinde açıklanan akademik öz yeterlik (Chu ve Choi, 2005) ve akademik motivasyon değişkenleri ile akademik erteleme arasında anlamlı düzeyde bir ilişki bulunamazken; genel erteleme ve akademik erteleme arasında yüksek düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Araştırma akademik motivasyon ve akademik erteleme arasındaki ilişkinin Türk öğrencilerinden oluşturulan bir örneklem üzerinden değerlendirilmesi açısından ulusal alanyazında bir ilk olduğunu belirten yazar, çalışmasının sonucunda önemli sonuçlar ortaya koymuştur. Akademik motivasyon ve akademik erteleme arasındaki ilişkinin anlamlı olmasa da beklendik şekilde negatif yönde olduğunu belirten yazar, bu ilişkinin anlamlı olmamasının nedeni olarak Türk Eğitim Sistemi ve ekonomik faktörlerin bu durumda etkisi olmuş olabileceğini belirtmiştir. Örneklem grubunun Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu'ndan elde edilmiş olması sebebiyle öğrencilerin mezun olduktan sonra iş bulabileceklerine ya da atanabileceklerine dair zaten bir karamsarlık içinde olabileceklerinden dolayı genel olarak tüm öğrencilerde var olan bir motivasyon eksikliğinden söz eden yazar, aynı zamanda tüm öğrencilerin bir şekilde okullarını tamamlayacaklarına dair bir inançları olduğu için de öz-yeterlik ve akademik erteleme arasında anlamlı bir ilişkinin ortaya çıkmamış olabileceğini belirtmiştir.

2.2.3. Klinik Psikoloji ve Akademik Erteleme

Klinik Psikolojisi akademik erteleme davranışını açıklarken kaygı, depresyon, stres ve kişilik bozuklukları değişkenlerinden yararlanmaktadır.

Fiore (1989), akademik erteleme davranışını başarısızlık korkusu ile ilişkilendirmiştir. Yazara göre, kendisi için yüksek standartlara sahip olan ve hatalarına

karşı da tahammülü olmayan kişiler başarısız olacaklarını düşündükleri durumlarda geri çekilme eğilimine girmektedir. Bu nedenle mükemmeliyetçilik ve kendini yerme başarısızlık korkusunun temel iki sebebidir. Herkes hayatının bazı dönemlerinde başarısızlığı da tadacaktır; ancak yüksek standartları olan kişiler için başarısızlık “görevin başarısızlığı” kadar basit değil de “insan olarak kendilerinin başarısızlığı” şeklinde kendini aşağılayıcı bir mesaj içermektedir. Bu nedenle, kendileri için yüksek standartlar koymuş, başarısızlığa karşı tahammülü olmayan, başarısız olacağından dolayı ciddi bir korku duyan öğrenciler daha çok akademik görev ve sorumluluklarında erteleme davranışına başvurmaktadır.

Akademik erteleme davranışının çoğu durumda başarısızlık, kaygı ve akademik görev ve sorumluluklarında tatminsizlik ile ilişkili olarak yaşanan olumsuz duygusal deneyimler ile ilişkili olduğunu belirten Saplavska ve Jerkunkova (2018), akademik erteleme öğrencilerin psikolojik iyi oluşları üzerine ciddi olumsuz etkileri olduğundan söz etmektedir.

Akademik erteleme davranışı kaygı, öfke, pişmanlık ve umutsuzluk gibi olumsuz duygu durumlarının oluşmasına neden olmaktadır (Çapan, 2010). Yüksek seviyede hissedilen stres ile akademik erteleme arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur (Tan, Ang, Klassen, Lay, Wong, Huan ve Wan, 2008, Akt; Saplavska ve Jerkunkova, 2018).

2.2.4. Durumsal- Çevresel Faktörler ve Akademik Erteleme

Son zamanlarda üzerinde düşünülen ve akademik erteleme davranışını açıklarken göz önüne alınan son grup çalışmalarda özellikle görevin zorluğu, iticiliği gibi görevin özellikleri ve öğretmenin özellikleri gibi durumsal faktörler üzerinde odaklanılmıştır (Steel ve Klingsieck, 2016). Akademik erteleme davranışı ile durumsal-çevresel faktörlerin ilişkisinin araştırıldığı çalışmaların yok denecek kadar az olduğunu belirten Codina, Valenzuela, Pestana ve Gonzalez-Conde (2018), bu konuda yapılacak çalışmaların çoğalmasının gerekliliğine vurgu yapmışlardır.

Milgram ve diğerleri (1995) öğrencilerin akademik erteleme davranışında bulunma sıklığının verilen görev ve sorumluluğun özelliğiyle ilgili olduğunu belirtmişlerdir. Dokuzuncu sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilen bir çalışmada, öğretmenlerin verecekleri ödevi dikkat çekici bir şekilde aktarma derecelerine bağlı olarak öğrencilerin farklı derecelerde akademik erteleme davranışı gösterdikleri

sonucuna ulaşılmıştır (Hermon, Grossman-Baklash ve Sela, 1991, Akt; Milgram ve diğerleri, 1995). Çalışmada ödevlerin ne derece dikkat çekici olduğu öğrencilere sorulmuş ve öğrencilerden bu ödevleri dikkat çekici, kolay, zor ve sıkıcı olmak üzere derecelendirmeleri istenmiştir. Dikkat çekici olarak algılanan ödevler en kısa zamanda teslim edilirken, sıkıcı olarak algılanan ödevlerin teslim edilmesi geciktirilmiştir.

Codina ve diğerleri (2018) motivasyon ve başarı seviyeleri aynı olan öğrencilerin farklılaşan derecelerde akademik erteleme davranışına başvurduklarını belirterek durumsal faktörlerin önemine dikkat çekmişlerdir. Yazarlar, durumsal etkenlerin kişinin içsel motivasyonunu artırdığını yani davranışlarını gerçekleştirirken toplum baskısından çok kendi inanç ve istekleriyle amaçlarına ulaşmalarını sağlayıcı bir rol üstlendiklerini belirtmişlerdir. Akademik erteleme ve durumsal faktörlerin ilişkisini araştırmak için bu doğrultuda yaptıkları çalışmada yazarlar öğrenen özerkliğini destekleyen ğretim yöntemi ile öğreten kontrollü ğretim yöntemini karşılaştırmışlardır. Üniversite ğrencileriyle gerçekleştirilen çalışmada, öğrenen özerkliğini destekleyen yöntemde görülen ğretmen davranışları ile akademik erteleme arasında anlamlı düzeyde negatif yönde bir ilişki bulunurken; ğretmen kontrollü ğretim yöntemindeki ğretmen davranışları ile akademik erteleme arasında anlamlı düzeyde ve pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Öğrenen özerkliğini sağlayan yöntemle akademik erteleme davranışının azalmasının nedenlerini öğrencilerin psikolojik ihtiyaçlarının ğretmen davranışlarıyla doyuruluyor olmasına bağlayan yazarlar, bu ihtiyaçların özerklik, yeterlik ve ilişkili olma olduklarını belirtmişlerdir. zerlik ihtiyacı, öğrencinin akademik görevlerinde kendisine ait sorumluluk hissetmesi, akademik etkinliklerde davranışlarını yönetebilmesi, öğrenme etkinliklerinde fikrinin alınmış olması ve seçim yapabilme özgürlüğüne sahip olmasıyla ilgilidir (Deci ve Ryan 1985, Akt; Cihangir-ankaya, 2009). Yeterlik ihtiyacı da ancak ğrenci amaçlarını başarabileceğine inanırsa doyurulabilmektedir (Williams, Gagne, Ryan ve Deci, 2002, Akt; Cihangir- ankaya 2009). Son ihtiyaç olan ilişkili olma ihtiyacı da öğrencinin kendini içinde bulunduğu ortamda kendini oraya ait hissetmesi ve sosyal ilişkilerinin olumlu yönde gelişmiş olmasıyla ilgilidir (Kowal ve Fortier, 1999; Akt; Cihangir-ankaya, 2009).

Akademik görevin zorluğu ve ğretim yöntemleri dışında akademik erteleme davranışı ile ilgili olarak çalışılan öğretmenlere ilişkin olumsuz algının da akademik erteleme davranışı ile pozitif yönde ilişkili olduğu Bulut ve Ocak (2017) tarafından yapılan çalışma ile ifade edilmiştir. Çalışmada ğretmenlere ilişkin algı; öğretmenlerin

derslerinde yetkin olma durumları, derslerini boş aktivitelerle geçirip geçirmemeleri, sınav gibi öğrenci başarısını değerlendirmeye yönelik gerçekleştirilen ölçme ve değerlendirme yöntemlerinde adil olup olmamasına bağlı olarak olumlu ya da olumsuz algı şeklinde ifade edilmektedir. Frymier (1993) ise, öğretmenin derste gülümsemesinin ve kullandığı jest - mimiklerin dahi öğrencilerin akademik erteleme davranışlarının azalmasına olanak sağlayacağını belirterek öğrenci dışında yaşanan durumsal faktörlerin akademik erteleme üzerindeki etkisinin varlığını ifade etmiştir.

2.3. Kişilik ve Beş Faktör Kişilik

İnsan olmak nasıl bir durumdur? Beni ben yapan nedir? Sadece dış görünüşüm müdür farklılık yaratan? Yoksa hissettiklerimle, düşündüklerimle ve yaptıklarım da farklı mıyım diğerlerinden? Zaman geçtikçe değişir miyim, farklılaşır mıyım? Yoksa daima bende kalan özelliklerim olur mu? Ailem kişiliğimi etkiler mi yoksa nasıl biri olacağım doğuştan belirlenmiş midir? İnsan olarak benim hissettiklerimi, düşüncelerimi ya da davranışlarımı ne etkiler? Bunlar ve bunlara benzer birçok soru kendimizi anlamamızı sağlarken psikologların araştırmalarına konu olmuştur.

Doğan (2013), kişiliği insanı diğer bireylerden ayıran özellikler olarak tanımlamaktadır. Bu özellikler insanın doğuştan getirdiği özellikler ile sonradan yaşantı sonucu edindiği özellikleri içermektedir. Köknel (1985)'e göre ise kişilik, bireyi diğerlerinden ayıran özelliklerdir ve bu özellikler bireyin tutumlarında, davranışlarında, duygu ve düşüncelerinde belirginleşir.

Burger (2006), kişilik ile ilgili yaptığı tanımlamasında üç ana noktaya dikkat çekmektedir. Bunlardan ilki, insanların davranışlarında tutarlılık bulunmaktadır ve bu nedenle bireyin kişiliği de tutarlıdır. Karşımızdakinin davranışını “Her zamanki gibiydi” ya da “Böyle bir davranışı da ondan beklerdim” şeklinde değerlendiririz. Yani, eğer kişi bugün duygusal açıdan istikrarlı ise ve karşılaştığı problem durumlarında sakinliğini koruyabiliyorsa; yarın da bu kişinin karşılaştığı sorunlara karşı aynı sakinlikte tepki vermesini bekleriz. Ancak şunu da göz önüne almalıyız ki, kişi her karşılaştığı olayda sakinliğini koruyamayabilir ya da yaşantı sonucu bu kişi değişebilir. Fakat kişilik dediğimiz şey sadece durumlar ve onlara karşı verilen tepkilerden oluşmaz. Kişilik, tutarlı ve nispeten kalıcı davranışlar sergilemek demektir (s.23).

Kişilik tanımlamasının ikinci önemli noktası ise kişilik içi süreçlerdir. Kişilik içi süreçler olarak ifade edilen şey, davranışlarımızı ve hissettiklerimizi yöneten ve

kendimizin içinde gelişen bilişsel, duygusal ve içgüdüsel süreçlerdir (Burger, 2006, s.23). İki kişi korku yaratan aynı durum ya da olay karşısında kendilerine özgü tepkiler üretecektir.

Kişilik tanımlamasının üçüncü önemli kısmı ise davranışlarımızın sadece karşılaştığımız olay ve durumlara göre şekillenmediğidir. Her ne kadar anne-baba tarafından yetiştirilmemiz ya da karşılaştığımız olaylar davranışlarımızı şekillendirse de, davranışlarımız sadece bu dışsal faktörlerle ilgili değildir. Bireysel olarak bizim içimizde şekillenen dışsal süreçler kişiliğimizin de oluşmasını ve diğer kişilerden farklılaşmasını sağlamaktadır (Burger, 2006, s.24).

2.3.1. Beş Faktör (Büyük Beşli) Kişilik Kuramı ve Kişilik

Kişilik üzerine onu tanımlamak ve ölçmek amacıyla farklı kuramcılar farklı görüşler öne sürmüşlerdir. Beş Faktör Kişilik Modeli “özellik yaklaşımı”na dayanmakta olup özellik yapısını açıklamak için kullanılan genel kabul görmüş bir modeldir. (Doğan, 2013).

Kişiliğin yapısını ortaya çıkarmak için çok sayıdaki kişilik özelliklerini faktör analizi yöntemi kullanarak 16 temel faktör altında toplayan Cattell (Cattell, 1965, s.64) tarafından geliştirilen modelde çok sayıda temel faktörün var olması araştırmacıları, kişiliği ölçmek için yeni bir model aramaya yönlendirmiştir (Schultz ve Schultz, 2016, s. 230). Robert McCrae ve Paul Costa, 1980’li yılların başlarında bu amaç ile çalışmalarına başlamış olup bu çalışmalarının sonucunda kişilik psikolojisi tarihinde bir dönüm noktası olacak Beş Faktör Kişilik kuramını ortaya koymuşlardır (McCrae, 2011, s.210).

Bu modelde amaç, özellikler arasındaki ilişkileri anlayabilecek basit ve etkili bir yapıya ulaşmaktır. İnsanlar arasındaki farkı tanımlarken kullanılan özelliklerden binlercesi bulunmaktadır (başarı güdüsü, kararsızlığa karşı tolerans, ego gücü gibi). Bu binlerce özelliğin aslında birbiriyle çakıştığı fark edilince (örn; sürekli endişeli insanlar aslında sürekli üzgün insanlardır), tüm bu özellikleri sınırlı sayıda faktör altında toplamak için yapılan analizler sonucunda beş faktör; Nevrotizm (Neuroticism), Özdenetim (Conscientiousness), Deneyime Açıklık (Openness), Dışadönüklük (Extraversion) ve Uyumluluk (Agreeableness) olarak bulunmuştur (McCrae ve Costa, 2013).

Nevrotiklik düzeyi yüksek olan bireyler; başarısızlık korkusu, test anksiyetesi,

değerlendirilme anksiyetesi, çalışma stresi ve depresyon gibi duyguları nevrotiklik düzeyi düşük olan bireylere göre daha fazla yaşama eğilimi gösterirler (Ferrari ve diğerleri, 1995). Bu gruptaki bireylerden nevrotiklik düzeyi yüksek olanlar; güvensiz, endişeli, gergin ve çok sınırlı şeklinde tarif edilmektedir (Schultz ve Schultz, 2016, s. 231). Nevrotiklik kişilik özelliğinin erteleme davranışının nedeni olduğunu belirten araştırmalar, görev nedeniyle yaşanan anksiyeteden kaçınma olarak bireyin erteleme davranışına sürüklendiğini ifade etmektedir (McCown ve diğerleri, 1987).

Dışadönüklük boyutunun bir ucunda dışa dönüklük diğer ucunda içe dönüklük özelliği bulunmaktadır (Burger, 2006, s.254). Dışadönük bireyler sosyaldır, insanlarla birlikte olmaktan ve eğlenmekten hoşlanır (Somer, Korkmaz ve Tatar, 2002). “İçe dönükler soğuk değil çekingen, izleyici değil bağımsız, uyuşuk değil ağır adımlı insanlardır” (Costa ve McCrae, 1992, s.15). Dışadönüklük ucuna yakın olan bireyler; sosyal, konuşkan, eğlence arayan ve şefkatli şeklinde tarif edilmektedir (Schultz ve Schultz, 2016, s.231).

Özdenetim boyutu zaman yönetimi, çalışma/iş disiplini, öz-kontrol, başarıya yönelik olumlu tutum, çalışma motivasyonu gibi özellikleri içermektedir (Ferrari ve diğerleri, 1995). Bu gruptaki bireylerden özdenetim ucuna yakın olan bireyler; dikkatli, güvenilir, çalışkan ve düzenli şeklinde betimlenmektedir (Schultz ve Schultz, 2016, s.231).

Açıklık boyutu yüksek olan bireyler yeni görüşlere açıktır, geleneğe bağlı kalmadan bağımsız düşünürler ve güçlü hayal güçleri vardır. Açıklık boyutu düşük olan kişiler ise, geleneklere bağlıdır ve yeniyi değil var olanı tercih eder (Burger, 2006, s.254). Deneyime açık olan bireyler; bağımsız, orijinal, yaratıcı ve cesaretli şeklinde tarif edilmektedir (Schultz ve Schultz, 2016, s.231).

Uyumluluk boyutu açısından yüksek ve düşük düzeyde olan bireyler karşılaştırıldığında, uyumluluk boyutunda yüksek düzeyde olan kişilerin işbirliğine önem veren ve sosyal anlamda uyumlu bireyler olduğu; bu boyutta düşük puan alan bireylerin ise işbirliğinden çok kavga ve rekabete önem veren bireyler olduğu görülmektedir (Burger, 2006, s.254). İyi huylu, yumuşak kalpli, güvenen ve saygılı ifadeleri ise bu boyutta uyumluluk ucuna yakın olan kişiler için kullanılmaktadır (Schultz ve Schultz, 2016, s.231).

2.3.2. Beş Faktör Kişilik ve Akademik Erteleme İle İlgili Yapılmış Çalışmalar

Beş faktör kişilik özelliklerinin akademik erteleme davranışını ne oranda açıkladığına dair alanyazında yapılan ilk çalışma Johnson ve Bloom (1995) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmanın öncesinde yapılan pilot çalışmada (Johnson ve Bloom, 1992, Akt; Johnson ve Bloom, 1995), beş faktör kişilik özellikleri (Costa ve McCrae, 1985; Akt; Johnson ve Bloom, 1995) ile erteleme davranışı arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Çalışmanın sonucunda nevrozizm kişilik özelliğiyle erteleme davranışı arasında anlamlı düzeyde pozitif yönde ilişki gözlenmiştir. Dışadönüklük ile erteleme arasında pozitif yönde ancak anlamlı olmayan ilişki bulunmuştur. Anlamlı düzeyde negatif yönde ilişki ise akademik erteleme ile özdenetim kişilik özelliği arasında bulunmuştur. Açıklık ve uyumluluk kişilik özellikleri ile erteleme arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Johnson ve Bloom (1995), 202 üniversite öğrencisiyle gerçekleştirdikleri çalışmada beş faktör kişilik özelliklerinin ne düzeyde öğrencilerin erteleme davranışını açıkladığını araştırmışlardır. Yapılan adımsal regresyon analizi sonucunda, öğrencilerde görülen erteleme davranışını sadece özdenetim kişilik özelliğinin anlamlı düzeyde açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır. Özdenetim kişilik özelliği ile öğrencilerde görülen erteleme davranışı arasında anlamlı düzeyde ve negatif yönde ilişki bulunmuştur. Diğer dört kişilik özelliği ise modele girememiştir.

Karataş ve Bademcioğlu (2015) tarafından yapılan bir çalışmada beş faktör kişilik özellikleri ile akademik erteleme arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmanın örneklemini Yıldız Teknik Üniversitesi Pedagojik Formasyon Sertifika Programında eğitim gören 165 kadın ve 48 erkek oluşturmaktadır. Çalışma sonucunda kişilik özelliklerinden dışadönüklük, uyumluluk, özdenetim, nevrozizm ve deneyime açıklık boyutları akademik erteleme ile ilişkili bulunmuştur. Akademik erteleme ile beş faktör kişilik özelliklerinin nevrozizm boyutu arasında pozitif yönde ve anlamlı ilişki bulunmuştur. Kişilik özelliklerinin dışadönüklük, uyumluluk, özdenetim ve deneyime açıklık boyutları ile akademik erteleme eğilimleri arasında ise negatif yönde anlamlı ilişkilerin var olduğu ortaya çıkmıştır.

Karataş (2015), akademik erteleme eğilimi ile beş faktör kişilik özellikleri ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla bir çalışma gerçekleştirmiştir. Yıldız Teknik Üniversitesi' nin 12 farklı bölümünde eğitimine devam eden 161 kadın ve 314 erkek öğrencilerden oluşan örneklemden aldığı veriler ile çalışmasını yürütmüştür.

Araştırma sonucunda, beş faktör kişiliğin özdenetim ve dışa dönüklük alt boyutu ile akademik erteleme arasında anlamlı negatif ilişki bulunmuştur.

Kandemir (2010), akademik erteleme davranışını kişilik özelliklerinin, başarı yönelimi, öz yeterlik inançları ve benlik saygısı değişkenlerinin ne oranda yordadığına yönelik bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışmasının sonucunda kişilik özelliklerinden özdenetim boyutunun akademik erteleme davranışını anlamlı düzeyde yordadığını bulmuştur. Özdenetim ve akademik erteleme arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuş olup özdenetim alt boyutundan alınan puanlar arttıkça akademik erteleme davranışının azaldığı belirtilmiştir.

İlgili alanyazın incelendiğinde akademik erteleme ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkilerin farklı çalışmalarda farklı sonuçlar verdiği görülmektedir. Ancak, kişilik özelliklerinin özdenetim alt boyutu ile akademik erteleme arasındaki ilişkinin negatif yönde olduğu yapılan çoğu çalışmada ortaya çıkmıştır (Johnson ve Bloom, 1995; Kandemir, 2010; Karataş, 2015; Karataş ve Bademcioğlu, 2015). Bu çalışmaların dışında McCrae ve Costa (1985; Akt; Johnson ve Bloom, 1995) özdenetim alt boyutunda kişinin düşük puan almasının o kişinin kendisine amaç oluşturmada, verilen görevi tamamlayabilmede ve görevi tamamlayabilmek için gereken zamanı hesaplayabilme durumlarında zayıf olmalarına bağlamıştır. Yazarlar daha sonra bu tarz yani özdenetim kişilik özelliği alt boyutunda düşük puan alan kişilerin daha çok erteleme davranışına yöneleceklerini belirtmişlerdir.

2.4. Kontrol Odağı, Akademik Kontrol Odağı ve Akademik Erteleme

Kontrol odağı kavramını daha iyi anlayabilmemiz için bu kavramı ilgili kuram çerçevesinde incelemek faydalı olacaktır.

2.4.1. Nedensellik Yükleme/Atfetme Teorisi

Atfetme kuramını açıklamadan önce atfetmenin tanımını, davranışların ya da olayların nedensellik çerçevesinde açıklanması olarak ifade edebiliriz (Weiner, 1986). Kişinin hem kendi davranışlarını hem de çevresinde iletişimde olduğu diğer kişilerin davranışlarını ve bu davranışların nedenlerini anlama sürecidir atfetme (Can, Aşan ve Aydın, 2006, s. 17). Kişi hem kendi davranışlarını ve nedenlerini hem de diğer kişilerin davranışlarını ve nedenlerini anladıkça ilerde sergileyeceği davranışları da bu doğrultuda etkilenecektir. Kişi için davranışların nedenlerine yönelik kendi yaptığı

çıkarımlar sonraki davranışların da bu çıkarımlardan etkilenmesine neden olmaktadır (Arık, 1996; Akt; Kızgın ve Dalgın, 2012).

Nedensellik algısı üzerine yapılan araştırmaların çoğu başarı ile ilişkili konular üzerine yapılmaktadır. Öğrenciler üzerinde bu konu ile ilgili yapılan ilk çalışmalarda başarı ya da başarısızlığın algılanan nedenleri üzerine yapılan ilk incelemelerde; beceri, çaba, görevin zorluğu ve şans olarak dört neden belirlenmiş olup daha sonraki çalışmalarda ise birçok farklı nedenin var olabileceği belirtilmiştir (Weiner, 1986, s.36).

Nedensellik düşüncesini ilk geliştiren kişi olan Fritz Heider, olayların sonuçlarının iki şekilde açıklanabileceğini belirterek şu örneği vermiştir: Gölün karşısına geçen bir kişi bu durumu iki şekilde algılayıp açıklayabilir. Ya kişi bu başarısını içsel özelliklerine atfederek çabalamasına, gücüne veya yeteneğine bağlayabilir ya da dışsal faktörlere atfederek görevin kolaylığına bağlayabilir (Heider, 1958, s.82).

Rotter' in (1966, s.1) yaptığı içsel ve dışsal kontrol odağı ayrımı sonucunda Heider'in görüşü desteklenmiştir. Rotter, bir kişinin bir olayı kendisine pekiştireç ya da ödül olarak algılamak bir başkasının çok farklı şekilde olumsuz olarak algılayabileceğini belirtmiştir. Eğer kişi ödül olarak algıladığı durumu kendinden başka faktörlere yani şansa, kadere, çevresel faktörlere, diğer kişilere bağlıyorsa ve sonucun belirsiz olabileceği düşüncesindeyse Rotter bu kişileri dışsal odaklı olarak nitelendirirken; başarısını kendi çabasına bağlıyorsa içsel odaklı olduğunu belirtmiştir.

Weiner tarafından geliştirilen *Atfetme Teorisi'nde* başarı ya da başarısızlığın nedenlerinin birey tarafından nasıl algılandığının belirlenmesi amaçlanmaktadır ve teori üç temel prensibe dayanmaktadır. Bunların ilki, davranışlar ve bu davranışların nedenleri hakkında fikir oluşturmak için güdülenmektir. İkinci aşama, ilk aşamada kurulan neden-sonuç ilişkisi doğrultusunda sonraki davranışların şekillenmesidir. Son prensip ise, güdülenme ve sonrasında kurulan neden-sonuç ilişkilerini daha genel prensipler şeklinde kurgulamaktır (Duman, 2004, s.6).

Weiner (1986), nedenselliğin yalnızca tek boyutlu iki ucu olan içsel ve dışsal denetim odağı şeklinde açıklanamayacağını ve buna ek olarak bir boyutun daha eklenmesinin gerekliliğini ifade etmiştir. Weiner, Frieze, Kukla, Reed, Rest ve Rosenbaum (1971) içsel-dışsal denetim odağı boyutu dışında farklı olarak durağanlık (değişme gösterenler-değişme göstermeyenler) boyutunu ekleyerek nedenselliğin bu şekilde açıklanmasının daha doğru olacağını belirtmişlerdir. Değişme gösteren nedensel

faktörler, kişinin kendi çabasıyla değişebilecek olan nedenler olurken değişme göstermeyen faktörler ise kişinin kendi çabasıyla değişmeyecek nedenlerdir (Can, Aşan ve Aydın, 2006, s. 19). Weiner ve diğerleri (1971, s.46), yetenek gibi nispeten kalıcı faktörlerin *değişmeyen içsel*; çaba ile ilgili faktörlerin *değişen içsel*; görevin zorluğu ile ilgili faktörlerin *değişmeyen dışsal*; şans gibi faktörlerin *değişen dışsal* grubunda değerlendirmiştir. Örneğin, gölün karşısına geçen kişi eğer bunu yeteneğine bağlıyorsa bu gerçekten sürekli bir atfedilecek nedendir. Ancak, kişi bu başarısını içsel faktörlerden biri olan çabasına bağlıyorsa çaba her durumda farklılaşacaktır. Ya da başarı dışsal faktörlerden hava koşullarının uygun olmasına bağlanıyorsa, bu da geçici bir atfetme nedeni olacaktır. Çünkü hava koşulları değişiklik göstermektedir. Weiner'in atfetme teorisinde başarı ve başarısızlığın denetim odağı ve durağanlık boyutları açısından sınıflandırılması Şekil 1'de gösterilmiştir.

	İçsel Nedenler	Dışsal Nedenler
Değişmeyen	Yetenek	Görevin Özellikleri
Değişen	Çaba	Şans

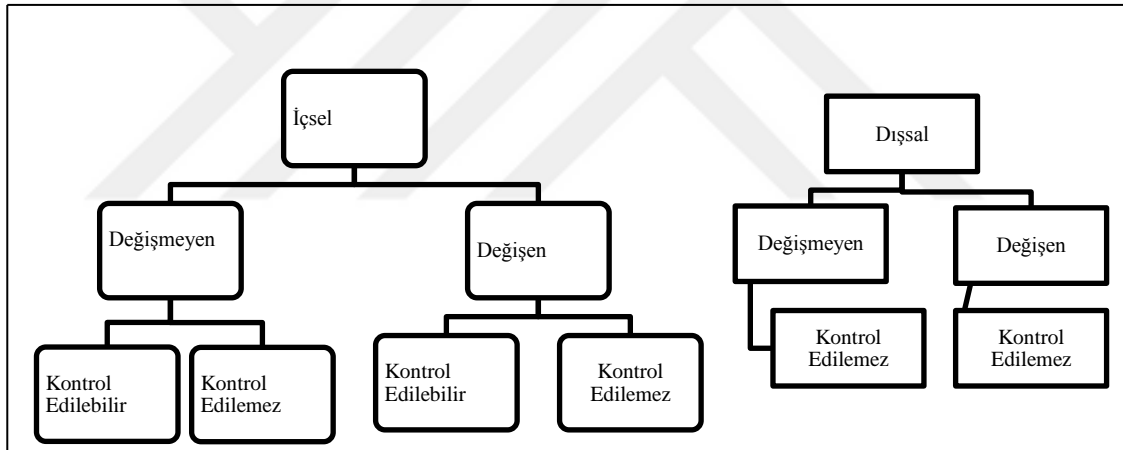
Şekil 1. Başarı ve başarısızlığın denetim odağı ve durağanlık açısından sınıflandırılması. “An Attributional Theory of Motivation and Emotion” B. Weiner, 1986, s.47 kitabından Türkçe’ye uyarlanarak alınmıştır.

Rosenbaum (1972) daha sonra bu iki boyuta ek olarak üçüncü bir boyutun olması gerekliliğini belirterek; ruh hali, çaba ya da yorgunluk gibi faktörlerin değişen ve içsel nedenler olduğunu ancak çabanın iradesel değişikliğe tabi olduğunu vurgulamıştır. Öte yandan yorgunluk ya da ruh hali gibi değişkenlerin üzerinde iradenin çok faydalı olmayacağını yani kişinin çabasında bir farklılık oluşturmayacağını belirtmiştir. Weiner, bu üçüncü boyuta kontrol edilebilirlik adını vermiş olup davranışlarda nedenselliğin üç boyuttan ve altı kategoriden oluşan çerçevesini sunmuştur (Weiner, 1979, Akt; Weiner, 1986). Atfetme teorisine eklenen kontrol edilebilirlik boyutuyla birlikte başarı ve başarısızlığın algılanan içsel nedenlerinin incelenmesi Şekil 2’de gösterilmiştir.

	Değişmeyen	Değişen
Kontrol Edilemez	Yetenek	Yorgunluk
Kontrol Edilebilir	Tembellik Çalışkanlık	Çaba

Şekil 2. Başarı ve başarısızlığın içsel nedenlerinin durağanlık ve kontrol edilebilirlik açısından sınıflandırılması. “An Attributional Theory of Motivation and Emotion” B. Weiner, 1986, s.49 kitabından Türkçe’ ye uyarlanarak alınmıştır.

Şekil 2’de yalnızca içsel nedenlerin durağanlık ve kontrol edilebilirlik açısından incelendiği görülmektedir. Dışsal denetim odaklı olarak algılanan nedenlerin de ilave edilerek içsel ve dışsal olarak algılanan nedenlerin hem durağanlık hem de kontrol edilebilirlik açısından değerlendirildiği durum Şekil 3’ te gösterilmiştir.



Şekil 3. Nedensellik algısının üç boyuttan ve altı kategoriden oluşan yapısı. “An Attributional Theory of Motivation and Emotion” B. Weiner, 1986, s.50 kitabından Türkçe’ ye uyarlanarak alınmıştır.

Dışsal denetim odaklı nedenlerin hem değişen olanları hem de değişmeyen olanları kontrol edilemezler. Zaten, dışsal denetim odaklı olan kişiler için başarı/ başarısızlık nedenleri dışsal faktörlere bağlı oldukları için kontrol edilemezler. Çünkü, kontrol edilebilir olan durumlar ya kişi tarafından ya da kişinin çevre ile kurduğu ilişki yardımıyla kontrol edilmektedir. Bu durumda da davranışların içsel kontrol odaklı sebeplendirildiğini söylememiz gerekmektedir(Weiner, 1986, s.49).

2.4.2. Kontrol Odağı

Bazı insanlar vardır ki, tüm potansiyellerini elindeki işi tamamlamakta kullanır. Aynı kişiler yine yaşamlarının değişik aşamalarında karşılaştıkları sorunları yönetmede oldukça başarılıdır. Acaba bu insanlar bu şekilde kendilerinden gelen bir özellik mi doğarlar, yoksa bir öğrenme sürecinden sonra mı hayatı “doğru” şekilde yaşamayı öğrenirler? Bu sorunun cevabını tam olarak bilmesek de, bildiğimiz şey bu kişilerin hayatlarını yönetmede kendilerince bir kontrole sahip olduklarını hissetmeleridir. Bununla birlikte bu kişiler yaşamda ardı sıra seçimler yapabilme ve sorunlara çözümler üretebilme becerileri olduğunu düşünürler. Yaptıkları seçimler ya da sorunlara buldukları çözümler de genelde onları tatmin eden seçenekler olmaktadır. Bu kişiler içsel diye adlandırılan grubun üyeleridir (Nowicki, 2016).

Diğer taraftan ise hayatı problemlerle dolu, birçok şeyi denemiş ancak sürekli olarak elindeki işi bitirmekte ya da karar kıldığı yolda yürümekte başarısız olmuş, başarısızlıklarına dışsal nedenler üretmiş ve her defasında bir dahaki sefere daha güzel ve daha doğru şekilde elindeki işi yapacağına dair söz vermiş, ancak bir dahaki sefer geldiğinde bunu başaramamış insanların da var olduğunu görmekteyiz. Bu kişilere güvenmek istesek bile görürüz ki, ne sözlerinde dururlar ne de yapmaları gereken işleri yaparlar. Diğer insanlar bu tarz insanların kabiliyetlerini fark etseler bile onlar kendi yeteneklerini görmezler. Hayatta hep mutsuzdurlar, yaşadıkları kötü olayların nedenini ise kaderlerinin böyle yazıldığına ya da şansız olarak dünyaya geldiklerine bağlarlar. İşte bu tip insanları da dışsal kategorisine alabiliriz (Nowicki, 2016, s.19).

Basit bir ifadeyle, kontrol odağı kavramı hayatta başımıza gelen şeyleri nasıl yorumladığımızın ya da algıladığımızın kavramlaştırılmış bir ifadesidir. Yaptıklarımızla elde ettiğimiz sonuçlar arasında kurduğumuz bağlantılarımız arttıkça içsel odaklı; davranışlarımızla başımıza gelenler arasında ilişki göremiyorsak dışsal odaklı insanlarızdır. İçsel odaklı insanlar yaşamları üzerinde kontrol sahibi olduklarını düşünen ve hisseden insanlar iken; dışsal odaklı insanlar ise yaşamlarının dış güçler tarafından yönetildiğine inanmaktadır (Nowicki, 2016, s.20).

Peki, sonucun mu yoksa sonuca neden olan faktörlerin mi kontrol edilebilirliğinden bahsetmekteyiz? Bu soru Weiner’ a göre, kişi elde ettiği ya da deneyimlediği sonucu neyin ortaya çıkardığını düşünür ve sonuca etki eden bu faktörü çözümlenmeye çalışır. Etkin faktörün kontrol edilebilirliğine ve içsel kaynaklı olup olmadığına bakar. Böylece, sonucu kontrol etmekten ziyade sonuca etki eden faktörlerin

kontrol altına alınabileceğine dair bir duygunun varlığından söz eder (Weiner, 1979).

Kontrol odağı, yaşam olaylarının kişisel çaba, davranış ya da beceriye bağlı olup olmadığına dair genel beklentidir (Carden ve diğerleri, 2004). Davranış sonunda beklenen pekiştireçlerin, kişinin davranışlarına bağlı olarak mı yoksa kişinin kontrolü dışında olan şans, kader gibi faktörlere bağlı olarak mı algılandığı bu kavramın temel dinamiğidir (Levenson, 1981).

Kontrol odağı, iki ucu olan –içsel ve dışsal- bir yapı şeklinde düşünülebilir. İçsel kontrol odaklı kişiler, yaşam olayları üzerinde şans, kader, güçlü kişiler gibi pekiştireçlerin kontrolü olmadığına inanırken; dışsal kontrol odaklı kişiler ise bu tarz pekiştireçlerin kontrolüne inanır. İçsel kontrol odaklı kişiler bu nedenle yaptıkları davranışları ve sonuçlarını daha iyi analiz edebildiklerinden dolayı akademik görevlerde daha fazla sorumluluk sahibidirler. Daha az erteleme eğiliminde olmaları, daha az yoğunlukta sınav kaygısı yaşamaları ya da akademik başarılarının daha yüksek olması içsel kontrol odaklı olmalarından kaynaklanabilmektedir (Carden ve diğerleri, 2004).

2.4.2.1. Kontrol Odağı ve Beş Faktör Kişilik

Beş faktör kişiliğin her bir boyutunun içsel ve dışsal kontrol odaklılık açısından incelenmesi sonucunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır (Nowicki, 2016, s.271- 272):

- Kişiliğin beş faktöründen sorumluluk boyutunda sorumluluk ucuna yakın olan kişilerin içsel kontrol odaklı oldukları söylenebilir. İçsel kontrol odaklı kişiler, yaptıklarına bakıp neyi doğru ve neyi yanlış yaptıklarını iyi analiz ederler, yaptıklarının sorumluluğunu alırlar ve hem başarılarından hem de başarısızlıklarından öğrenirler.
- Uyumluluk boyutunda uyumluluk ucuna yakın olan kişiler de içsel kontrol odaklıdır. Bu tarz kişiler, karşılaştıkları sorunları çözmeye ve güçlüklerin üstesinden gelmeye kararlı yapıları ile dikkat çekmektedir. Davranışlarının sonuçları değiştirebileceğine olan inançları sayesinde denemekten vazgeçmezler.
- Nevrotiklik kişilik boyutunda nevroitiklik düzeyi yüksek olan kişiler ise dışsal kontrol odaklı bir yapı sergilerler. Dışsal kontrol odaklı kişiler başarılarının ardından hemen ödüllendirilmeyi bekler ya da çabalarının hemen karşılık bulmasını ister. Bekledikleri karşılık hemen gelmeyince de aşırı gergin ve sinirli olabilirler.

- Dışadönüklük kişilik boyutunda dışadönük bir karakter sergileyen bireyler içsel kontrol odaklıdır. Bu kişiler her gittikleri yerden bir bilgi öğrenme arzusundadır. Farklılıkların, değişikliklerin onlara katacaklarından bahsederler. Hemen şimdi işlerine yaramasa da edindikleri bilginin bir gün onların faydasına olacağına inanırlar.
- Deneyime açıklık kişilik boyutunda deneyime açık olan insanlar da içsel kontrol odaklıdır. Bu tarz insanlar, körü körüne bir fikre bağlanmazlar. Bağlandıkları fikirlerin de karşıtları hakkında bilgi sahibi oldukça, fikirlerini değiştirebilirler.

2.4.2.2. Kontrol Odağı ve Psikofizyoloji

Hayatta ortaya çıkabilecek olağanüstü durumlarda, kişinin olaylar karşısında kontrolünün olmadığını hissetmesi, umutsuzluğa düşmesi ya da kimsenin kendisine yardım edemeyeceğini düşünmesi gibi süreçlerin çok ciddi fizyolojik sonuçlara neden olduğu yapılan araştırmalarla desteklenmektedir (Blankstein, 1984, s.75). Seligman (1975), stresli durumlar karşısında durumun kontrol edilememesi nedeniyle yaşanan hem insan hem de hayvan ölümlerini incelemiştir. Richter (1957), kontrol odağı kavramını, bugünkü şekliyle olmasa da aynı anlama gelecek şekilde, farelerle yaptığı deneyi sonucunda geliştirmiştir. Bu deneyde, bir grup fareyi ılık suya koymadan elinde tutarak kaçamayacaklarını hissettirmiştir. Diğer grup fareyi ise elinde tutmadan direkt ılık suya bırakmıştır. Su dolu kaplarda bir çıkış bulunmamaktadır. İlk grup fare, iki üç dakika sonra çıkış aramayı bırakmıştır. Çünkü daha suya bırakılmadan kaçamayacaklarını hissetmiştir. İkinci grup fare ise 60 saate yakın bir zaman boyunca sudan çıkış yolu aramıştır. Ancak yorgunluktan dolayı aramayı bırakmışlardır. Deney sonucunda, umutsuzluğun ve kontrol sahibi olamamanın fare ölümlerinde denemekten vazgeçme şeklinde sorumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Naditch (1974), yaptığı çalışmada 400'e yakın hipertansiyonu olan siyahi Amerikan ile görüşmüş ve sonuç olarak bu kişilerin hayatta çoğu şeyin kendileri dışında geliştiğini ve yaşamdan bu nedenle memnun olmadıklarını belirttiklerini saptamıştır.

Cromwell, Butterfield, Brayfield ve Curry (1977), yaptıkları çalışmada 229 kalp hastası olan kişiyi incelemiştir. Bu hastalardan içsel kontrol odaklı olan yani tedavinin ve kendi çabalarının faydalı olacağına inan hastaların tedaviye daha kısa sürede ve olumlu yanıt verdiklerini ve hastaneden daha erken tarihlerde çıkışlarının yapıldığını belirtmişlerdir.

2.4.3. Akademik Kontrol Odağı

Akademik Kontrol Odağı, genel kontrol odağının akademik durumlar için özel olarak geliştirilmiş bir kavramdır ve bu iki özelliği ölçen ölçekler bazı açılardan (uzunluk ve madde formatı gibi) farklılaşmaktadır (Stipek ve Weisz, 1981). Rotter (1975), kontrol odağı ölçeklerinin alana özgü geliştirilmesi gerekliliğini ifade etmiştir. Bunun üzerine akademik alanda incelenecek kontrol odağı kavramı ile ilgili farklı çalışmaların yapılmış ve ölçeklerin geliştirilmiş olduğu göze çarpmaktadır.

Sarıçam ve Duran (2012), akademik kontrol odağı ile kontrol odağının yapısal olarak birbirinin aynısı olduğunu belirtmiştir. Lefcourt, Miller, Ware ve Sherk (1981), kontrol odağının kişinin başına gelen olaylarda kendini ne derece kontrol sahibi hissedip hissetmemesine dair kişinin kendi inancıyla ilgili tutumu olduğunu ileri sürmüşlerdir. Hasan ve Khalid (2014) akademik kontrol odağını, kişinin akademik çalışmalarının sonuçlarına kendi davranışının etki edeceğine dair hissedilen beklenti olarak ifade etmektedir. Bununla birlikte, akademik başarının arkasında duran faktörlerin içsel mi yoksa dışsal mı olduğuna dair öğrencilerin inançları olarak da akademik kontrol odağı kavramının açıklanabileceğini belirtmiştir.

İçsel kontrol odaklı olan öğrenciler, hem kendi davranışlarının hem de diğerlerinin davranışlarının sonuçlar üzerinde etki oluşturabileceğine dair bir inanç hissettikleri ve bu yönde bir tutum geliştirdikleri için dışsal kontrol odaklı öğrencilere göre daha çok çaba harcamaktadır (Arslan ve Akın, 2014). İçsel kontrol odaklı öğrencilerin akademik açıdan yapılması gereken görevlerinde ya da sorumluluklarında kontrol duygusunu hissediyor olmaları ve bunun sonucunda artan güdülenme yaşamaları okula uyum sağlama açısından da değerlendirilebilir. Ogden ve Trice (1986), akademik kontrol odağı ile okula uyum sağlama arasındaki ilişkinin birçok çalışmada ortaya konduğunu belirtmişler ve akademik çıktılarda öğrencinin hissettiği kontrol duygusunun yani içsel akademik kontrolün okul uyumunu pozitif yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Okula uyum sağlama ile ilgili yapılan bir diğer çalışmada da, okula uyum ile akademik kontrol odağının, özgüvenin ve evden uzak olmanın ilişkisine bakılmıştır (Mooney, Sherman ve Lo Presto, 1991). Çalışmanın sonucunda, içsel kontrol odaklı öğrencilerin dışsal kontrol odaklı öğrencilere göre anlamlı ve daha yüksek uyum puanları almış olduğu belirtilmiştir.

Sisney, Strickler, Tyler, Wilhoit, Duke ve Nowicki (2000) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarına bakıldığında okul başarısı ve okula devam etme durumu ile

ilişkili olarak iki farklı içsel güdülenme faktörü bulunduğunu ve bunların özgüven ve kontrol odağı olduğu belirtilmektedir. Hem özgüven hem de kontrol odağı kişinin kendi hakkında ve ilişkilerinin bulunduğu çevre hakkında geliştirdiği düşünce sistemiyle ilişkili olduğunu belirten Haine, Ayers, Sandler, Wolchik ve Weyer (2003) bu durumu farklı şekillerde yaşayan insanların ya sıkıntı ve gerginlik ile ya da uyum ve rahatlama ile karşılaşacaklarına işaret etmektedirler.

Eğitimde eşit fırsatlara ihtiyaç olduğunu bildiren 1966 yılında yayınlanan ve orijinal adı Coleman Report on Equality of Educational Opportunity olan raporda kontrol odağı ile akademik başarı arasındaki ilişkinin varlığının ilk kez eğitim gündemine taşındığını belirten Sisney ve diğerleri (2000), lise öğrencileriyle yapılan çalışmaların sonuçlarına bakıldığında dışsal akademik kontrol odağının düşük akademik başarı ve yüksek oranda okulu terk etme ile ilişkili olduğunu ortaya konulduğunu vurgulamaktadırlar. Buna benzer bir şekilde yapılan bir çalışmada ortaya çıkan sonuç göstermektedir ki; okulu bırakma ile dışsal kontrol odağı arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta olup dışsal kontrol odaklı olan öğrencilerin kaderlerini tamamen kendi kontrolleri dışında hissettikleri ortaya çıkmıştır (Ekstrom, Goertz, Pollack ve Rock, 1986).

Findley ve Cooper (1983) geniş kapsamlı bir alanyazın araştırması yaparak akademik başarı ile kontrol odağı yapısını incelemişlerdir. Alanyazın çalışmasının sonunda akademik başarı ile içsel kontrol odağı yapısının anlamlı ve pozitif bir ilişki içinde olduğunu belirtmekle beraber bu ilişkinin erkeklerde daha yüksek düzeyde olduğunu eklemiştirler. Akademik kontrol odağının akademik başarıyı anlamlı düzeyde yordadığını belirten Kalechstein ve Nowicki (1997), içsel kontrol odağı ile akademik başarı arasında anlamlı ve olumlu yönde bir ilişki olduğunu belirterek ilgili alanyazına katkı sağlamıştır. Kaiser (1975) tarafından yapılan çalışmada da, içsel kontrol odaklı olan öğrencilerin sınavlardan yüksek puanlar aldıkları belirtilmiş olup bu öğrencilerin sınavlarda aldıkları yüksek puanları şans ya da kadere değil de içsel nedenlere bağladıkları ortaya çıkmıştır.

Akademik kontrol odağı kavramı ile ilişkilendirilen kavramlardan bir tanesi de psikolojik dayanıklılıktır. Psikolojik dayanıklılık, kişinin başına gelen kötü olaylara karşı savaşmasına ya da onlarla baş etmesine olanak sağlayan mental kapasiteyi ifade etmektedir (Werner ve Smith, 1992). Finn ve Rock tarafından yapılan bir çalışmada akademik kontrol odağı ve özgüven ile psikolojik dayanıklılık arasındaki ilişki incelenmiştir. Psikolojik dayanıklılığı fazla olan öğrencilerin hem yüksek düzeyde

özgüvene sahip oldukları hem de içsel kontrol odağı yapısına sahip oldukları belirtilmiştir (Finn ve Rock, 1997).

Findley ve Cooper (1983) öğrenciler ile gerçekleştirilen çalışmada, akademik başarı ile akademik kontrol odağı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma sonucunda elde edilen verilere göre, akademik kontrol odağı açısından içsel kontrol odaklı öğrencilerin akademik başarıları dışsal kontrol odaklı öğrencilere göre anlamlı derecede daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bulunan bu anlamlı ilişkinin erkek öğrenci grubunda daha güçlü olduğu da göze çarpmaktadır.

Kalechstein ve Nowicki (1997) yaptıkları çalışma sonucunda akademik kontrol odağının öğrencilerin akademik başarılarının yordanmasında önemli bir değişken olduğunu belirterek içsel kontrol odağının istatistiksel olarak anlamlı şekilde ve pozitif yönde akademik başarı ile ilişkili olduğunu söylemiştir.

Akademik kontrol odağı ile başarı ve başarısızlık karşısında yaşanan duygusal değişim arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalarda, dışsal akademik kontrol odaklı olan öğrencilerin hem başarı hem de başarısızlık durumlarında çok az duygusal değişim yaşadıkları bulunmuştur (Hans, 2000; Mearns, 2009). Çünkü içsel kontrol odaklı olan öğrenciler başarılı olduklarında bunun kendi çabaları ile olduğunu bildikleri için güçlü bir memnuniyet duygusu hissederek; başarısız olduklarında da bir mahcubiyet ve suçluluk duyarlar (Arslan ve Akın, 2014).

Crandall, Katovsky ve Crandall (1965), üniversite öğrencilerinin başarı ve akademik görevlerinde hissettikleri kontrol durumunu incelemek amacıyla bir ölçek geliştirmişlerdir. Daha sonra, akademik ortamlar için kontrol odağı yapısını ölçmek için Trice (1985), Akademik Kontrol Odağı ölçeğini geliştirmiştir. Bu ölçekle ölçülen nitelik, öğrencilerin öğrenme çıktıklarına ilişkin kontrol sağlama yetenekleri üzerine inançlarıdır. Ogden ve Trice (1986) Akademik Kontrol Odağı ölçeğini kullanarak yürüttükleri çalışmalarında akademik kontrol odağının öğrencilerin sınıfa katılım düzeylerini, akademik ortalamalarını, ödevlerini yapmalarını anlamlı düzeyde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anderson, Hattie ve Hamilton (2005), akademik kontrol odağı ile motivasyon arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Çalışmaları sonucunda içsel akademik kontrol odaklı olan öğrencilerin okuldaki derslerinde daha çok güdülendiği sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmanın diğer sonucu da, içsel kontrol odaklı olan öğrencilerin akademik başarılarının dışsal kontrol odaklı öğrencilere göre anlamlı derecede daha yüksek olduğudur.

2.4.4. Akademik Kontrol Odağı ve Akademik Erteleme İle İlgili Yapılmış Çalışmalar

Eğer bir öğrenci akademik başarısı ya da başarısızlığını kendi davranışlarıyla açıklama eğiliminde ise bu öğrenci çalışmanın önemli olduğunu düşündüğü için daha fazla çaba sarf edecektir. Ancak, öğrenci başarı ya da başarısızlığının kendisi dışında şans, kader, öğretmen gibi nedenlere bağlayarak açıklama eğiliminde ise bu öğrenci için çalışma, çaba sarf etme önemli değildir. Çünkü sonucu değiştirebilecek etkenler kendisi ile ilgili değildir. Dolayısıyla, sarf edilen çaba azalacaktır (Korkmaz, İlhan ve Bardakçı, 2018). Kontrol odağı yapısının öğrenci performansı ve başarısına olan etkilerine bakıldığında, içsel kontrol odaklı olan öğrencilerin akademik başarılarının dışsal kontrol odaklı olanlara göre anlamlı şekilde daha yüksek olduğu görülmektedir (Wood, Saylor ve Cohen, 2009; Akt; Korkmaz ve diğerleri, 2018). Bu nedenle kontrol odağı yapısının farklı öğrenme ortamlarında yaşanan farklı öğrenme süreçlerini anlayabilmemizi sağlayan temel ve etkili bir faktör olduğu belirtilmiştir (Rotter, 1966, s.1).

Akademik erteleme davranışının akademik kontrol odağı ile ilişkisini inceleyen çalışmalar olmasına rağmen genel kontrol odağı ile yapılan çalışmalara göre sayıca daha azdır. Albayrak ve diğerleri (2016) yaptıkları çalışmada, akademik kontrol odağının dışsal kontrol odağı boyutunun akademik erteleme davranışını anlamlı düzeyde yordadığı sonucuna ulaşmışlardır. Dışsal kontrol odağı yapısında olan öğrencilerin akademik erteleme davranışlarının yüksek olduğu görülmüştür.

Certel, Kozak ve Certel (2017) Akdeniz Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi'nde özel yetenek sınavına başvuran öğrencilerle gerçekleştirdikleri çalışmada, dışsal akademik kontrol odağı yapısına yakın olan öğrencilerin akademik erteleme davranışı puanlarının yüksek olduğu; içsel kontrol odağı yapısına yakın olan öğrencilerin ise öz yeterlilik düzeylerinin yükseldiği ve bu ilişkinin anlamlı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca çalışmanın diğer bir sonucu da, içsel kontrol odağı yapısına yakın olan öğrencilerin yüksek akademik başarı ve öz yeterlilik düzeyine sahip olduklarıdır.

Dervishalia ve Xhelili (2014) tarafından yapılan başka bir araştırmada akademik erteleme ile kontrol odağı arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmada 45 yüksek lisans öğrencisi bulunmakta olup bu öğrenciler Eğitim Bilimleri ile Arnavut Dili ve Edebiyatı bölümlerinde okumaktadır. Yapılan çalışmanın küçük bir örneklem ile yapılmasının sınırlılığından bahseden ve sonuçların desteklenmesi için farklı çalışmalara ihtiyaç olduğunu belirten araştırmacılar yaptıkları bu çalışmada içsel kontrol odağı ile

akademik erteleme arasında anlamlı negatif bir ilişki bulmuşlardır.

Carden ve diğerleri (2004) 114 lisans öğrencisiyle yaptıkları çalışmada içsel ve dışsal kontrol odaklı öğrencileri iki gruba ayırmışlardır. Daha sonra akademik erteleme, sınav kaygısı ve akademik başarı puanlarını ölçen araştırmacılar, içsel odaklı öğrencilerin dışsal odaklı olanlara göre anlamlı şekilde daha az akademik erteleme, daha düşük sınav kaygısı puanlarına ve daha yüksek akademik başarı puanlarına sahip olduklarını belirtmiştir.

Korkmaz ve diğerleri (2018) tarafından yapılan bir diğer çalışmada, 6., 7., ve 8. sınıf öğrencilerinden iki grup oluşturulmuştur. Bu gruplardan bir tanesi zekâ, yaratıcılık, sanat ve liderlik açılarından yaşlılarından daha üstün olan öğrencilerin oluşturduğu üstün zekâlı grup; diğeri ise zekâ, yaratıcılık, sanat ve liderlik açısından normal sınırlarda olan normal grup şeklinde ayrılmıştır. Her iki gruptaki öğrencilerin öz-yeterlik, akademik erteleme ve kontrol odağı yapıları incelenmiş ve bu üç değişkenin akademik başarı puanlarını ne oranda yordadığı açıklanmaya çalışılmıştır. Çalışma sonucuna göre, üstün zekâlı grupta yalnızca akademik erteleme ile akademik başarı arasında anlamlı düzeyde negatif yönde ilişki bulunmuş ve bu grupta yalnızca akademik erteleme davranışının akademik başarıyı anlamlı düzeyde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Normal grupta ise içsel kontrol odağı ve öz yeterlik ile akademik başarı arasında anlamlı düzeyde pozitif yönde; akademik erteleme ile akademik başarı arasında anlamlı ve negatif yönde ilişki bulunmuş olup normal gruptaki öğrencilerin akademik başarılarını anlamlı olarak yordayan değişkenin de yalnızca kontrol odağı olduğu belirtilmiştir.

İlgili alanyazına bakıldığında, akademik erteleme ile daha çok kontrol odağı arasında yapılmış çalışmaların olduğu göze çarpmaktadır. Akademik erteleme ile akademik kontrol odağı arasında yapılan çalışmalar son derece sınırlıdır. Akademik kontrol odağı, her ne kadar yapısal olarak kontrol odağına yakın bir yapıya sahip olsa da, ayrı olarak ele alınması gereken bir başka kavramdır.

2.5. Başarısızlık Korkusu

Korku, kişinin algılanan herhangi bir tehdit durumu karşısında kaçmak ya da bu durumdan sakınmak istemesiyle beraber ortaya çıkan duygusal tepkidir (Sagar, Lavallee ve Spray, 2009, s.75). Çevreden gelen ceza niteliğinde bir tehdit ya da uyarıcı karşısında hissedilen bir duygu olan korkuda, kişi bu tehditin sonlanmasını isteyecektir

(Gray, 1987, s.3). Korkuyu deneyimleyen kişi korktuğu durumun etkilerinden ve sonuçlarından korunmak için kaçınma davranışlarında bulunmaktadır (Field ve Lawson, 2003; Gray, 1987).

Başarısızlık korkusu kavramına farklı kuramlar farklı şekillerde yaklaşmışlardır. Başarısızlık korkusunu ele alan Başarıya Güdülenme Kuramı savunucularından Atkinson'a göre başarı için çabalamanın üç önemli etkeni; başarıya güdülenme, başarısızlıktan kaçınma ve kişiyi itekleyecek olumlu dışsal ortamdır (Maehr ve Sjogren, 1971, s. 144). Atkinson geliştirdiği kuramını başarı durumları için sistemleştirmiştir. Kişi görev ve sorumluluklarının bilincinde ve bu konuda bir standart çerçevesinde değerlendirileceğinin farkındadır, başarıya odaklanma ve başarısızlıktan kaçınma iki temel güdüdür ve başarıya odaklanan kişiler daha çok çabalarlar, başarısızlıktan korkanlar ise daha kısa süreli çaba sarf ederler (Maehr ve Sjogren, 1971, s. 146).

Atkinson başarısızlık korkusunu, kişinin başarısızlık durumu sonucunda yaşayacağı utanç ve aşağılanma duygularından kaçınmak için güdülenmesi şeklinde tanımlamaktadır (Atkinson, 1966, s.13). Başarısızlık korkusunun özellikle performansı iyi olan kişilerin olumlu yönde başarılarının artmasına sebep olabileceği düşünüldüğünde kişinin tam performansını sergileyememesine de neden olacağı belirtilmektedir (Conroy, Willow ve Metzler, 2002).

Başarısızlık korkusunun nedenleri üzerine yapılan çalışmalardan bazıları, çevresindeki kişilerle kendini kıyaslama (Kesici ve Erdoğan, 1999); sınav kaygısı gibi olumsuz duygulanım yaşanan olaylar (Elliot ve McGregor, 1999) ve mantıkdışı olumsuz düşünceler (Elliott ve Thrash, 2004) gibi nedenleri işaret etmektedir.

Başarısızlık korkusuna bilişsel- motivasyonel- ilişkisel açılarından çok yönlü bir bakış açısıyla bakan Lazarus, duyguları dört farklı kategoriye ayırarak bu kategorilerin ilkinin tehdit, kayıp ve zarar durumları görüldüğü ya da hissedildiği zaman ortaya çıkan duygulardan oluştuğunu belirtmektedir. Korkuyu bu kategoriye alan Lazarus için bu kategorideki diğer duygular; sinirlilik, kaygı, korku, suçluluk, utanç, üzümlük, düşmanlık, kıskançlık ve iğrenmedir (Lazarus, 1991, s.827).

Birney, Burdick ve Teevan (1969) başarısızlığın ortaya çıkardığı korkunun sadece yaşanan başarısızlığın sonuçlarının ne derecede olumsuz olduğuna bağlı olarak farklılaşacağını belirterek üçlü bir model sunmuştur. Bu modelde kişinin üç farklı alanda yaşayabileceği olumsuz durumlar ve oluşabilecek korkudan söz etmektedir. Bunların ilki kişinin öz değerinin düşeceğine dair korkusu, ikincisi ceza alacağına dair korkusu, üçüncüsü de sosyal değerinin azalacağına dair duyduğu korkudur.

Başarısızlık korkusunun çok ciddi etkileri olduğunu belirten Conroy ve diğerleri (2002), kişinin bu sorunları özellikle başarı, ruh sağlığı, ahlak ve fiziksel gelişim alanlarında yaşadığını belirtmektedir. Başarısızlık korkusunun sosyal ve davranış bilimciler tarafından ilgi görmeyen bir kavram olduğunu belirten yazarlar, başarısızlık korkusunun bilişsel- motivasyonel- ilişkisel açılardan çok yönlü bir kavram olarak açıklanmasının gerekliliğini savunmuşlardır.

Başarısızlık korkusunun başarılı bir şekilde ölçülebilmesi için öncelikle kişinin algısına göre başarısızlık durumlarında ortaya çıkabilecek olumsuz sonuçların araştırılması gerektiğini belirten Conroy (2001), Performans Başarısızlık Değerlendirme Envanteri' ni geliştirmiştir. Bu envanterde, örnekleme katılanlardan başarısızlık sonucunda yaşayabilecekleri olumsuz durumlar hakkında derinlemesine bilgiler edinilmeye çalışılmıştır. Üç ana başlık altında toplam 10 korku oluşturacak durum listelenmiştir. İlk üç durum kişinin öz değerinin düşeceği korkusuyla ilgili olan durumlar olmakla birlikte bunlar; kişisel eksiklik, düşük yetenek ve kontrol eksikliğidir. Diğer dört durum ise cezaya karşı duyulan korkuyla ilgili olup bunlar; maddi kayıplar, boşa giden çaba, yok olmuş umut/fırsatın elden kaçması ve belirsiz gelecektir. Son üç durum ise kişinin sosyal ortamda değerini kaybedeceği korkusu nedeniyle yaşadığı başarısızlık korkusu olup bunlar; çevredeki önemli kişilerin ilgisinin kaybedilmesi, önemli kişilerin hayal kırıklığına uğratılması ve benlik saygısındaki düşüş sonrası yaşanan utançtır (Conroy, 2001, s.437).

Yapılan faktör analizi sonucunda başarısızlık korkusunun nedenlerinin beş faktör altında toplanabileceği belirtilerek bunlar; utanç ve suçluluk korkusu, kişinin öz değerinin azalacağı korkusu, belirsiz gelecek korkusu, kişinin sosyal etkisinin kaybolacağı korkusu ve önemli kişileri hayal kırıklığına uğratma korkusu şeklinde adlandırılmıştır (Conroy, 2001, s.439).

2.5.1. Başarısızlık Korkusu ve Akademik Erteleme İle İlgili Yapılmış Çalışmalar

Başarısızlık korkusu yüzünden daha fazla güdülenip daha başarılı mı oluruz? Yoksa başarısız olacağımızdan dolayı duyduğumuz korku, gerginlik ve stres bizi ders çalışmaktan alıkoyarak başarımızı engelleyici bir faktör olarak mı çıkar karşımıza?

Martin ve Mash (2003, s.31), başarısızlık korkusunun hem arkadaşımız hem de düşmanımız olabileceğini belirterek aslında yukarıda sorduğumuz sorunun cevabını vermiş olmaktadır. Yazarlar, bazı öğrencilerin başarısızlık korkusu nedeniyle daha çok

çalabaladıklarını ve zorluklar karşısında daha çok emek harcadıklarını belirtirken; çoğunluk olarak diğerlerinin ise başarısız olma korkuları yüzünden duygusal iniş ve çıkışlar yaşadıklarını, programlarında yaşanan aksaklıklar karşısında çaresiz kaldıklarını ve başarıya giden yolda kendinden emin olmayan bir şekilde yürüdüklerini belirtmişlerdir. Bu nedenle başarısızlık korkusu denilince yüksek düzeyde kaygı, başarısızlık, öğrenilmiş çaresizlik ve düşük psikolojik dayanıklılık aklımıza gelmektedir.

Solomon ve Rothblum (1984), öğrencilerin neden akademik erteleme davranışına yöneldiklerini inceleyerek akademik erteleme algılanan nedenleri üzerine yapılan ilk çalışmayı gerçekleştirmişlerdir. Öğrencilerden kendilerine göre akademik erteleme davranışına yönelmelerinin sebeplerini bir liste üzerinde sıralamaları istenmiştir. Bu çalışma sonucunda öğrencilerin ilk sıraya koydukları erteleme nedeni başarısızlık korkusu olarak belirtilmiştir.

Lazarus' un bilişsel-motivasyonel-ilişkisel duygu kuramına baktığımızda, kişi ilk önce ilişkisel açıdan başarısız olmasına neden olabilecek faktörleri algılar; daha sonra bu tehdit oluşturan faktörlerin ne derecede amaçlarını gerçekleştirmesine engel olabileceğini, hangi amaçların etkilenebileceğini ve bu amaçları gerçekleştirmenin ne derece önemli olduğunu düşünür ve değerlendirir (Lazarus, 1991). Buradan da anlaşılacağı üzere Lazarus'un kuramına göre başarı ya da değerlendirilme durumunun etken olduğu durumlarda kişi amaçladıklarını gerçekleştiremeyeceğini düşündüğü ya da önüne çıkan engelleri başarması için tehdit olarak görüp başarısız olacağını hissettiği anda korku duygusunu hissetmeye başlayacaktır. Eğitim ortamında da başarı veya değerlendirilme durumu etken olduğu için akademik erteleme ve başarısızlık arasındaki ilişki bu çerçevede incelenebilir.

Yüksek başarısızlık korkusu eğitim ortamında yaşandığında, öğrencilerin performans gerektirmeyen başka amaçlar edinmesine, bu nedenle de ana görev ya da sorumluluğun gerçekleşmesinden uzaklaşdığı için kaygı yaşanmasına, performansın bu ölçüde azalmasına, öğrencinin bitirmesi gereken ödevine karşı ilgisinin azalmasına ve sonra da tamamen bırakmasına sebep olmaktadır (Elliot ve McGregor, 2001).

Kandemir (2012) tarafından yapılan çalışmada, akademik erteleme davranışının üniversite öğrencilerinin kaygı durumları, başarısızlık korkusu, benlik saygısı ve başarı-amaç yönelimleri değişkenleriyle ne derece açıklanmaya çalışıldığı araştırılmıştır. Üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen çalışmanın sonucunda, kaygı durumları, başarısızlık korkusu ve başarı-amaç yönelimleri değişkenlerinin öğrencilerin akademik

erteleme davranışını önemli düzeyde açıkladığı ortaya çıkmıştır. Akademik erteleme ve kaygı arasında anlamlı pozitif yönde bir ilişki bulunurken, akademik erteleme ve başarısızlık korkusu arasında da pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur.

Akmal, Arlinkasari ve Fitriani (2017) tarafından yapılan bir çalışmada başarısızlık korkusunun ve başarıya ilişkin umudun akademik erteleme davranışını ne oranda yordadığı incelenmiştir. Çalışmanın örneklemini tez yazım sürecinde olan 182 üniversite öğrencisi oluşturmuştur. Çalışma sonucunda başarısızlık korkusu ve başarıya ilişkin umudun akademik erteleme davranışını anlamlı düzeyde açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, akademik erteleme davranışı ile başarısızlık korkusu ile anlamlı düzeyde pozitif yönde ilişki bulunurken; akademik erteleme ile başarıya ilişkin umut arasında anlamlı düzeyde negatif yönde ilişki bulunmuştur.

Schouwenburg (1992), başarısızlık korkusu ile akademik erteleme arasındaki ilişkinin farklı çalışmalarda farklı sonuçlar verdiğini belirtmektedir. Eğer çalışma, öğrencilere erteleme nedenlerini sıralamalarını gerektiren öz bildirime dayalı şekilde hazırlanan bir araçla gerçekleştiriliyorsa, akademik erteleme en temel sebebi başarısızlık korkusu olarak ortaya çıkmaktadır. Ancak başarısızlık korkusu tek başına bir ölçek ile ölçülmeye çalışıldığında akademik erteleme davranışı ile ilişkisiz olarak görülmektedir. Ortaya çıkan bu farklılık üzerine çalışmasını gerçekleştiren yazar, farklı bölüm ve programlarda okuyan 278 üniversite öğrencisi ile akademik erteleme ve başarısızlık korkusu arasındaki ilişkinin incelendiği bir çalışma yapmıştır. Öz bildirime dayalı olarak alınan erteleme nedenleri altı başlık haline toplanmış olup ve sırada başarısızlık korkusunun yer aldığı görülmüştür. Akademik erteleme davranışını en yüksek oranda açıklayan değişken de başarısızlık korkusu olmuştur. Öte yandan başarısızlık korkusu 26 maddeden oluşan bir ölçek ile ayrıca ölçülmüştür. Öğrencilerin ölçek ile ölçülen başarısızlık korkusu puanları ile akademik erteleme puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Ortaya çıkan bu farklılık sonucunda yazar, başarısızlık korkusunun bir özellik şeklinde ölçüldüğü zaman akademik erteleme ile ilişkili olmadığını ancak öz bildirim sonucunda elde edilen veriler bağlamında ise akademik erteleme en önemli yordayıcısı olduğunu belirtmektedir.

Middleton ve Midgley (1997) yaptıkları çalışmada, öğrencilerin başarısız olduklarında başarısız olarak nitelendirilmekten korktukları için erteleme davranışına yöneldiklerini bulmuştur. Özer ve Topkaya (2011) tarafından üniversite öğrencileri üzerinde yapılan çalışmada da, akademik erteleme davranışı ile sınav kaygısı arasındaki ilişki araştırılmıştır. Çalışmanın sonucunda, akademik erteleme davranışının nedenleri

olarak başarısızlık korkusu, risk alma davranışı, kontrol edilmeye karşı isyan ve tembellik üzerinde yoğunlaştığı görülmüştür. Ayrıca akademik erteleme nedenlerinden olan başarısızlık korkusu ile sınav kaygısı arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur. Uzun-Özer ve Altun (2011) tarafından yapılan başka bir çalışmada da akademik erteleme ve başarısızlık korkusu arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır.

İlgili alanyazın incelendiğinde başarısızlık korkusu ile akademik erteleme arasında yapılan çalışmaların sonuçlarında farklılık görülmektedir. Başarısızlık korkusu ile akademik erteleme arasında yapılan bazı çalışmalarda anlamlı ilişki bulunurken, bazılarında herhangi bir ilişki bulunmamıştır. Bu açıdan yapılan bu çalışmanın alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

2.6. Algılanan Öğretmen Etkinliği (Sınıf İçi Öğretimin Değerlendirilmesi)

Algılanan öğretmen etkinliği durumsal-çevresel faktörler açısından değerlendirilmekte olup akademik erteleme ile ilişkisi araştırılmaktadır.

2.6.1. Durumsal- Çevresel Faktörler ve Akademik Erteleme

Son zamanlarda akademik erteleme davranışını açıklamada kişilik özellikleri, klinik özellikler ya da motivasyon gibi bireyle ilgili olan özellikler dışında çevreye yönelik geliştirilen görevin niteliği ya da öğretmenin özellikleri gibi faktörlere önem verilmeye başlanmıştır (Steel ve Klingsieck, 2016).

Üniversitelerde eğitim veren öğretim elemanlarının öğrencilerde görülen akademik erteleme davranışını daha çok öğrencilerin kişilik özelliklerine bağlayarak açıklama eğilimine girdiklerini ifade eden Paden ve Stell (1997), öğretim elemanları tarafından verilen görevlerin özelliklerinin de erteleme davranışında etkili olduğunu öne sürmektedir. İlgili alanyazını inceledikten sonra yazarlar, akademik erteleme davranışını etkileyeceğini düşündükleri görevin özellikleri ile ilgili faktörü üç ana başlık altında toplamışlardır. Bu üç başlık; *görevin önemi*, *görevin ilgi çekiciliği* ve *görevin zorluğu* şeklindedir. Verilen görev önemli olarak düşünülüyorsa akademik erteleme davranışı da o doğrultuda azalacaktır. Görevin önemli olmasını belirleyen etmenlerden bir tanesi sınıf içinde herkes tarafından bilinen ancak yazılı olmayan kurallar ya da normlardır. Öğretmenin göreve yüklediği önem, görevi tamamlamaya yüklediği anlam, zamanlamanın önemine yaptığı vurgulamalar bu normları oluşturmaktadır. Görevin

önemli olarak algılanmasına neden olan diğer bir faktör ise görevlerin tamamlanmasının karşılığında verilecek ödüldür. Bu ödülün genelde not şeklinde verildiğini belirten yazarlar, not dışında öğrenciye yapılan övgünün de bu açıdan değerlendirilebileceğini belirtmektedir. Görevi önemli kılan ve erteleme davranışının daha az yapılmasına sebep olan diğer faktör ise, görevin tamamlanması için verilen zamanın kısa olmasıdır. Kısa zamanda tamamlanması gereken ödevlerde erteleme davranışının yapılmasının daha düşük olacağını belirten yazarlar, uzun süreli ödevlerin ertelenmeye daha çok elverişli olduklarını belirtmektedir. Görevin ilgi çekiciliği, öğretmenlerin farklı öğretim yöntemlerini kullanarak öğrencilerin derse karşı olan ilgilerini arttırmalarıyla gerçekleşmektedir. Bunun dışında, farklı beceriler gerektiren görevler daha az ertelenmektedir. Yani bilgisayar kullanımı, okuma, sunu yapma gibi farklı becerileri içeren görevler daha az ertelenmektedir. Böylece öğrencilerin derse karşı ilgisi artacak, öğrenme daha keyifli hale gelecek ve akademik erteleme davranışı azalacaktır. Son başlık olan görevin zorluğu; görevin tamamlanması için gereken bilgi ve beceriyi ve görevin karmaşıklığını ifade etmektedir. Görevin tamamlanması için gereken bilgi ve beceriye sahip olan öğrencilerin akademik erteleme davranışına yönelmeleri beklenmez. Eğer yeterli bilgiye sahip olmayan öğrenciler varsa da, öğretmen bu bilgi eksikliğini gidermeli ve öğrenciyi görev için hazır hale getirmelidir. Görevin karmaşıklığı durumunda ise, öğretmen verdiği görevi öğrencilere tam olarak ifade edememiş ve dolayısıyla öğrenciler de ödevi nasıl yapacaklarına dair belirsizlik yaşamaktadır. Ödevi nasıl yapacağını bilmeyen öğrenci de bu karmaşıklığı çözmek yerine verilen görevi son zamana kadar ertelemeye yönelebilmektedir (Paden ve Stell, 1997, 18-20).

Akademik erteleme ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmaların çokluğundan söz eden Ackerman ve Gross (2005), verilen görevin özellikleri ile akademik erteleme arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Yapılan çalışmanın sonucuna göre akademik erteleme davranışı ile anlamlı düzeyde en yüksek ilişkiye sahip olan faktör görevin ilgi çekiciliğidir. Görevin ilgi çekiciliği, görevi tamamlamak için farklı becerilerin gerekmesi, görevin anlaşılır şekilde öğrencilere aktarılması, görev sonrası verilecek ödülün (puan) varlığı ile akademik erteleme arasında negatif yönde anlamlı düzeyde ilişkiler bulunmuştur. Görevin algılanan zorluğu, görevi başaramama korkusu ve görevin fazla zaman alacak nitelikte olması ile akademik erteleme arasında anlamlı ilişkiler bulunmamıştır.

Frymier (1993) tarafından yapılan bir başka çalışmada, öğretmenin sınıf içi kullandığı jest ve mimiklerin niteliği, gülümsemenin varlığı, vücut dilini etkili bir

şekilde kullanabilmesi gibi etkenlerin öğrencilerin dersi öğrenmesinde ilk sırada önemli faktörler olduğu bulunmuştur. Ders ortamında öğretmenin sıcaklığının öğretimde önemli olduğunu gösteren bu çalışmadan da anlaşılacağı gibi böyle bir ortamın olmaması sonucunda öğretim olumsuz etkilenecektir. Akademik alanda eğitim- öğretim ortamının olumsuz olarak etkilenmesi öğrencinin derse karşı olan ilgisinde azalmaya sebep olabileceğinden öğrencinin erteleme davranışına başvurmasına yol açabilmektedir.

2.6.2. Algılanan Öğretmen Etkinliği (Sınıf İçi Öğretimin Değerlendirilmesi) ve Akademik Erteleme İle İlgili Yapılmış Çalışmalar

Öğrenme-öğretme sürecinde öğretmene büyük bir görev düştüğünü belirten Ergin ve Geçer (1999), sınıf içi öğretimin değerlendirilmesi ile ilgili bir ölçek geliştirmişlerdir. Ölçek öğretim elemanlarının derse ne derece hazır geldiklerini, dersleri ek materyallerle ne derece zenginleştirerek öğrencilere aktardıklarını, öğrencilerin konuyu anlamalarında ne derece ek desteği sağladıklarını, dersi ve verdikleri ödevi ne derece anlaşılır anlattıklarını, öğretim elemanlarının öğrencilere verdikleri görevin ne derece öğrenci bilgi ve beceri düzeyine uygun olduğunu ve öğrenci performansının ne derece adil bir şekilde değerlendirildiğini ölçmektedir. Dolayısıyla ölçek, öğretim elemanlarının etkinlik düzeyinin öğrenciler tarafından nasıl algılandığını ortaya çıkarmaktadır. Öğretmenin sınıf içi öğretimdeki algılanan etkinliği olumlu oldukça öğrencilerin akademik erteleme davranışlarının azalması beklenmektedir.

Bulut ve Ocak (2017) tarafından yapılan çalışmada, öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Afyon Kocatepe Üniversitesi'nde sosyal bilgiler, sınıf öğretmenliği ve okul öncesi lisans programlarında eğitimine devam eden 411 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Ocak ve Bulut (2015) tarafından geliştirilen Akademik Erteleme Davranış Ölçeği kullanılarak verilerin toplandığı çalışmada; sorumsuzluk, akademik görevin algılanan niteliği, öğretmenlere ilişkin olumsuz algı ve akademik mükemmeliyetçilik alt boyutlarına göre akademik erteleme davranışının dağılımının nasıl olduğu araştırılmıştır. Elde edilen sonuçlar göstermektedir ki, öğretmenlerin baskıcı olması, derslerine gereken önemi vermemeleri, derslerini boş geçirmeleri ve öğretmen adayları tarafından öğretmenlerin boş birisi olarak algılanması öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışı göstermelerine neden olmaktadır. Bununla

birlikte, akademik görevin algılanan niteliği olarak kavramlaştırılan ve akademik görevin ne derece zor, sıkıcı ya da zaman alıcı olduğunu belirten durumun da öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışına yönelmelerine neden olduğu görülmüştür (Bulut ve Ocak, 2017, s. 84). Bu çalışma ile akademik erteleme davranışının sadece öğrenci özellikleri ile ilgili değil de, çevresel faktörlerden biri olan öğretmen özellikleri ile de ilgili olabileceğini göstermektedir. Öğretmenlerin dersi işleyiş şekilleri, derse hazırlıklı gelmeleri, derste kullandıkları materyallerin işlevi ve anlaşılabilirliği, sınavların ve verilen ödevlerin adil olması, sınav ve ödev sonuçlarının zamanında öğrencilere dönütle birlikte bildirilmesi gibi faktörler öğretmenlerin öğretim sürecindeki etkinliklerini gösteren özelliklerden bazılarıdır. Bununla birlikte öğretmen özelliklerinden başka dersin zorluğu, sıkıcılığı, fazla zaman alması gibi akademik görevin niteliğiyle ilgili olan durumların da çevresel-durumsal faktörler içerisinde değerlendirildiği görülmektedir.

Yeşil ve Şahan (2012) tarafından gerçekleştirilen başka bir çalışmada da öğretmen adayı olan öğrencilerin akademik iş ve görevlerini erteleme nedenleri incelenmiştir. Çalışma sonunda öğretmen adaylarının erteleme nedenleri olarak öğretmenlerin kendi alanlarına hâkim olamamaları, dersi işlerken kitaba daha çok bağımlı olmaları, sadece sınav sonuçlarının değerlendirilerek öğrenci başarısının belirlenmesi, yani öğrencinin performansının değerlendirilmesinde adillığın sağlanamaması gibi faktörlerin öğrencilerin erteleme davranışına yönelmelerine neden olduğu belirtilmektedir.

Ülkemizde Bulut ve Ocak' ın (2017) ile Yeşil ve Şahan' ın (2012) çalışması dışında akademik erteleme ile öğretmen etkinliği arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmaya rastlanmamıştır. Uluslararası alanyazında da yeni araştırılmaya başlanan ve ulusal alanyazında da belirtildiği gibi üzerinde sınırlı sayıda çalışma yapılmış bir değişken olan algılanan öğretmen etkinliğinin farklı değişkenlerle ilişkilendirilerek akademik erteleme davranışındaki rolünün açıklanmaya çalışıldığı bu araştırmanın alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

2.7. Akademik Erteleme İle Kişilik Özellikleri, Akademik Kontrol Odağı, Başarısızlık Korkusu ve Algılanan Öğretmen Etkinliği Arasındaki İlişkinin Araştırıldığı Çalışmaların Sonuçlarının Değerlendirilmesi

Tüm bu araştırma sonuçları dikkate alındığında, akademik erteleme davranışının

tek bir değişkenle ya da tek bir bakış açısıyla açıklanamayacak bir kavram olduğu görülmektedir. Kişilik özellikleri ile akademik erteleme davranışını açıklamaya çalışan çalışmalar, ertelemenin kişilik özellikleriyle ilgili olduğunu ve bu nedenle bu davranışı gösteren kişilerin sadece akademik değil diğer alanlarda da erteleme davranışına başvurduklarını belirtmektedir. Akademik kontrol odağı ile akademik erteleme davranışı arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalarda, öğrencilerin yaşadıkları başarı ya da başarısızlıkları nasıl algıladıkları ve bu yaşantılarda kendilerini ne kadar kontrol sahibi hissettikleri incelenmiştir. Çalışmaların sonuçlarına bakıldığında, akademik açıdan başarıyı kendi çabası gibi kendi kontrolünde olan etmenlere bağlayan ve başarısızlığın da yine sorumluluğunu üstlenen bireylerin daha az erteleme davranışında buldukları söylenebilir. Başarısızlık korkusu ile akademik erteleme davranışı arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalara bakıldığında ise, başarılı olamayacağını düşünen öğrencilerin daha çok erteleme davranışına başvurdukları görülmektedir. Akademik ertelemenin birey dışındaki faktörlerden de etkilenebileceği son zamanlarda yapılan araştırmalarda dikkat çekmektedir. Bu araştırmalarda, öğretmenlerin davranışları, dersi işleme yöntemleri, verdikleri görevin öğrencilere uygunluğu, öğrencilerle iletişimi gibi faktörlerin öğrencilerin derse olan ilgi ve bağlılığını etkileyebilecek önemli bir konu olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenin dersi anlatmada etkin biri olduğunu düşünen öğrencilerin derse olan bağlılıkları artmakta ve böylece akademik görevlerini daha az erteledikleri görülmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, örnekleme, araştırma verilerinin elde edilmesini sağlayan veri toplama araçları, verilerin toplanmasına ilişkin izlenen yol ve verilerin analizi hakkında bilgiler verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma, kişilik özellikleri, akademik kontrol odağı, başarısızlık korkusu ve algılanan öğretmen etkinliğinin akademik erteleme davranışını ne derece yordadığını inceleyen yordayıcı korelasyonel desen ile yürütülmüştür. Bu çalışmada yordayıcı değişkenler; kişilik özellikleri, akademik kontrol odağı, başarısızlık korkusu ve algılanan öğretmen etkinliğidir. Araştırmada yordanan değişken ise, akademik erteleme davranışdır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evreni, Çukurova Üniversitesi'nin en fazla öğrenci sayısına sahip dört fakültesinde (Eğitim Fakültesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Fen-Edebiyat Fakültesi ve Mühendislik Fakültesi) eğitim-öğrenimine devam eden lisans düzeyindeki öğrencilerdir. Bu fakültelerin farklı program ve sınıf düzeylerinde öğrenim gören öğrencilerden kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle seçilen 587 öğrenci çalışmanın örneklemini oluşturmuştur. Örneklem seçiminde belirtilen fakültelerin oldukça farklı programlarından ve sınıf düzeylerinden öğrencilerin temsil edilmesine özen gösterilmiştir. Örneklemdeki öğrencilerin fakülteye göre dağılımı Tablo1' de gösterilmiştir.

Tablo 1

Örnekleme Alınan Öğrencilerin Fakültelere Göre Dağılımı

Fakülteler	N	%
İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi	107	18,2
Fen Edebiyat Fakültesi	126	21,5
Eğitim Fakültesi	262	44,6
Mühendislik-Mimarlık Fakültesi	92	15,7
Toplam	587	100,0

Tablo 1’de görüldüğü gibi, örnekleme alınan öğrencilerin fakültelere göre dağılımları %15,7 ile %44,6 arasında değişmektedir.

Örnekleme alınan öğrencilerin programlara göre dağılımları ise Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2

Örnekleme Alınan Öğrencilerin Programlara Göre Dağılımı

Programlar	N	%
Sınıf Öğretmenliği	70	11,9
Psikolojik Danışma ve Rehberlik	55	9,4
İngilizce Öğretmenliği	18	3,1
Almanca Öğretmenliği	34	5,8
Okul Öncesi Öğretmenliği	71	12,1
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi	14	2,4
Psikoloji	126	21,5
Mimarlık	53	9,0
Endüstri Mühendisliği	25	4,3
Maden Mühendisliği	6	1,0
Tekstil Mühendisliği	8	1,4
İktisat	75	12,8
Ekonometri	9	1,5
Siyaset Bilimi ve Uluslararası İlişkiler	23	3,9
Toplam	587	100,0

Tablo 2' de görüldüğü gibi Eğitim Fakültesinden Sınıf Öğretmenliği, Psikolojik Danışma ve Rehberlik, İngilizce Öğretmenliği, Almanca Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi olmak üzere altı program; Mühendislik ve Mimarlık Fakültesi'nden Endüstri Mühendisliği, Maden Mühendisliği, Tekstil Mühendisliği ve Mimarlık olmak üzere dört program; İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesinden İktisat, Ekonometri ve Siyaset Bilimi ve Uluslararası İlişkiler olmak üzere üç program ve Fen-Edebiyat Fakültesinden yalnızca Psikoloji programı örnekleme alınmıştır. Öğrenci sayılarının programlara göre dağılımları %21,5 ile %1,0 arasında değişmektedir.

Öğrencilerin sınıf düzeyine ve cinsiyete göre dağılımları da Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3

Örnekleme Alınan Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine ve Cinsiyetlere Göre Dağılımları

<i>Sınıf Düzeyi</i>	<i>Cinsiyet</i>					
	<i>Kadın</i>		<i>Erkek</i>		<i>Toplam</i>	
	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
1.Sınıf	137	73,7	49	26,3	186	100,0
2.Sınıf	121	72,9	45	27,1	166	100,0
3.Sınıf	123	71,1	50	28,9	173	100,0
4.Sınıf	44	71,0	18	29,0	62	100,0
Toplam	425	72,4	162	27,6	587	100,0

Tablo 3'te görüldüğü gibi, sınıf düzeyine kadın öğrencilerin oranı %71 ile %73,7 arasında ve erkek öğrencilerin de %26,3 ile %29 arasında değişmektedir. Toplam 587 öğrencinin %72,4'ü kadın ve %27,6'sı erkektir. Görüldüğü üzere, kadın öğrenciler erkek öğrencilerin üç katına yaklaşıktır. Çalışma kapsamında ele alınan değişkenlere ilişkin ölçümlerin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakılmış sonuçlar Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4

Araştırmada Ele Alınan Değişkenlere İlişkin Ölçümlerin Örneklemeye Alınan Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine Yönelik Analiz Sonuçları

Değişkenler	Cinsiyet	Ort.	SS	t	p
Erteleme	Kadın	54,78	12,50	-1,927	,054
	Erkek	57,01			
Dışadönüklük	Kadın	27,78	2,79	-,798	,425
	Erkek	27,99			
Uyumluluk	Kadın	21,33	2,19	-,743	,458
	Erkek	21,48			
Özdenetim	Kadın	28,10	2,78	-1,774	,077
	Erkek	28,57			
Nevrotizm	Kadın	25,41	3,17	-,481	,630
	Erkek	25,55			
Açıklık	Kadın	36,63	3,93	-2,220	,027
	Erkek	37,44			
Akademik Dışsal	Kadın	24,76	5,97	-2,662	,008
K. O	Erkek	26,27			
Akademik İçsel	Kadın	24,78	3,59	1,760	,079
K.O.	Erkek	24,19			
Başarısızlık	Kadın	31,03	8,30	1,043	,297
Korkusu	Erkek	30,21			
Algılanan	Kadın	41,09	6,89	1,615	,107
Öğretmen Etkinliği	Erkek	40,06			

p< .05; Kadın (N)= 425; Erkek (N)= 162

Araştırma kapsamında ele alınan değişkenlere ilişkin ölçümlerin cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığına bakıldığında akademik dışsal kontrol odağı ve kişilik özelliklerinden açıklık dışında kalan değişkenlerde cinsiyete göre farklılık olmadığı

görülmektedir. Farklılık görülen değişkenlerdeki puan ortalamalarına bakıldığında anlamlı fark olmakla birlikte ortalama puanları birbirine oldukça yakın olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara bakıldığında, kadın ve erkek öğrenciler arasındaki oran farkının çalışma sonuçlarını önemli ölçüde etkilemeyeceği söylenebilir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma elde edilen veriler Akademik Erteleme Ölçeği, Beş Faktör Kişilik Ölçeği, Akademik Kontrol Odağı Ölçeği, Başarısızlık Korkusu Ölçeği ve Öğretim Elemanlarını Değerlendirme Envanteri ile toplanmıştır. Her bir ölçek tek sayfadan oluşmuş olup toplamda beş sayfa öğrencilere birlikte verilmiştir. Öğrencilerin fakülte, bölüm, cinsiyet ve sınıf düzeylerine ilişkin bilgiler ise ilk sayfanın baş kısmında ayrı bir bölüm içinde istenmiştir.

Ölçeklere ilişkin bilgiler aşağıda verilmiştir.

3.3.1. Akademik Erteleme Ölçeği (AEÖ)

Akademik Erteleme Ölçeği (AEÖ), Çakıcı (2003) tarafından lise ve üniversite öğrencilerinde görülen akademik erteleme davranışını ölçmek için geliştirilmiştir. Ölçek, 19 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan ifadeler 5 dereceli Likert tipinde derecelendirilmekte olup ifadelere verilebilecek tepkiler “beni hiç yansıtmıyor (1)”, beni çok az yansıtmıyor (2)”, beni biraz yansıtmıyor (3)”, beni çoğunlukla yansıtmıyor (4)” ve “beni tamamen yansıtmıyor (5)” şeklindedir. Ölçek yanıtladığı gibi puanlanmakta olup ölçekten alınabilecek en yüksek puan 95 ve en düşük puan ise 19’ dur. Ölçekten alınan puanın yüksekliği öğrencinin akademik erteleme davranışının fazla olduğunu göstermektedir. Ölçeğin yapı geçerliğini incelemek için temel bileşenler analizi ile beş faktör belirlenmiş ve daha sonra varimax dik döndürme işlemi ile faktör analizine devam edilmiştir. Tekrarlayan analizler sonucunda ölçeğin iki faktörden oluştuğu görülmüştür. Bu iki faktör; “erteleme” (10 madde) ve “düzenli ders çalışma alışkanlığı” (9 madde) olarak adlandırılmıştır. Ölçeğin birinci faktörünün açıkladığı varyans döndürme öncesi % 37, 35 ve döndürme sonrası % 41,88 ve ikinci faktörün açıkladığı varyans ise % 7,18 olarak bulunmuş olup ölçeğin tek boyutlu olarak da kullanılacağı belirtilmiştir. Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin hesaplanan Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı erteleme faktörü için .89 ve düzenli ders çalışma alışkanlığı faktörü için .84 olup ölçeğin tümü için ise .92 olarak bulunmuştur. İki yarım test güvenilirliği için

hesaplanan Spearman Brown güvenilirlik katsayısı; birinci faktör için .87, ikinci faktör için .86 ve tüm ölçek için .85 olarak bulunmuştur. Test tekrar test korelasyon katsayısına ilişkin sonuçlar ölçeğin 17 gün arayla uygulanmasıyla elde edilmiş olup; test tekrar test korelasyon katsayısı birinci faktör için .80, ikinci faktör için .82 ve tüm ölçek için .89 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada Akademik Erteleme Ölçeği tek boyutlu olarak kullanılmıştır.

3.3.2. Beş Faktörlü Kişilik Envanteri Türkçe Formu

John, Donahue ve Kentle tarafından 1991 yılında geliştirilmiştir. İngilizce adı Big Five Inventory (BFI) olan ölçek, insan kişiliğini beş boyut çerçevesinde açıklamak için geliştirilmiştir. Bu beş boyut; Nevrotizm (Neuroticism), Özdenetim (Conscientiousness), Açıklık (Openness), Dışadönüklük (Extraversion) ve Uyumluluk (Agreeableness) boyutlarıdır. Orijinal ölçek 44 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan ifadeler 5 dereceli Likert tipinde derecelendirilmekte olup ifadelere verilebilecek tepkiler “tamamen katılıyorum (5)”, katılıyorum (4)”, kararsızım (3)”, katılmıyorum (2)” ve “kesinlikle katılmıyorum (1)” şeklindedir. Ölçeğin maddeleri kısa ve cevaplanma süresi de uzun değildir.

Ölçeğin Türkçe’ye adaptasyonu Karaman, Doğan ve Çoban (2010) tarafından yapılmıştır. Orijinal ölçeğin adaptasyon sürecinde Türk toplumundaki geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları 1153 üniversite öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Dil eşdeğerlik çalışması amacıyla ölçeğin İngilizce versiyonu Türkçe’ye çevrilmiş ve sonra tekrar İngilizce’ye çevrilmiş olup uzman görüşleri alınmıştır. Uzmanlar her iki dilde de uzman olan, her iki kültürü de yakından tanıyan ve ölçek uyarlama alanında yeterli bilgiye sahip olan üç kişiden oluşmuştur. İngilizce’den Türkçe’ye çevrilen ölçek üzerinde gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Daha sonra düzeltmelerin yapıldığı Türkçe form farklı üç uzman tarafından tekrar İngilizce’ye çevrilmiştir. Uzmanlar tarafından tekrar incelenen ölçekte gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Her iki dildeki ölçek arasında anlam, deneysel ve kavramsal özellikler ile terimler açısından denkliğin sağlanıp sağlanmadığına bakılmıştır. Bu çalışma sonunda tüm uzmanlar tarafından fikir birliğine varılan maddeler Türkçe formda birleştirilmiş olup ölçek 40 madde olarak belirlenmiştir. Dil geçerliliğinin sağlanması amacıyla ölçeğin Türkçe ve İngilizce formu, her iki dili kullanabilen Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Bölümü son sınıfta okuyan 33 üniversite öğrencisine ikişer kez iki hafta arayla uygulanmıştır.

Türkçe ve İngilizce form arasındaki korelasyon katsayısı dışadönüklük için $r = .64$, uyumluluk boyutu için $r = .50$, özdenetim boyutu için $r = .72$, nevrotizm boyutu için $r = .70$ ve açıklık boyutu için $r = .56$ olarak hesaplanmış olup dil geçerliliğinin sağlandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek amacıyla da iç tutarlılığına bakılmıştır. Ölçek 1153 üniversite öğrencisine uygulanmıştır. Her bir alt boyut için hesaplanan iç tutarlılık katsayıları; dışadönüklük için $\alpha = .77$, uyumluluk için $\alpha = .81$, özdenetim için $\alpha = .84$, nevrotizm için $\alpha = .75$ ve açıklık için $\alpha = .86$ şeklindedir. İç tutarlılık katsayıları .75 ile .86 arasında değişmekte olup Türkçe formun kabul edilebilir iç tutarlılığa sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

3.3.3. Akademik Kontrol Odağı Ölçeği (AKOÖ)

Akademik Kontrol Odağı ölçeği Akın (2007) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 17 maddeden oluşmakta olup 5'li Likert tipi derecelendirme şeklindedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 17 ve en yüksek puan 85'dir. Maddeler yanıtladığı gibi puanlanmaktadır. İçsel ve Dışsal olmak üzere iki boyuttan oluşan ölçekte, her bir boyuttan alınan puanlar yükseldikçe bireyin o boyuta ait özelliklere yüksek düzeyde sahip olduğu sonucuna varılmaktadır.

Dışsal Kontrol Odağı alt boyutu, öğrencilerin akademik alanda yaşadıkları başarı ya da başarısızlıkların; şans ve görevin zorluğu gibi kendi kontrolleri dışında olan nedenlerden kaynaklandığına dair inançlarını ölçmektedir. 11 maddeden oluşan bu alt boyut toplam varyansın % 45.28' ini açıklamakta olup maddelerin faktör yükleri .61 ile .93 arasında değişmektedir.

Akademik İçsel Kontrol Odağı ise, öğrencilerin yaşadıkları başarı ya da başarısızlıkları kişilik özelliklerinden ya da kendi davranışlarından kaynaklandığına dair inançlarıdır. Altı maddeden oluşan alt ölçek toplam varyansın %26.39'unu açıklamaktadır. Maddelerin faktör yükleri ise .72 ile .95 arasında değişmektedir.

Ölçeğin iç tutarlılık güvenilirlik katsayıları hesaplanmış olup akademik içsel kontrol odağı alt boyutu için Cronbach Alfa katsayısı .94 ve akademik dışsal kontrol odağı alt boyutu için .95 olarak hesaplanmıştır. Test- tekrar test güvenilirlik katsayıları da hesaplanmış olup akademik içsel kontrol odağı için hesaplanan değer .97 ve akademik dışsal kontrol odağı alt boyutu için .93 olarak bulunmuştur. Yapılan madde analizi ile akademik içsel ve akademik dışsal akademik kontrol odağı alt ölçeklerinin

madde- toplam puan korelasyonlarının .57 ile .92 arasında değiştiği ve bunun da %27'lik alt-üst grupların ortalamaları arasındaki tüm farklar açısından anlamlı olduğu görülmüştür.

Ölçeğin yapı geçerliği için yapılan doğrulatoryı faktör analizi sonuçlarına göre modelin iyi uyum verdiği gözlenmiştir ($\chi^2= 495.31$, RMSEA=0.075, NFI=0.97, CFI=0.98, IFI=0.98, RFI=0.97, GFI=0.92, AGFI=0.88 ve SRMR=0.021).

3.3.4. Başarısızlık Korkusu Ölçeği (BKÖ)

Başarısızlık Korkusu Ölçeği, Kandemir (2012) tarafından başarısızlık korkusunu ölçmek için geliştirilmiştir. İlgili alanyazın incelendikten sonra oluşturulan 17 madde daha sonra uzman görüşüne sunulmuştur. Daha sonra 315 ortaöğretim son sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Ölçeğe ilişkin yapılan Faktör Analizi sonucunda ölçeğin tek faktörlü bir yapı olduğu görülmüştür. Faktörün isimlendirilmesi ilgili alanyazın dikkate alınarak yapılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği ile ilgili olarak, yapılan faktör analizinde, maddelerin tek boyutu ölçebilecek özellikte olduğu ve maddelerin faktör yük değerlerinin .41 ile .76 arasında değiştiği ortaya çıkmıştır. Ölçeğte açıklanan toplam varyansın da %42 olduğu belirtilmiştir. Bu nedenle ölçeğ 17 maddeden oluşmakta olup tek faktörlü bir yapıya sahiptir. Ölçeğin güvenilirlik analizlerinde Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .82 olarak bulunmuştur. Ölçeğ 4'li Likert tipi derecelendirme şeklinde dir. Maddelere verilen yanıtlar; bana hiç uygun değil (1), bana kısmen uygun (2), bana çoğunlukla uygun (3) ve bana tamamen uygun (4) şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçeğte bir madde tersten puanlanmaktadır. Ölçeğten alınacak en düşük puan 17 en yüksek puan ise 68' dir. Ölçeğten alınan puanlar arttıkça başarısızlık korkusu da artmaktadır.

3.3.5. Öğretim Elemanlarını Değerlendirme Envanteri (ÖEDE)

Blatt ve Carolyn (1993) tarafından geliştirilen bu ölçeğin Türk kültürüne adaptasyonu Ergin ve Geçer (1999) tarafından yapılmıştır. Envanter, öğrenci algısına göre öğretim elemanlarının dersle ilgili sorumluluklarını yerine getirip getirmediğini ölçmektedir. Envanter 15 maddeden oluşmakta olup iki alt boyutu (Etkileşimli Yönetim- İlgi) vardır. Envanterin güvenilirliğine yönelik hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .83 olarak bulunmuştur. Öğrenciler envanterde bulunan maddeleri dört noktalı bir derecelendirme kullanarak (4) tamamen katılıyorum, (3) katılıyorum, (2)

katılmıyorum ve (1) hiç katılmıyorum şeklinde puanlamaktadır. Ters puanlanan ifadeler bulunmaktadır. Envanterden alınabilecek en yüksek puan 60 en düşük puan ise 15' dir. Ölçeğin tümünden alınan yüksek puan öğretim elemanlarının dersle ilgili görev ve sorumluluklarını yerine getirdiği izlenimini vermektedir.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri; 2017- 2018 eğitim öğretim yılının Bahar döneminde Nisan ve Mayıs aylarında Çukurova Üniversitesi Fen-Edebiyat, Mühendislik, Eğitim ve İktisadi ve İdari Bilimler fakültelerinden oluşturulan örneklem grubundan toplanmıştır. Araştırmada kullanılan ölçekler için gerekli yazılı izinler alınmıştır. Daha sonra ölçeklerin uygulanmasına izin veren fakültelere gidilerek farklı bölümlerdeki öğretim üyeleriyle görüşülmüştür. Bu görüşme sonucunda, çalışmanın kendi sınıfında yapılmasına gönüllü olan öğretim elemanlarının uygun gördüğü saatlerde derslere girilmiş ve veriler araştırmacı tarafından toplanmıştır. Çalışmanın genel amacı ve çalışma verilerinin nerede kullanılacağı konusunda gerekli bilgilendirme yapıldıktan sonra öğrencilere dağıtılan ölçekler sınıf ortamında gruplar halinde uygulanmıştır. Ölçeklerin cevaplanma süresi 20 ile 30 dakika arasında değişmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS 21.0 istatistik programından yararlanılmıştır. Verilerin incelenmesine başlamadan doğrusallık ve normallik sayıltısını bozacak aykırı değerleri (outlire) belirlemek için Mahalonobis uzaklık değerlerine bakılmıştır. Bu aşamada uç değerler veri analizinden çıkartılmıştır. Yordayıcı değişkenler (kişilik özellikleri, akademik kontrol odağı, başarısızlık korkusu, algılanan öğretmen etkinliği) ile akademik erteleme arasındaki ilişkilere Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı tekniğiyle bakılmıştır. Kişilik özellikleri, akademik kontrol odağı, başarısızlık korkusu ve algılanan öğretmen etkinliğinin akademik ertelemeyi hepsi birlikte ne kadar yordadığı Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi ve daha sonra her değişkenin yordamaya olan katkılarını belirlemek için Adımsal (Stepwise) Seçim Yöntemi kullanılmıştır.. Böylece yordayan değişkenlerin hangisi ya da hangilerinin yordanan değişkeni en iyi şekilde açıkladığı belirlenmiştir. Çoklu doğrusal regresyon analizinde bazı yordayan değişkenlerin modele katkıları yani yordanan değişkeni açıklayabilmesine katkıları önemsiz olabilmektedir. Hangi yordayan değişkenin yordanan değişkeni en iyi

açıkladığını bulmak için kullanılan değişken seçimi yöntemlerinden bir tanesi Adımsal (Stepwise) Seçim yöntemiyle bunu belirlemektir (Alpar, 2003). Adımsal Seçim yönteminde amaç, yordayan değişkenlerden hangisi ya da hangilerinin yordanan değişkeni en iyi yordadığının bulunmasıdır (Işık, 2006). Süreç işleyişinde öncelikle, teorik anlamda yordanan değişkeni açıklayabileceği düşünülen yordayan değişkenler belirlenir. Daha sonra da yordayan değişkenlerin kendi aralarında ve yordanan değişkenle aralarındaki basit doğrusal korelasyon katsayıları hesaplanır. İlk olarak yordanan değişken ile aralarında en fazla korelasyon katsayısına sahip olan yordayan değişken incelenir ve aralarındaki korelasyon katsayısının t ya da F testi anlamlılık düzeyi incelenir. Anlamlı bir ilişki olduğu görülürse yordayan değişken modelde kalır. İkinci adımda ise, modele eklenmiş yordayan değişken dışında kalan diğer değişkenler ile yordanan değişken arasında tekrar kısmi korelasyonlar hesaplanır ve yordanan değişkeni en fazla etkileyen ikinci yordayan değişken bulunur. İlk değişkenin yani yordanan değişkeni açıklayan en güçlü yordayan değişkenin sabit tutulması söz konusudur. Bu aşamada modelde olan yordayan değişken ile yeni eklenen yordayan değişken üzerinden tekrar anlamlılık düzeyi hesaplanır ve ikinci yordayan değişkenin modelde kalıp kalamayacağı belirlenir. Bu işlem bu şekilde diğer değişkenlerde de devam edecek olup her bir yordayan değişkenin modele eklenmesiyle değişen t veya F testi istatistikleri seçilen anlamlılık düzeyi açısından test edilir (Kayaalp, Güney ve Cebeci, 2008).

Analiz sonuçlarının yorumlanmasında 0.05 anlamlılık düzeyi ölçüt alınmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde, araştırma kapsamında toplanan verilerin analizleri sonucunda elde edilen bulgular sunulmuştur. Her bir araştırma sorusu ve elde edilen bulgular sırayla aşağıda verilmiştir.

4.1. Beş Faktör Kişilik Özellikleri, Akademik Kontrol Odağı, Başarısızlık Korkusu ve Algılanan Öğretmen Etkinliği ile Akademik Erteleme Arasındaki İlişkiler

Beş faktör kişilik özellikleri, akademik kontrol odağı, başarısızlık korkusu ve algılanan öğretmen etkinliği ile akademik erteleme arasındaki ilişkiler Pearson Korelasyon Katsayısı tekniği ile incelenmiş, ulaşılan değerler Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5

Beş Faktör Kişilik Özellikleri, Akademik Kontrol Odağı, Başarısızlık Korkusu, Algılanan Öğretmen Etkinliği ve Akademik Erteleme Arasındaki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı Değerleri

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Dışadönüklük	1									
2. Uyumluluk	,284**	1								
3. Özdenetim	,323**	,252**	1							
4. Nevrotizm	,208**	,149**	,285**	1						
5. Açıklık	,459**	,222**	,368**	,133**	1					
6. Dışsal Kontrol	,008	,015	,019	,090*	-,116**	1				
7. İçsel Kontrol	,078	,059	,061	-,033	,171**	-,204**	1			
8. Başarısızlık Korkusu	,122**	,056	-,002	,144**	-,063	,358**	-,004	1		
9. Algılanan Öğretmen Etkinliği	,054	,072	,045	-,049	,069	-,209**	,140**	-,091*	1	
10. Akademik Erteleme	-,089*	,040	-,002	,067	-,110**	,392**	-,075	,090*	-,206**	1
Ortalama	27,84	21,37	28,24	25,45	36,85	25,17	24,62	30,80	40,80	55,40
Standart Sapma	2,74	2,21	2,81	3,09	3,97	6,18	3,66	8,47	6,92	12,53

*p < .05, **p < .01

Tablo 5'te görüldüğü üzere üniversite öğrencilerinden oluşan örneklemin akademik erteleme davranışları ile dışsal kontrol odağı ($r = .39, p < .05$) arasında orta düzeyde ve başarısızlık korkusu ($r = .09, p < .05$) arasında düşük düzeyde anlamlı ilişki; akademik erteleme davranışları ile dışadönüklük ($r = -.09, p < .05$), açıklık ($r = -.11, p < .05$) ve algılanan öğretmen etkinliği ($r = -.21, p < .05$) arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Çalışmada ele alınan yordayan değişkenlerin kendi aralarındaki ilişkilere bakıldığında; orta ve düşük düzeyde ilişkilerin olduğu görülmektedir. Açıklık ile özdenetim ($r = .37, p < .05$); dışadönüklük ile açıklık ($r = .46, p < .05$) ve özdenetim ($r = .32, p < .05$); dışsal kontrol odağı ile başarısızlık korkusu ($r = .39, p < .05$) arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişkiler dışadönüklük ile uyumluluk, nevrozizm ve başarısızlık korkusu; uyumluluk ile özdenetim, açıklık ve nevrozizm; nevrozizm ile açıklık ve özdenetim; açıklık ile içsel kontrol odağı; başarısızlık korkusu ile algılanan öğretmen etkinliği arasında bulunmuştur. Bu ilişkilerin korelasyon katsayısı (r) değerleri .12 ile .29 arasında değişmektedir.

Düşük düzeyde negatif yönde anlamlı ilişkiler ise, algılanan öğretmen etkinliği ile içsel kontrol odağı; dışsal kontrol odağı ile algılanan öğretmen etkinliği, içsel kontrol odağı ve açıklık arasında bulunmuş olup bu ilişkilerin korelasyon katsayısı (r) değerlerinin -.09 ile -.21 arasında değiştiği görülmektedir.

4.2. Beş Faktör Kişilik Özellikleri, Akademik Kontrol Odağı, Başarısızlık Korkusu ve Algılanan Öğretmen Etkinliği Değişkenlerinin Birlikte Akademik Erteleme Davranışına İlişkin Bulgular

Üniversite öğrencilerinden oluşan örneklem için akademik erteleme davranışının yordayıcıları olarak ele alınan değişkenlere ilişkin çoklu regresyon analizi yapılarak sonuçlar Tablo 6' da gösterilmiştir.

Tablo 6

Akademik Ertelemenin Yordayıcıları Olarak Ele Alınan Değişkenlere İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

	B	SH _B	B	t	P
Sabit	47,872	8,185	-	5,848	,000
Dışadönüklük	-,417	,203	-,091	-2,047	,041
Uyumluluk	,414	,226	,073	1,828	,068
Özdenetim	,045	,190	,010	,237	,813
Nevrotizm	,197	,162	,049	1,218	,224
Açıklık	-,162	,142	-,051	-1,141	,254
Dışsal-Kontrol Odağı	,778	,085	,383	9,147	,000
İçsel Kontrol Odağı	,118	,134	,034	,877	,381
Başarısızlık Korkusu	-,093	,061	-,063	-1,526	,127
Algılanan Öğretmen Etkinliği	-,237	,070	-,131	-3,379	,001

$R^2 = .189$; Düzeltilmiş $R^2 = .176$; $F_{(9-577)} = 14,938$, $p < .05$

Tablo 6' da regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin standardize edilmiş regresyon katsayıları (β) incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışını anlamlı düzeyde yordayan değişkenler dışsal kontrol odağı ($\beta = .38$, $p < .05$), algılanan öğretmen etkinliği ($\beta = -.13$, $p < .05$) ve beş faktör kişilik özelliklerinden dışadönüklük ($\beta = -.09$, $p < .05$) boyutu olduğu görülmektedir ($F_{(9-577)} = 27,241$, $p < .05$). Buna karşın uyumluluk ($\beta = .07$, $p > .05$), özdenetim ($\beta = .01$, $p > .05$), nevrozizm ($\beta = .05$, $p > .05$), açıklık ($\beta = -.05$, $p > .05$), içsel kontrol odağı ($\beta = .03$, $p > .05$), başarısızlık korkusu ($\beta = -.06$, $p > .05$) ve algılanan öğretmen etkinliği ($\beta = -.13$, $p > .05$) değişkenlerinin akademik ertelemenin anlamlı birer yordayıcısı olmadığı görülmektedir. Akademik erteleme davranışı bu araştırma kapsamında ele alınan değişkenler tarafından %19 oranında açıklanmaktadır.

4.3. Beş Faktör Kişilik Özellikleri, Akademik Kontrol Odağı, Başarısızlık Korkusu ve Algılanan Öğretmen Etkinliği Değişkenlerinin Her Birinin Ayrı Ayrı Akademik Erteleme Davranışının Yordanmasına İlişkin Bulgular

Beş faktör kişilik özellikleri, akademik kontrol odağı, başarısızlık korkusu ve algılanan öğretmen etkinliği değişkenlerinin her birinin ayrı ayrı öğrencilerin akademik erteleme davranışlarını açıklamaya katkılarına Adımsal Regresyon Analizi (stepwise) ile bakılmıştır. Çoklu Regresyon analizinde görüldüğü gibi dışsal kontrol odağı, algılanan öğretmen etkinliği ve dışadönüklük değişkenleri dışında kalan değişkenlerin akademik erteleme anlamı birer yordayıcısı olmadığı belirlenmiştir (bkz. Tablo 6). Bu nedenle uyumluluk, özdenetim, nevrozizm, açıklık, içsel kontrol ve başarısızlık değişkenleri adımsal regresyon analizi modeline dâhil edilmemiştir.

Akademik erteleme ile en yüksek düzeyde kısmi korelasyona sahip dışsal kontrol odağı (bkz. Tablo 5) modele ilk olarak alınmıştır. Dışsal kontrol odağının akademik ertelemeyi yordamada standardize edilmiş regresyon katsayısı $\beta = 0,392$ bulunmuş, modelde akademik erteleme ve dışsal kontrol odağı bulunuyorken yapılan regresyon analizi sonuçları Şekil 4' te gösterilmiştir. Dışsal kontrol odağının anlamlılık düzeyi $p < 0.05$ olduğundan dışsal kontrol odağı modele dâhil edilmiştir.

Model		Standartlaştırılmamış Katsayılar		Standartlaştırılmış Katsayılar	T	P
		B	Standart Hata	Beta (β)		
1	Sabit	35,368	2,000		17,680	,000
	Dışsal Kontrol Odağı	,796	,077	,392	10,307	,000

Şekil 4. Model 1: Dışsal Kontrol Odağı Modele Alındığında Ortaya Çıkan Regresyon Sonuçları.

İkinci modeli oluşturmak için dışsal kontrol odağı sabit tutulmak şartıyla akademik erteleme ile en yüksek kısmi korelasyona sahip ikinci değişkenin bulunması gerekmektedir. Akademik erteleme ile en yüksek kısmi korelasyona sahip ikinci değişken algılanan öğretmen tutumlarıdır. Algılanan öğretmen tutumları modele dahil edilerek her iki bağımsız değişken modelde iken akademik erteleme dışsal kontrol

odağı ve algılanan öğretmen tutumları ile korelasyon katsayılarının t testi anlamlılık sonuçlarına bakılmıştır. Sonuçlar Şekil 5’ te gösterilmiştir.

Model		Standartlaştırılmamış Katsayılar		Standartlaştırılmış Katsayılar	T	P
		B	Standart Hata	Beta		
1	Sabit	35,368	2,000		17,680	,000
	Dışsal Kontrol	,796	,077	,392	10,307	,000
2	Sabit	46,310	3,819		12,127	,000
	Dışsal Kontrol	,741	,078	,365	9,465	,000
	Algılanan Öğretmen Etkinliği	-,234	,070	-,129	-3,353	,001

Şekil 5. Model 2: Dışsal Kontrol Odağı ve Algılanan Öğretmen Etkinliği Modelde İken Ortaya Çıkan Regresyon Analizi Sonuçları.

Şekil 5’teki sonuçlara bakıldığında algılanan öğretmen etkinliği değişkeninin modele dâhil edilmesinden sonra dışsal kontrol odağının akademik ertelemeyi yordamada standardize edilmiş regresyon katsayısı $\beta = 0,365$ olarak ortaya çıkmıştır. Algılanan öğretmen etkinliğinin modele dâhil edilmesiyle $\beta = -0,129$ olmuştur. Bağımsız değişkenlerin korelasyon katsayılarının t testi anlamlılık düzeyi $p < 0.05$ olduğu için algılanan öğretmen etkinliğinin modelde kalmasına karar verilmiştir.

Üçüncü modeli oluşturmak için dışsal kontrol odağı ve algılanan öğretmen etkinliği dışında kalan en son değişken dışadönüklük değişkenidir. Dışadönüklük modele dahil edilerek her üç bağımsız değişken modelde iken akademik ertelemenin dışsal kontrol odağı, algılanan öğretmen etkinliği ve dışadönüklük ile korelasyon katsayılarının t testi anlamlılık sonuçlarına bakılmıştır. Dışadönüklük değişkeninin modele dâhil edilmesinden sonra dışsal kontrol odağının akademik ertelemeyi yordamada standardize edilmiş regresyon katsayısı $\beta = 0,367$; algılanan öğretmen etkinliğinin standardize edilmiş regresyon katsayısı $\beta = -0,124$ iken dışadönüklüğün de

modele dâhil edilmesiyle $\beta = -0,085$ olmuştur. Bağımsız değişkenlerin korelasyon katsayılarının t testi anlamlık düzeyi $p < 0.05$ olduğu için dışadönüklüğün modelde kalmasına karar verilmiştir. Sonuçlar Şekil 6' da gösterilmiştir.

Model		Standartlaştırılmamış		Standartlaştırılmış	T	p
		Katsayılar		Katsayılar		
		B	Standart Hata	Beta		
1	Sabit	35,368	2,000		17,680	,000
	Dışsal Kontrol	,796	,077	,392	10,307	,000
2	Sabit	46,310	3,819		12,127	,000
	Dışsal Kontrol	,741	,078	,365	9,465	,000
	Algılanan Öğretmen Etkinliği	-,234	,070	-,129	-3,353	,001
3	Sabit	56,744	5,966		9,512	,000
	Dışsal Kontrol	,744	,078	,367	9,542	,000
	Algılanan Öğretmen Etkinliği	-,225	,070	-,124	-3,230	,001
	Dışadönüklük	-,391	,172	-,085	-2,271	,024

Şekil 6. Model 3: Dışsal Kontrol Odağı, Algılanan Öğretmen Etkinliği ve Dışadönüklük Modelde İken Ortaya Çıkan Regresyon Sonuçları.

Modele dâhil olan değişkenler tarafından akademik erteleme davranışının yordanmasına ilişkin Adımsal Regresyon analizlerinin sonuçları Tablo 7' de gösterilmiştir.

Tablo 7.

Akademik Ertelemenin Beş Faktör Kişilik Özellikleri, Akademik Kontrol Odağı ve Algılanan Öğretmen Etkinliği Tarafından Yordanmasına İlişkin Adımsal Regresyon Analizi Sonuçları

Model	Değişkenler	B	SH _B	β	T	p	R	R ²	F	P
1	Sabit	35,37	2,00	-	17,68	,000				
	Dışsal K.O.	,80	,07	,39	10,31	,000	,39	,15	106,25	0,000
2	Sabit	46,31	3,82	-	12,13	,000				
	Dışsal K.O.	,74	,08	,37	9,47	,000				
	Algılanan Öğretmen E.	-,23	,07	-,13	-3,35	,001	,41	,17	59,67	0,000
3	Sabit	56,74	5,97	-	9,51	,000				
	Dışsal K.O.	,74	,08	,37	9,54	,000				
	Algılanan Öğretmen E.	-,23	,07	-,12	-3,23	,001	,42	,18	41,78	0,000
	Dışadönüklük	-,39	,17	-,09	-2,27	,024				

Üniversite öğrencilerinde akademik ertelemeyi anlamlı düzeyde yordayan değişkenler sırasıyla dışsal kontrol odağı, algılanan öğretmen etkinliği ve dışadönüklüktür. Başarısızlık korkusu ve kişilik özelliklerinden açıklık değişkenlerinin akademik erteleme ile anlamlı düzeyde korelasyonları olmasına rağmen bu iki değişken üniversite öğrencilerindeki akademik erteleme eğilimini anlamlı düzeyde açıklayamamaktadır (bkz. Tablo 6). Her bir yordayıcı değişkenin tek başına akademik ertelemeyi açıklama gücünü görebilmek için uygulanan Adımsal Regresyon Analizi sonucunda, üniversite öğrencilerinin akademik erteleme eğilimlerini yordayan en önemli değişken olarak dışsal kontrol odağı tek başına toplam varyansın %15,1' ini açıklamaktadır. Dışsal kontrol odağı algılanan öğretmen etkinliği değişkeni ile birlikte toplam varyansın %17' sini açıklamaktadır. Dışsal kontrol odağı, algılanan öğretmen etkinliği ve dışadönüklük değişkenleri birlikte üniversite öğrencilerindeki akademik erteleme puanlarının %18' ini açıklamaktadır ($R=0,42$, $R^2=0,18$).

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde çalışmanın bulguları ilgili alanyazında yapılan diğer çalışmaların bulguları kapsamında değerlendirilmiştir. Çalışmanın yapılmış diğer çalışmalardan farklı ve benzer tarafları araştırmacı tarafından ilgili örneklem bağlamında yorumlanmıştır.

Çalışmanın ilişkiye yönelik bulgularına bakıldığında; akademik erteleme ile kontrol odağının dışsal kontrol odağı boyutu arasında orta düzeyde ve başarısızlık korkusu arasında düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Akademik erteleme ile algılanan öğretmen etkinliği, dışadönüklük ve açıklık arasında ise düşük düzeyde negatif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Akademik erteleme ile dışsal kontrol odağı arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Akademik açıdan yaşadığı başarı ya da başarısızlıkları kendi beceri ve çabalarına değil de; şans, kader, sosyal çevre ya da öğretmen ile ilgili özelliklere yükleme eğiliminde olan öğrencilerin akademik erteleme davranışından daha yüksek puanlar aldığı söylenebilir. Bu bulgu ilgili alanyazında çoğu araştırma bulgusu ile tutarlılık göstermektedir (Albayrak ve diğerleri, 2016; Certel ve diğerleri, 2017; Carden ve diğerleri, 2004; Gargari, Sabouri ve Norzad, 2011). Öğrencilerin başarı ya da başarısızlıklarını kendi davranışları ile değiştiremeyeceklerini düşünüyor olmaları ilgili örneklem bağlamında farklı şekillerde açıklanabilir. Türk eğitim sisteminde öğrencilerin değerlendirilmesi artık alt eğitim kademelerine kadar inmiş merkezi sınavlar ile gerçekleştirilmektedir. Altıncı sınıfta başlayan bu sınavlar ile öğrenci iki- üç saat süren sınavların hayatını yönlendirdiğine koşullanmaya başlamaktadır. Tüm bir yıl süren çalışmasının tek bir sınavla değerlendiriliyor olması öğrencinin yaşayacağı başarı ya da başarısızlığı kendi çabasından çok sisteme, sınav sorularına, şansa, kadere bağlamalarına neden olmaktadır. Kendine güveni azalmış, başarısını ya da başarısızlığını sınavın belirlediğine inanan, çabalamaktan çok şansın önemli olduğunu hisseden ve çalışmasının değersiz olduğunu düşünen bir öğrencinin üniversite çağına geldiğinde de kemikleşmiş olan bu duyguları yansıtıyor olması bu bağlamda gayet doğaldır. Bununla birlikte, her ne kadar eğitim- öğretim programları yenilenmeye çalışılsa da öğretmenlerin ezberci eğitime dayalı olarak eğitim-öğretim sürecini yürütmeleri öğrencilerin tek tip değerlendirilmesine neden olmaktadır. Farklı öğretim

yöntem ve tekniklerinin kullanılmaması, öğrencinin tam öğrenmeyi gerçekleştirememesine ve değerlendirme aşamasında da kendi yeterliliklerini tam anlamıyla gösterememesine neden olmaktadır. Böyle ezberci eğitim anlayışının egemen olduğu bir sınıfta okuyan öğrencinin, başarı ya da başarısızlığını kendi performansından çok öğretmene ya da düzene bağlıyor olması mümkündür. Sadece eğitim sistemi ile ilgili olarak değil, kültür ve yaşantısal olarak da dıştan denetimli olarak yetiştiriliyor olmak da yine bu bağlamda değerlendirilebilir. O nedenle, bu çalışmada akademik erteleme en fazla yordayıcısının dışsal kontrol odağı olması çok şaşırtıcı görülmemektedir. Grubun özelliklerinden biri olarak belirtebileceğimiz bu durum aslında eğitim-öğretim süreci içerisinde öğrencilerin otorite olarak algıladıkları biri tarafından denetlenmeye, yol gösterilmesine, adım adım takip edilmesine, gerektiğinde dönüt verilerek eksik ve yanlışlarının düzeltilmesine karşı olan ihtiyaçlarını da gösteriyor olabilir.

Çalışmanın ilişkiye yönelik diğer bir bulgusu, akademik erteleme ile başarısızlık korkusu arasında ortaya çıkan düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişkidir. Çalışmanın bu bulgusu da çoğu çalışma bulguları tarafından desteklenmektedir (Solomon ve Rothblum, 1984; Kandemir, 2012; Akmal ve diğerleri, 2017; Schouwenburg, 1992; Middleton ve Midgley, 1997; Uzun-Özer ve Altun, 2011; Özer ve Topkaya, 2011). Öğrencilerin başaramama korkusu nedeniyle görev ve sorumluluklarını erteleme davranışına yönelmeleri ya da erteleme eğiliminde olan öğrencilerin yaşayacakları stres ve gerginlik nedeniyle başarısız olacaklarını düşünmesi iki farklı neden- sonuç ilişkisi bildirmekte olsa da; öğrencilerin başarısızlık korkuları arttıkça akademik erteleme davranışlarının da arttığı ortaya çıkmıştır. Çalışmanın örnekleminin çoğunlukla sosyal bilimler ile ilgili farklı programlarda öğrenim gören öğrencilerden oluştuğu göz önüne alındığında; ezberci eğitimin etkisi altında büyüyen öğrencilerin araştırma ve yeni bir ürün ortaya çıkarma becerilerindeki eksiklik nedeniyle verilen ödevleri (sunu hazırlama, makale yazma, alanyazın tarama gibi) yapılamaz olarak algılama eğilimine girdikleri düşünülebilir. Başarısız olma korkusunun da kendini verilen ödevleri erteleme şeklinde ortaya çıkması yaşadığı bu gerginliğin davranışa yansımaları olarak düşünülebilir.

Çalışmanın ilişkiye yönelik bir diğer bulgusu, akademik erteleme ile algılanan öğretmen etkinliği arasında düşük düzeyde negatif yönde ilişkinin ortaya çıkmış olmasıdır. İlgili alanyazın incelendiğinde, akademik erteleme ile öğretmen özelliklerinin ilişkisinin araştırılmaya çok yeni başlanmış olduğu görülmekle beraber yapılan sınırlı sayıda çalışma bu çalışmanın bulgusunu destekler niteliktedir (Bulut ve Ocak, 2017;

Yeşil ve Şahan, 2012). Öğrencilerin öğretmenlerin etkinlik düzeyi ile ilgili algıları olumlu oldukça öğrencilerin erteleme davranışlarının azaldığı çalışma sonunda elde edilen bulgular arasındadır. Öğretmen etkinliğinin olumlu bir şekilde algılandığı sınıf ortamından hem öğretmenin hem de öğrencilerin fayda sağlayacağı çok açıktır. Öğrencilerin istek ve ihtiyaçlarına önem veren, derse hazırlıklı gelmeye önem gösteren ve verdiği ödevlerde ya da uyguladığı sınavlarda adil olmaya çalışan bir öğretim elemanının öğrenciler tarafından olumlu algılanması daha çok beklenir. Böyle bir ortamda gerçekleşen eğitim-öğretim faaliyetlerinde öğrenciler de derslerine önem vermeye ve gerekli sorumluluklarını zamanında yerine getirmeye karşı daha çok güdülenebilir.

Çalışmanın ilişkiye yönelik son bulgusu akademik erteleme ile beş faktör kişilik özelliklerinin dışadönüklük ve açıklık boyutları arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişkilerin bulunmuş olmasıdır. Yapılan bir çalışmada (Karataş ve Bademcioğlu, 2015) beş faktör kişilik özelliklerinden dışadönüklük, uyumluluk, özdenetim ve açıklık boyutlarının; bir çalışmada ise (Karataş, 2015) dışadönüklük boyutunun akademik erteleme ile negatif yönde ilişkili olduğu bulunmuştur. Bulgular bu çalışmadaki bulgularla benzerlik göstermektedir. Ancak, bu çalışmanın bulgularının desteklenmediği çalışmalar da mevcuttur (Johnson ve Bloom, 1992; Akt; Johnson ve Bloom, 1995; Johnson ve Bloom, 1995; Kandemir, 2010). Dışadönüklük ve açıklık özelliğini gösteren öğrenciler hem sosyaldır hem de yeniliklere açıktır. Bu özellikte olan öğrencilerin ödevlerini yaparken arkadaşlarından destek almaya yatkın olmaları, başarısızlık korkusu yaşıyorlarsa da bunu paylaşabilecekleri sosyal ilişkilerinin olması, eğitimin sadece okulda değil okul dışında da edinilebileceğini fark etmiş olmaları gibi nedenler öğrencilerin akademik erteleme davranışını daha az göstermeleriyle ilişkili olabilir. Sosyal ilişkilerin az olması ise öğrenciyi yardım aramaktan uzak tutar, içine kapanık biri haline getirebilir. Eğer bir başarısızlık korkusu yaşıyorsa hissettiği kaygıyı paylaşacak kimse bulamaz. Kaygısı daha da artar ve erteleme davranışına daha fazla yönelebilir.

Akademik ertelemenin yordanmasına ilişkin yapılan çalışmanın bulgularına göre; akademik dışsal kontrol odağı, algılanan öğretmen etkinliği ve kişilik özelliklerinden dışadönüklük boyutunun üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışını anlamlı düzeyde açıkladığı ortaya çıkmıştır. Akademik erteleme davranışını yordayan bu üç değişken içinde ise en fazla akademik dışsal kontrol odağı yapısı akademik ertelemenin tek başına %15' ini açıklamaktadır. İkinci sırada akademik erteleme davranışını açıklayan değişken ise algılanan öğretmen etkinliği olarak

bulunmuştur. İki değişken birlikte akademik erteleme %17' sini açıklamaktadır. Akademik erteleme davranışını anlamlı düzeyde açıklayan üçüncü değişken ise kişilik özelliklerinin dışadönüklük boyutudur. Bu üç faktörün birlikte ele alındığında akademik erteleme davranışının %18'ini açıkladığı görülmüştür. İlgili alanyazına bakıldığında akademik kontrol odağının akademik erteleme davranışını açıklanmasına yönelik çalışmaların kısıtlı olduğu görülmektedir. Bu kısıtlı alanyazına bakıldığında yapılan bir çalışmada (Albayrak ve diğerleri, 2016) akademik erteleme davranışını en fazla açıklayan değişken dışsal kontrol odağı olarak bulunmuştur. Bu bulgu çalışmanın bulgusu ile tutarlılık göstermektedir. Algılanan öğretmen etkinliğinin akademik erteleme davranışını açıklamakta ne düzeyde öneme sahip olduğunu gösterecek herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. İlgili alanyazında kişilik özelliklerinden özdenetim boyutunun akademik erteleme davranışını önemli düzeyde açıkladığına dair sonuçlara ulaşılmış olup (Kandemir, 2010; Johnson ve Bloom, 1995), dışadönüklük boyutu önemli bir yordayıcı olarak ortaya çıkmamıştır. O nedenle çalışma sonucunda ortaya çıkan dışadönüklük değişkeninin akademik erteleme davranışını anlamlı düzeyde yordamasına ilişkin bulgu ilgili alanyazın tarafından desteklenmemektedir.

Bulgulara dayalı olarak çalışmada ortaya çıkan bir diğer önemli sonuç; başarısızlık korkusu ve kişilik özelliklerinden açıklık boyutunun akademik erteleme ile anlamlı düzeyde ilişkili olmasına karşın akademik erteleme anlamlı düzeyde yordayıcıları olmamalarıdır. Bu durumun nedeni, akademik erteleme ile ilişkili olan diğer değişkenlerin aralarında düşük düzeyde ilişkilere sahip olmalarıdır.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde yapılan araştırma bulgularına ilişkin sonuçlar ve bu alanda araştırma yapacak olan araştırmacılar için öneriler listelenmiştir.

6.1. Sonuçlar

Beş faktör kişilik özellikleri, akademik kontrol odağı, başarısızlık korkusu ve algılanan öğretmen etkinliğinin akademik ertelemeyi hangi düzeyde yordadığına ilişkin yapılan bu çalışmanın bulgularından aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme düzeyleri ile akademik kontrol odağı yapısının dışsal kontrol odağı boyutu arasında orta düzeyde ve başarısızlık korkusu arasında düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur.
2. Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme düzeyleri ile algılanan öğretmen etkinliği, kişilik özelliklerinin dışadönüklük ve açıklık boyutları arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmuştur.
3. Beş faktör kişilik özellikleri, akademik kontrol odağı, başarısızlık korkusu ve algılanan öğretmen etkinliği değişkenlerinin hepsi birlikte akademik erteleme davranışının %19' unu açıkladığı bulunmuştur.
4. Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarını anlamlı düzeyde yordayan değişkenler; dışsal kontrol odağı (%15), algılanan öğretmen etkinliği (%2) ve dışadönüklük (%1) olarak bulunmuştur. Bu üç değişken birlikte üniversite öğrencilerindeki akademik erteleme davranışının %18'ini açıklamaktadır.
5. Başarısızlık korkusu ve kişilik özelliklerinin açıklık boyutu akademik erteleme ile anlamlı bir ilişkiye sahip olsa da; bu iki değişken akademik erteleme davranışını anlamlı düzeyde yordayamamıştır.

6.2. Öneriler

1. Bu çalışma Steel ve Klingsieck (2016) tarafından akademik ertelemenin tipolojisi çerçevesinde yapılmıştır. Bu tipolojide akademik erteleme dört farklı perspektiften incelenmiş olup bunlar; Farklılıklar Psikolojisi (beş faktör kişilik

özellikleri), Motivasyonel ve İradesel Psikoloji (akademik kontrol odağı), Klinik Psikoloji (başarısızlık korkusu) ve Durumsal-Çevresel Faktörler (algılanan öğretmen etkinliği)dir. Gelecek araştırmalarda her bir perspektif ile ilgili farklı değişkenler kullanılarak tipolojinin zenginleştirilmesine yönelik çalışmalar yapılabilir.

2. Çalışmanın yapıldığı örneklemin eğitim düzeyi lisans düzeyidir. Aynı çalışmanın ortaokul, lise ve lisansüstü eğitim düzeylerinde gerçekleştirilmesiyle öğrenim görülen kademenin değişkenler üzerindeki etkisi görülebilir.
3. Akademik erteleme davranışının en önemli yordayıcısı akademik dışsal kontrol odağı olarak bulunmuştur. Üniversite öğrencileriyle yapılacak olan Psikolojik Danışma ve Rehberlik faaliyetlerinde bu değişken ve ölçtüğü nitelikler çerçevesinde farkındalık kazandırıcı çalışmalar yapılabilir.
4. Üniversitenin Psikolojik Danışma ve Rehberlik merkezinde bulunan uzmanlar aracılığıyla akademik erteleme davranışı ve bu durumla ilgili olarak bulunan diğer faktörler üzerine bilgilendirme ve farkındalık kazandırma temelli seminerler verilebilir. Böylelikle akademik erteleme karşısında çaresiz olduğunu düşünen ve yardım arayan öğrenciler için başvurulacak bir yerin olduğu tüm öğrencilere duyurulabilir.
5. Üniversite öğrencilerinden oluşturulan ilgili örnekleimde akademik erteleme davranışının en fazla yordayıcısı olarak ortaya çıkan akademik dışsal kontrol odağı, öğrencilerin başarı ya da başarısızlıklarını dışsal faktörlerle ilişkilendirme eğiliminde olduğunu göstermesi açısından önemlidir. Bu bilgi bizlere ayrıca öğrencilerin dışsal denetime yatkın olduklarını göstermesi açısından ilgi çekicidir. Verilen ödevlerin ya da projelerin öğretim elemanları tarafından kısa zaman aralıklarıyla incelenmesi, ödev teslim tarihinden önceki süreç içinde ek değerlendirmelerin öğretim elemanlarınca yapılması ve her bir değerlendirme sonrasında gerekli dönütlerin öğrenciye iletilmesi öğrencilerin erteleme davranışına yönelmelerini önlemek açısından önemli olabilir.

KAYNAKÇA

- Ackerman, D.S. ve Gross, B. L. (2005). My instructor made me do it: Task characteristics of procrastination. *Journal of Marketing Education*, 27, 5-13. doi: 10.1177/0273475304273842
- Aitken, M. (1982). *A personality profile of the college student procrastinator*. Doctoral Dissertation, University of Pittsburgh. Dissertation Abstracts International, 43, 3A.
- Akın, A. (2007). Akademik Kontrol Odağı Ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(3), 9-17.
- Akmal, S. Z., Arlinkasari, F., & Fitriani, A. U. (2017). Hope of Success and Fear of Failure Predicting Academic Procrastination Students Who Working on a Thesis. *GUIDENA: Journal Ilmu Pendidikan, Psikologi, Bimbingan dan Konseling*, 7(1), 78-86. doi. [org/10.24127/gdn.v7i1.724](https://doi.org/10.24127/gdn.v7i1.724)
- Albayrak, E., Yazıcı, H. ve Reisoğlu, S. (2016). Üniversite öğrencilerinde kişilik özellikleri, akademik öz-yeterlik, akademik kontrol odağı ve akademik erteleme. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 90- 102.
- Alpar, R. (2003). *Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistiksel Yöntemlere Giriş 1*. (2. Baskı), Ankara: Nobel Basımevi.
- Anderson, A., Hattie, J., & Hamilton, R. J. (2005). Locus of Control, Self- Efficacy, and Motivation in Different Schools: Is moderation the key to success?. *Educational Psychology*, 25(5), 517-535.
- Arslan, S., & Akin, A. (2014). Metacognition: As a predictor of one's academic locus of control. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 14(1), 33-39.
- Atkinson, J.W. (1966). Motivational determinants of risk-taking behavior. In Atkinson, J.W. and Feather, N.T. (Eds.). *A theory of achievement motivation*, pp. 11-30. New York: John Wiley and Sons.
- Aydoğan, D. ve Özbay, Y. (2012). Akademik erteleme davranışının benlik saygısı, durumluluk kaygı, öz-yeterlilik açısından açıklanabilirliğinin incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(3), 1-9.
- Balkıs, M., Duru, E., Buluş, M. ve Duru, S. (2006). Üniversite öğrencilerinde akademik erteleme eğiliminin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 7 (2), 57- 73.
- Balkıs, M., Duru, E., & Bulus, M. (2013). Analysis of the relation between academic

- procrastination, academic rational/irrational beliefs, time preferences to study for exams, and academic achievement: a structural model. *European journal of psychology of education*, 28(3), 825-839.
- Beswick, G., Rothblum, E. D. ve Mann, L. (1988). Psychological antecedents of student procrastination. *Australian Psychologist*, 23, 207-217.
- Bijou, S. W., Morris, E. K., & Parsons, J. A. (1976). A PSI Course in Child Development with a Procedure for Reducing student. *Journal of Personalized Instruction*, 1(1).
- Birney, R. C., Burdick, H., & Teevan, R. C. (1969). *Fear of failure*. New York: Van Nostrand-Reinhold Company.
- Blankstein, K. R. (1984). Psychophysiology and perceived locus of control: Critical review, theoretical speculation, and research directions. In H. M. Lefcourt (Ed.), *Research with the locus of control construct. Extensions and limitations* (Vol. 3) (pp. 73- 208). Orlando, Florida: Academic Press, Inc.
- Blatt, S. J. ve Carolyn, B. (1993). *The relationship of communication competency to perceived teacher effectiveness. Paper Presented At The Joint Meeting Of The Southern States Communication Association And The Central States Communication Association: Levington KY.*
- Blatt, S. J., & Quinlan, P. (1967). Punctual and procrastinating students: A study of temporal parameters. *Journal of Consulting Psychology*, 31(2), 169.
- Blunt, A., & Pychyl, T. A. (2005). Project systems of procrastinators: A personal project-analytic and action control perspective. *Personality and Individual Differences*, 38(8), 1771-1780.
- Briody, R. (1980). An exploratory study of procrastination. *Dissertation Abstracts International*, 41(2-A), 590.
- Brownlow, S., & Reasinger, R. D. (2000). Putting off until tomorrow what is better done today: Academic procrastination as a function of motivation toward college work. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15(5; SPI), 15-34.
- Bulut, R. ve Ocak, G. (2017). Öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışlarını etkileyen etmenler. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 75-90.
- Burger, M. J. (2006). *Kişilik* (İnan Deniz Erguvan Sarıoğlu, Çev.). Kaknüs Yayınları, İstanbul.
- Burka, J. B., & Yuen, L. M. (2008). *Procrastination: Why you do it, what to do about it?* (2nd ed., 25th anniversary update). Cambridge, MA: Da Capo Lifelong

Books.

- Can, H., Aşan, Ö., & ve Aydın, E. M. (2006). *Örgütsel Davranış*. İstanbul: Arıkan Basın Yayın.
- Carden, R., Bryant, C. ve Moss, R. (2004). Locus of control, test anxiety, academic procrastination, and achievement among college students. *Psychological Reports, 95*, 581-582.
- Cattell, R. B . (1965). *The Scientific Analysis of Personality*. London: Penguin. Cengage Learning.
- Certel, Z., Kozak, M., & Certel, Z. (2017). The examination of relationships between academic self-efficacy, academic procrastination, and locus of academic control of athletes in different sports. *The Sport Journal, 19*, 1-10.
- Chu, A. H. C. ve Choi, J. N. (2005). Rethinking procrastination: Positive effects of “active” procrastination behavior on attitudes and performance. *The Journal of Social Psychology, 145*, 245–264. doi:10.3200/SOCP.149.2.195-212.
- Cihangir- Çankaya, Z. (2009). Özerklik desteği, temel psikolojik ihtiyaçların doyumu ve öznel iyi olma: Öz-Belirleme kuramı. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 4* (31), 23-31.
- Codina, N., Valenzuela, R., Pestana, J. V., & Gonzalez-Conde, J. (2018). Relations Between Student Procrastination and Teaching Styles: Autonomy-Supportive and Controlling. *Frontiers in Psychology, 9*. doi:10.3389/fpsyg.2018.00809
- Conroy, D. E. (2001). Progress in the development of a multidimensional measure of fear of failure: The Performance Failure Appraisal Inventory (PFAI). *Anxiety, Stress and Coping, 14*(4), 431-452. doi:10.1080/10615800108248365
- 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. doi:10.1080/10413200252907752
- Costa, P. T. Jr. & McCrae, R. R. (1989). *NEO PI/FFI manual supplement for use with the NEO Personality Inventory and the NEO Five-Factor Inventory*. Odessa, FL.: Psychological Assessment Resources.
- Costa, P. T. Jr. & McCrae, R. R. (1992). *Revised NEO Personality Inventory (NEO PI-R) and NEO Five-Factor Inventory (NEO-FFI) professional manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Crandall V. C., Katkovsky A., & Crandall, V. J. (1965). Children's belief in their own control of reinforcements in intellectual-achievement situations. *Child*

- Development*, 36(1), 91-109. doi:10.2307/1126783.
- Cromwell, R. L., Butterfield, E. C , Brayfield, F. M., & Curry, J. L.(1977). *Acute myocardial infarction: Reaction and recovery*. St. Louis: Mosby.
- Çakıcı, D. Ç. (2003). *Lise ve üniversite öğrencilerinde genel erteleme ve akademik erteleme davranışının incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çapan, B. E. (2010). Relationship among perfectionism, academic procrastination and life satisfaction of university students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 5, 1665-1671.
- De Raad, B. (2000). *The Big Five Personality Factors: The psycholexical approach to personality*. Ashland, OH, US: Hogrefe & Huber Publishers.
- Dervishaliaj, E.& Xhelili, G. (2014). *Academic procrastination and locus of control in graduate students*. Paper Presented at the 2nd International Conference on Research and Education Challenges Towards the Future (ICRAE 2014).
- Dewitte, S. ve Schouwenburg, H. C. (2002). Procrastination, Temptations, and Incentives: The Struggle between the Present and the Future in Procrastinators and the Punctual. *European Journal Of Personality*, 16: 469–489.
- Digman, J. M. (1990). Personality structure: Emergence of the five-factor model. *Annual review of psychology*, 41(1), 417-440.
- Doğan, T. (2013). Beş faktör kişilik özellikleri ve öznel iyi oluş. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 14 (1), 56-64.
- Doğan, T., Kürüm, A. ve Kazak, M. (2014). Kişilik Özelliklerinin Erteleme Davranışını Yordayıcıları. *Başkent University Journal of Education*, 1(1), 1-8.
- Dryden, W. (2012). Dealing with procrastination: The REBT approach and a demonstration session. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 30(4), 264-281.
- Duman, B. (2004). Attribution Theory (Katkı= Anlam Yükleme Teorisinin) Öğrenme-Öğretme Sürecinde Öğrencilerin Öğrenilmiş Çaresizliği Üzerindeki Etkisi. 13. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi, Malatya*, 129-131.
- Düsmöz, I., & Barut, Y. (2016). Rational Emotive Behavior Based on Academic Procrastination Prevention: Training Programme of Effectiveness. *Online Submission*, 3(1), 1-13.
- Ekstrom, R. B., Goertz, M. E., Pollack, J. M. & Rock, D. A. (1986). Who drops out of high school and why? Findings from a national study. In G. Natriello (Ed.),

- School dropouts: Patterns and policies* (pp. 52-69). New York: Teachers College Press.
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (1999). Test anxiety and the hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(4), 628.
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2× 2 achievement goal framework. *Journal of personality and social psychology*, 80(3), 501.
- Elliot, A. J., & Thrash, T. M. (2004). The intergenerational transmission of fear of failure. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30(8), 957-971.
- Ellis, A. ve Knaus, W. J. (1977). *Overcoming procrastination*. New York: Institute for Rational Living.
- Ellis, A., & Knaus, W. J. (2002). *Overcoming procrastination* (Rev. ed.). NY: New American Library.
- Endler, N. S., & Magnusson, D. (1976). Toward an interactional psychology of personality. *Psychological Bulletin*, 83(5), 956.
- Erdoğan, A., & Kesici, S. (2010). Mathematics anxiety according to middle school students' achievement motivation and social comparison,“. *Education*, 131(1), 54-63.
- Ergin, A. ve Geçer, A. (1999). Öğrenci algılarına göre öğretim elemanlarının iletişim biçimleri. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 32(1), 1-28. doi: 10.1501/Egifak_0000000020
- Erkan, S., Cihangir-Çankaya, Z., Terzi, Ş. ve Özbay, Y. (2012). Üniversite psikolojik danışma ve rehberlik merkezlerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(22), 174-198.
- Ferrari, J. R. (1991). Compulsive procrastination: Some self-reported characteristics. *Psychological reports*, 68(2), 455-458.
- 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.
- Ferrari, J. R., Johnson, J. L. ve McCown, W. G. (1995). *Procrastination and task avoidance: Theory, research, and treatment*. (C.R. Synder, Series Ed.). New York: Plenum Press.
- Field, A. P., & Lawson, J. (2003). Fear information and the development of fears during childhood: Effects on implicit fear responses and behavioural

- avoidance. *Behaviour Research and Therapy*, 41(11), 1277-1293.
- Findley, M. J., & Cooper, H. M. (1983). Locus of control and academic achievement: A literature review. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(2), 419.
- Finn, J. D., & Rock, D. A. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal of Applied Psychology*, 82(2), 221.
- Fiore, N. A. (1989). *Overcoming Procrastination: Practice the Now Habit and Guilt-Free Play*. New York, NY: Penguin Putnam.
- Flett, G. L., Stainton, M., Hewitt, P. L., Sherry, S. B., & Lay, C. (2012). Procrastination automatic thoughts as a personality construct: An analysis of the procrastinatory cognitions inventory. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 30(4), 223-236.
- Fritzsche, B. A., Young, B. R. ve Hickson, K. C. (2003). Individual differences in academic procrastination tendency and writing success. *Personality and Individual Differences*, 35, 1549–1557.
- Frymier, A. B. (1993). The impact of teacher immediacy on students' motivation: Is it the same for all students? *Communication Quarterly*, 41(4), 454-464. doi:10.1080/01463379309369905
- Gargari, R. B., Sabouri, H., & Norzad, F. (2011). Academic procrastination: The relationship between causal attribution styles and behavioral postponement. *Iranian journal of psychiatry and behavioral sciences*, 5(2), 76.
- Gray, J. A. (1987). *The psychology of fear and stress* (2nd ed.). New York: Cambridge University Press.
- Haine, R. A., Ayers, T. S., Sandler, I. N., Wolchik, S. A., & Weyer, J. L. (2003). Locus of control and self-esteem as stress-moderators or stress-mediators in parentally bereaved children. *Death studies*, 27(7), 619-640.
- Hans, T. (2000). A meta-analysis of the effects of adventure programming on locus of control. *Journal of Contemporary Psychotherapy*, 30(1), 33-60.
- Haycock, L. A., McCarthy, P. ve Skay, C. L. (1998). Procrastination in college students: The role of self-efficacy and anxiety. *Journal of Counseling and Development*, 76, 317-324.
- Hasan, S. S., & Khalid, R. (2014). Academic Locus of Control of High and Low Achieving Students. *Journal of Research & Reflections in Education*

(*JRRE*), 8(1).

- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York: Wiley.
- Hill, M. B., Hill, D. A., Chabot, A. E., & Barrall, J. F. (1978). A survey of college faculty and student procrastination. *College Student Journal*, 12(3), 256-262.
- Hjeltnes, A., Binder, P. E., Moltu, C., & Dundas, I. (2015). Facing the fear of failure: An explorative qualitative study of client experiences in a mindfulness-based stress reduction program for university students with academic evaluation anxiety. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-Being*, 10(1), 27990. doi:10.3402/qhw.v10.27990
- Honig, W. K. (1966). *Operant behavior: Areas of research and application*. East Norwalk, CT, US: Appleton-Century-Crofts.
- İşık, A. (2006). *Uygulamalı İstatistik-II*. İstanbul: Beta Basım.
- Janis, I. L., & Mann, L. (1977). *Decision making: A psychological analysis of conflict, choice, and commitment*. Free press.
- Janssen, T., & Carton, J. S. (1999). The effects of locus of control and task difficulty on procrastination. *The Journal of Genetic Psychology*, 160(4), 436-442. doi: 10.1080/00221329909595557.
- John, O. P., Donahue, E. M., & Kentle, R. L. (1991). The big five inventory. *Institute of Personality and Social Research*, 10. Berkeley, CA: University of California, Berkeley.
- Johnson, J. L., & Bloom, A. M. (1995). An analysis of the contribution of the five factors of personality to variance in academic procrastination. *Personality and Individual Differences*, 18(1), 127-133.
- Kağan, M. (2009). Determining the variables which explain the behavior of academic procrastination in university students. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, 42 (2), 113-128.
- Kaiser, D. L. (1975). Internal-external control and causal attributions of own and others' performance. *Psychological Reports*, 37(2), 423-426.
- Kalechstein, A. D., & Nowicki Jr, S. (1997). A meta-analytic examination of the relationship between control expectancies and academic achievement: An 11-year follow-up to Findley and Cooper. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 123(1), 27-57.
- Kandemir, M. (2010). *Akademik erteleme davranışını açıklayıcı bir model*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Kandemir, M. (2012). Öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının, kaygı, başarısızlık korkusu, benlik saygısı ve başarı amaçları ile açıklanması. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(4), 81- 88.
- Kandemir, M. (2014). A model explaining academic procrastination behavior. *Pegem Journal of Education & Instruction*, 4(3), 51-72.
- Karaman, N. G., Dogan, T., & Coban, A. E. (2010). A study to adapt the big five inventory to Turkish. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 2357-2359.
- Karataş, H. (2015). Correlation among academic procrastination, personality traits and academic achievement. *Anthropologist*, 20(1,2), 243- 255.
- Karataş, H. ve Bademcioğlu, M. (2015). The explanation of the academic procrastination behavior of pre-service teachers with five factor personality traits. *Educational Research Association The International Journal Of Research In Teacher Education*, 6(2), 11-25.
- Kayaalp, G. T., Güney, M. Ç., & Cebeci, Z. (2015). Çoklu Doğrusal Regresyon Modelinde Değişken Seçiminin Zooteknoloji Uygulanışı. *Çukurova Üniversitesi Ziraat Fakültesi Dergisi*, 30(1), 1-8.
- Kızgın, Y., & Dalgın, T. (2012). Atfetme teorisi: Öğrencilerin başarı ve başarısızlıklarını değerlendirmedeki atfetme farklılıkları. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 8(15), 61-77.
- Klingsieck, K. B. (2013). Procrastination: When good things don't come to those who wait. *European Psychologist*, 18, 24-34. doi:10.1027/1016-9040/a000138
- Klingsieck, K. B., Grund, A., Schmid, S., & Fries, S. (2013). Why students procrastinate: A qualitative approach. *Journal of College Student Development*, 54(4), 397-412.
- Knaus, W. (1973). Overcoming procrastination. *Rational Living*, 8, 2-7.
- Korkmaz, O., Ilhan, T., & Bardakci, S. (2018). An investigation of self-efficacy, locus of control, and academic procrastination as predictors of academic achievement in students diagnosed as gifted and non-gifted. *European Journal of Education Studies*, 4 (7), 173- 192. doi: 10.5281/zenodo.1253354
- Köknel, Ö. (1985). *Kaygıdan Mutluluğa Kişilik* (12. Baskı). İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Köser, D. B. ve Mercanlıoğlu, Ç. (2010). Akademik danışmanlık hizmetinin önemi ve Türkiye'deki üniversitelerde akademik danışmanlık hizmetinin

- değerlendirilmesi. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 2 (2), 27- 36.
- Lay, C. H. ve Burns, P. (1991). Intentions and behavior in studying for an examination: The role of trait procrastination and its interaction with optimism. *Journal of Social Behavior & Personality*, 6, 605-617.
- Lay, C. H., & Schouwenburg, H. C. (1993). Trait Procrastination, Time Management. *Journal of social Behavior and personality*, 8(4), 647-662.
- Lay, C. H., Edwards, J. M., Parker, J. D., & Endler, N. S. (1989). An assessment of appraisal, anxiety, coping, and procrastination during an examination period. *European Journal of Personality*, 3(3), 195-208.
- Lazarus, R. S. (1991). *Progress on a cognitive-motivational-relational theory of emotion*. *American Psychologist*, 46(8), 819–834. doi:10.1037/0003-066x.46.8.819
- Lefcourt, H. M., Miller, R. S., Ware, E. E., & Sherk, D. (1981). Locus of control as a modifier of the relationship between stressors and moods. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41(2), 357.
- Levenson, H. (1981). Differentiating among internality, powerful others, and chance. In H. M. Lefcourt (Ed.), *Research with the locus of control construct* (Vol. 1, pp. 15-63). New York: Academic Press.
- MacIntyre, P. (1964). Dynamics and treatment of passive aggressive underachievers. *American Journal of Psychotherapy*, 18, 95-108.
- Maehr, M. L., & Sjogren, D. D. (1971). Atkinson's Theory of Achievement Motivation: First Step Toward a Theory of Academic Motivation. *Review of Educational Research*, 41(2), 143-161. doi:10.3102/00346543041002143
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2003). Fear of failure: Friend or foe?. *Australian Psychologist*, 38(1), 31-38. doi:10.1080/00050060310001706997
- Martin, T. R., Flett, G. L., Hewitt, P. L., Krames, L., & Szanto, G. (1996). Personality correlates of depression and health symptoms: A test of a self-regulation model. *Journal of Research in Personality*, 30(2), 264-277.
- McCown, W. (1986). An empirical study of the behaviors of chronic procrastinators. *Social and Behavioral Sciences Documents*, 16, 2745.
- McCown, W. (1995). The relationship between venturesomeness, impulsivity, and procrastination in college students and adults. *Integral Apogee Technical Research Paper No. 95- 108*. Radnor, PA: Integra/Apogee, Inc.

- McCown, W. ve Johnson, J. (1991). Personality and chronic procrastination by students during an academic examination period. *Personality & Individual Differences*, 12, 662-667.
- McCown, W., & Roberts, R. (1994). A study of academic and work-related dysfunctioning relevant to college version of an indirect measure of impulsive behavior. Integra Technical Paper, 94 (28). Radnor, PA: Integra. *Radnor, PA: Integra.*
- McCown, W., Petzel, T. ve Rupert, P. (1987). Personality correlates and behaviors of chronic procrastinators. *Personality & Individual Differences*, 11, 71-79.
- McCrae, R. R. (2011). Personality theories for the 21st century. *Teaching of Psychology*, 38(3), 209-214.
- McCrae, R. R. ve Costa Jr., P. T. (2013). Introduction to the empirical and theoretical status of the Five-Factor Model of personality traits. T. A. Widiger, P. T. Costa Jr., (Eds.). *Personality disorders and the Five-Factor Model of personality* (3th ed.), 15-27. American Psychological Association: Washington, DC.
- McDougall, W. (1932). Of the words character and personality. *Journal of Personality*, 1(1), 3-16.
- McKean, J. J. (1990). *An investigation of academic procrastination as a behavioral manifestation of learned helplessness*. Unpublished doctoral dissertation, Seton Hall University, South Orange, NJ.
- Mearns, J. (2009). Social learning theory. In H. Reis & S. Sprecher (Eds.), *Encyclopedia of human relationships* (pp. 1537-1540). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Middleton, M. J., & Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability: An underexplored aspect of goal theory. *Journal of educational psychology*, 89(4), 710.
- Milgram, N. (1991). Procrastination. R. Dulbecco (Ed.). *Encyclopedia Of Human Biology*, 6, 149- 155. New York: Academic Press.
- Milgram, N., Marshevsky, S., & Sadeh, C. (1995). Correlates of academic procrastination: Discomfort, task aversiveness, and task capability. *The Journal of psychology*, 129(2), 145-155. doi.: [10.1080/00223980.1995.9914954](https://doi.org/10.1080/00223980.1995.9914954)
- Mooney, S. P., Sherman, M. F., & LO PRESTO, C. T. (1991). Academic locus of

- control, self- esteem, and perceived distance from home as predictors of college adjustment. *Journal of Counseling & Development*, 69(5), 445-448. doi:10.1002/j.1556-6676.1991.tb01542.x
- Naditch, M. P. (1974). Locus of control, relative discontent, and hypertension. *Social Psychiatry*, 9, 111-117.
- Naturil-Alfonso, C., Peñaranda, D., Vicente, J., & Marco-Jiménez, F. (2018, October). Procrastination: the poor time management among university students. In *4th International Conference on Higher Education Advances (HEAD'18)* (pp. 1-8). Editorial Universitat Politècnica de València.
- Nowicki, S. (2016). *Choice or Chance: Understanding your locus of control and why it matters*. New York, NY: Prometheus Books.
- Ocak, G. ve Bulut, R. (2015). Akademik Erteleme Davranışı Ölçeği: Geçerlilik ve Güvenirlilik Çalışması. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 1 (2), 709-726.
- Ogden, E. ve Trice, A. (1986). The predictive validity of the academic locus of control scale for college students: Freshman outcomes. *Journal of Social Behavior and Personality*, 1, 649–652.
- Orpen, C. (1998). The causes and consequences of academic procrastination: A research note. *Westminister Studies in Education*, 21, 73-75.
- Özer, A., & Altun, E. (2011). Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme nedenleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(21), 45-72.
- Paden, N., & Stell, R. (1997). Reducing Procrastination through Assignment and Course Design. *Marketing Education Review*, 7(2), 17–25. doi:10.1080/10528008.1997.11488587
- Potts, T. J. (1987). *Predicting procrastination on academic tasks with self-report personality measures* (Doctoral dissertation, ProQuest Information & Learning).
- Pychyl, T. A., Lee, J. M., Thibodeau, R., & Blunt, A. (2000). Five days of emotion: An experience sampling study of undergraduate student procrastination. *Journal of social Behavior and personality*, 15(5), 239.
- Richter, C. P. (1957). On the phenomenon of sudden death in animals and man. *Psychosomatic Medicine*, 19, 191-198.
- Rorer, L. G. (1983). “Deep” RET: A reformulation of some psychodynamic explanations of procrastination. *Cognitive Therapy and Research*, 7(1), 1-9.

- Rosenbaum, R. M. (1972). *A dimensional analysis of the perceived causes of success and failure*. Unpublished doctoral dissertation, University of California, Los Angeles.
- Rothblum, E. D., Solomon, L. J., & Murakami, J. (1986). Affective, cognitive, and behavioral differences between high and low procrastinators. *Journal of Counseling Psychology*, 33(4), 387-394.
- Rotter, I. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80(1), 1-28.
- Rotter, J. B. (1971). External control and internal control. *Psychology Today*, 5, 58-59.
- Rotter, J. B. (1975). Some problems and misconceptions related to the construct of internal vs. external control of reinforcement. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 48, 56-67.
- Sadler, C. D. ve Buley, J. (1999). Predictors of academic procrastination in college students. *Psychological Reports*, 84, 686-688.
- Sagar, S. S., Lavalley, D., & Spray, C. M. (2009). Coping with the effects of fear of failure: A preliminary investigation of young elite athletes. *Journal of Clinical Sport Psychology*, 3(1), 73-98. doi:10.1123/jcsp.3.1.73
- Saplavska, J., & Jerkunkova, A. (2018). Academic procrastination and anxiety among students. In *Engineering for Rural Development–International Scientific Conference* (pp. 1192-1197).doi.: 10.22616/ERDev2018.17.N357
- Sarıçam, H. (2014). Psychometric properties of the academic locus of control scale-adolescent form. *Elementary Education Online*, 13(4), 1135-1144.
- Sarıçam, H., & Duran, A. (2012). The Investigation of The Education Faculty Students' Academic Locus Of Control Levels. 28-30 June 15th Balkan International Conference. Bucearest, Romania.
- Schouwenburg, H. C. (1992). Procrastinators and fear of failure: An exploration of reasons for procrastination. *European Journal of Personality*, 6(3), 225-236. doi:10.1002/per.2410060305
- Schouwenburg, H. C. (1995). Academic procrastination: Theoretical notions, measurement, and research. In C. R. Snyder (Series Ed.), *Procrastination and task avoidance* (pp.71-96). Springer, Boston, MA.
- Schultz, D. P., & Schultz, S. E. (2016). *Theories of personality* (11th ed.). Boston, MA: Cengage Learning.

- Seligman, M. E. (1975). *Helplessness: On depression, development, and death. A series of books in psychology*. New York, NY: WH Freeman/Times Books/Henry Holt & Co.
- Semb, G., Glick, D. M., & Spencer, R. E. (1979). Student withdrawals and delayed work patterns in self-paced psychology courses. *Teaching of psychology*, 6(1), 23-25.
- Senécal, C., Koestner, R., & Vallerand, R. J. (1995). Self-Regulation and Academic Procrastination. *The Journal of Social Psychology*, 135(5), 607–619. doi:10.1080/00224545.1995.9712234
- Sirin, E. F. (2011). Academic procrastination among undergraduates attending school of physical education and sports: Role of general procrastination, academic motivation and academic self-efficacy. *Educational Research and Reviews*, 6(5), 447.
- Sirois, F. M. (2004). Procrastination and intentions to perform health behaviors: The role of self-efficacy and the consideration of future consequences. *Personality and Individual Differences*, 37(1), 115-128.
- Sirois, F. M. (2016). Introduction: Conceptualizing the relations of procrastination to health and well-being. In F. M. Sirois ve T. A. Pynchyl (Eds.), *Procrastination Health and Well- Being* (pp. 3 -16).
- Sisney, S., Strickler, B., Tyler, M. A., Wilhoit, C., Duke, M., & Nowicki Jr, S. (2000). *Reducing the drop out rates of at-risk high school students: The effective learning program*. Atlanta, GA: Emory University Press.
- Solomon, L. J. ve Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 503-509.
- Somer, O., Korkmaz, M., & Tatar, A. (2002). Beş Faktör Kişilik Envanteri'nin geliştirilmesi-I: Ölçek ve alt ölçeklerin oluşturulması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 17(49), 21-33.
- Stainton, M., Lay, C. H., & Flett, G. L. (2000). Trait procrastinators and behavior/trait-specific cognitions. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15(5), 297.
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta- analytic and theoretical review of quintessential selfregularity failure. *Psychological Bulletin*, 133, 65-94.
- Steel, P. ve Klingsieck, K. B. (2016). Academic procrastination: Psychological antecedents revisited. *Australian Psychologist*, 51, 36–46.
- Stipek, D. J. ve Weisz, J.R. (1981). Perceived personal control and academic

- achievement. *Review of Educational Research*, 51, 101- 137.
- Tice, D. M. ve Baumeister, R. F. (1997). Longitudinal study of procrastination, performance, stress, and health: The costs and benefits of dawdling. *Psychological Science*, 8, 454-458.
- Trice, A. D. (1985). An academic locus of control scale for college students. *Perceptual and Motor Skills*, 61, 1043-1046.
- Tuckman, B. W. (2002). Academic procrastinators: Their rationalizations and Web-course performance. *110th Annual Meeting Of The American Psychological Association*. Chicago, Illinois.
- Uzun-Özer, B. & Topkaya, N. (2011). Akademik erteleme ve sınav kaygısı. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 12-19.
- Vestervelt, C. M. (2000). *An examination of the content and construct validity of four measures of procrastination*. Unpublished Master of Arts dissertation. University of Carleton, Canada.
- Veznedaroğlu, R. L., & Özgür, A. O. (2005). Öğrenme stilleri: tanımlamalar, modeller ve işlevleri. *İlköğretim Online*, 4(2).
- Watson, D. C. (2001). Procrastination and the five-factors model: A facet level analysis. *Personality and Individual Differences*, 30, 149-158.
- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71, 3-25.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer-Verlag New York Inc.
- Weiner, B., Frieze, I. H., Kukla, A., Reed, L., Rest, S., & Rosenbaum, R. M. (1971). *Perceiving the causes of success and failure*. Morristown, NJ: General Learning Press.
- Werner, E. E., & Smith, R. S. (1992). *Overcoming the odds: High risk children from birth to adulthood*. Ithaca, United States: Cornell University Press.
- Wessman, A. E. (1973). Personality and the subjective experience of time. *Journal of Personality Assessment*, 37(2), 103-114.
- Yeşil, R., & Şahan, E. (2012). Öğretmen adaylarının akademik işlerini erteleme nedenleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 219- 236.

EKLER

EK 1: İZİN BELGESİ

Tarih ve Sayı: 02/04/2018-E.49466



T.C.
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Fakültesi Dekanlığı



Ek-4

Sayı : 91770517-605.01/
Konu : Merve NURLU' nun uygulama izni

ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 21/03/2018 tarihli, 43264 sayılı ve Merve NURLU' nun uygulama izni konulu yazınız,

İlgili yazınızın konusu Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim dalı yüksek lisans öğrencisi Merve NURLU' nun danışmanı Öğretim Üyesi Dr. Sabahattin ÇAM' ın yönetiminde hazırlamakta olduğu "Üniversite Öğrencilerinde Akademik Erteleme Davranışının Yordanmasına İlişkin Bir Çalışma" başlıklı tez çalışmasının gereği olarak, 2017- 2018 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Fakültemiz 1., 2., 3. ve 4. sınıf lisans öğrencilerine uygulama yapma talebi kişinin kendi katılımı ve eğitim-öğretimin aksatılmaması koşuluyla uygun görülmüş olup, (öğrencisi olmayan Özel Eğitim Bölümümüz hariç) ilgili Bölüm Başkanlıklarımızın konuyla ilgili yazıları ekte sunulmuştur.
Gereğini bilgilerinize arz ederim.

e-İmzalıdır
Prof.Dr. Ahmet DOĞANAY
Dekan

Ek:İlgili Bölüm Başkanlıkları'nın yazıları (7 adet)

Mevcut Elektronik İmzalar

AHMET DOĞANAY (EĞİTİM FAKÜLTESİ DEKANLIĞI - Dekan) 02/04/2018 16:47

Adres:Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi 01330 Balcalı, Sarıçam / Adana
Telefon:0 (322) 338 63 55 Faks0 (322) 338 64 40
e-Posta:ef@cu.edu.tr Elektronik Ağ:www.cu.edu.tr

Bilgi için: Hulusi ARIK
Unvanı: Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni
Tel No: 0(322) 338 6435

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.



T.C.
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
Mühendislik Fakültesi Dekanlığı



Ek-3

Sayı : 19120693-605.01/
 Konu : Merve NURLU'nun uygulama izni

ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
 (Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 21/03/2018 tarihli, 43264 sayılı ve "Merve NURLU' nun uygulama izni" konulu yazı,

Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim dalı yüksek lisans öğrencisi Merve NURLU' nun danışmanı Öğretim Üyesi Dr. Sabahattin ÇAM'ın yönetiminde hazırlamakta olduğu "Üniversite Öğrencilerinde Akademik Erteleme Davranışının Yordanmasına İlişkin Bir Çalışma" başlıklı tez çalışmasının gereği olarak, 2017- 2018 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Fakültemiz 1., 2., 3. ve 4. sınıf lisans öğrencilerine uygulama yapılabilmesi için gerekli izinlerin verilmesi talebi hakkında, Fakültemiz Bölüm Başkanlıkları'ndan alınan yazılar ilişikte sunulmuştur.

Bilgilerinize ve gereğine arz ederim.

e-İmzalıdır
 Prof.Dr. Mesut BAŞIBÜYÜK
 Dekan

Ek:12 Bölüm Görüşü

Ek Üzerindeki Mevcut Elektronik İmzalar

MESUT BAŞIBÜYÜK (MÜHENDİSLİK FAKÜLTESİ DEKANLIĞI - Dekan) 27/03/2018 11:20



T.C.
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
Fen Edebiyat Fakültesi Dekanlığı



Ek-2

Sayı : 83037562-399/
Konu : Merve NURLU' nun uygulama izni

ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 21.03.2018 tarih ve 43264 sayılı yazı

İlgide kayıtlı Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim dalı yüksek lisans öğrencisi Merve NURLU'nun "Üniversite Öğrencilerinde Akademik Erteleme Davranışının Yordanmasına İlişkin Bir Çalışma" başlıklı tez çalışmasının gereği olarak, 2017-2018 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Fakültemiz öğrencilerine uygulama yapılabilmesi için gerekli izinlerin verilmesi konusundaki yazımı Dekanlığımızca incelenmiş olup, Fakültemiz Bölüm Başkanlıklarından alınan yazılar ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

e-İmzalıdır
Prof.Dr. Ali İhsan GENÇ
Dekan V.

Ek Üzerindeki Mevcut Elektronik İmzalar

ALİ İHSAN GENÇ (FEN EDEBİYAT FAKÜLTESİ DEKANLIĞI - Dekan V.) 30/03/2018 12:32



T.C.
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
 İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dekanlığı



Sayı : 48882466-605.01/
 Konu : Uygulama İzni (Merve NURLU)

ÖĞRENCİ İŞLERİ DAİRE BAŞKANLIĞINA

İlgi : 21/03/2018 tarihli ve E.43264 sayılı yazınız.

İlgi yazınızda belirtilen, Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Merve NURLU' nun 2017-2018 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde eğitim-öğretimi aksatmamak koşuluyla fakültemizde uygulama yapması Dekanlığımızca uygun görülmüştür.

e-İmzalıdır
 Prof.Dr. Fikret DÜLGER
 Dekan

Ek Üzerindeki Mevcut Elektronik İmzalar

FİKRET DÜLGER (İKTİSADİ ve İDARİ BİLİMLER FAKÜLTESİ DEKANLIĞI - Dekan) 04/04/2018 11:12

Adres:Çukurova Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi 01330 Balcalı, Sarıçam
 / Adana
 Telefon:0 (322) 338 62 02 Faks0 (322) 338 72 83
 e-Posta:iibf@cu.edu.tr Elektronik Ağ:www.cu.edu.tr
 Dışarıya İletilmemesi İçin İstisna

Bilgi için: Sebile TOPRAKÇI
 Unvanı: Memur
 Tel No: 0(322) 338 62 02



T.C.
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : 75837341-044/
Konu : Merve NURLU' nun uygulama izni

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 20.03.2018 tarih ve 52921519-E.42592 sayılı yazınız.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim dalı yüksek lisans öğrencisi Merve NURLU' nun danışmanı Dr. Öğretim Üyesi Sabahattin ÇAM' ın yönetiminde hazırlamakta olduğu "Üniversite Öğrencilerinde Akademik Erteleme Davranışının Yordanmasına İlişkin Bir Çalışma" başlıklı tez çalışmasının gereği olarak 2017- 2018 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde, Üniversitemiz Eğitim Fakültesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Fen-Edebiyat Fakültesi ve Mühendislik Fakültesi 1., 2., 3. ve 4. sınıf lisans öğrencilerine ölçek uygulama talebine ilişkin ilgili Fakülte görüşleri ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-İmzalıdır

Prof.Dr. Şeref ERDOĞAN
Rektör Yardımcısı

Ek:Yazı örneği ve ekleri (4 adet)

Mevcut Elektronik İmzalar

ŞEREF ERDOĞAN (REKTÖR YARDIMCILIĞI3 - Rektör Yardımcısı) 05/04/2018 15:01

Adres:Çukurova Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı 01330 Balcalı, Sarıçam /
Adana
Telefon:0 (322) 338 61 50 Faks0 (322) 338 70 22
e-Posta:ogrenci@cu.edu.tr Elektronik Ağ:www.cu.edu.tr
Dünyam Bilişimsiz kimsi değildir

Bilgi için: Neva URAL
Unvanı: Şef
Tel No: 0(322) 338 64 58

EK 2. KİŞİSEL BİLGİ FORMU***Sevgili arkadaşlar,***

Üniversite öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarının ve bu alışkanlıkları etkileyen faktörlerin araştırıldığı bir çalışma yapmaktayım. Araştırma kapsamında beş farklı ölçek kullanılmaktadır. Çalışmanın sonuçları sadece tez çalışmamda kullanılacak olup verdiğiniz yanıtlar gizli tutulacaktır. Lütfen her bir ölçek maddelerini dikkatle okuyup içtenlikle cevap veriniz ve hiçbir maddeyi boş bırakmayınız. Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Merve NURLU

Yrd. Doç. Dr. Sabahattin ÇAM

Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü

Tez Danışmanı

Yüksek Lisans Öğrencisi

Cinsiyet: Kadın () Erkek ()**Sınıf:** 1. sınıf () 2.sınıf () 3.sınıf () 4.sınıf ()**Fakülte:** Eğitim () İktisadi ve İdari Bilimler () Fen-Edebiyat () Mühendislik-Mimarlık**Bölüm:**.....

EK 3. AKADEMİK ERTELEME ÖLÇEĞİ (ÖRNEK MADDELER)

Bu ölçeğin amacı sizin ders çalışma alışkanlıklarınızı belirlemektir. Aşağıda bazı ifadeler verilmiştir. Lütfen her ifadeyi dikkatle okuyup sizi ne kadar tanımladığını aşağıdaki ölçekten yararlanarak maddelerin yanındaki sayıların üzerine (X) işareti koyarak belirleyiniz.

Beni hiç yansıtıyor	Beni çok az yansıtıyor	Beni biraz yansıtıyor	Beni çoğunlukla yansıtıyor	Beni tamamen yansıtıyor
1	2	3	4	5

İFADELER	DERECELENDİRME				
	1	2	3	4	5
1. Derslerimi düzenli olarak çalışırım					
5. Ne zaman dersin başına otursam aklıma yapmam gereken başka işler gelir					
6. Önemli olsalar bile sınavlara çalışmayı gereksiz yere son güne bırakırım					
11. Ödevlerimi/projelerimi zamanında teslim ederim					
15. Çalışmayı son güne bıraktığım için başarısız olduğum derslerim olur					
16. Ödevlerimi/projelerimi zamanında yetiştiremem					
17. Bir sınavdan önce sınavla ilgili konuları her yönüyle çalışmış olurum					
19. Ben derslerimi çalışmayı son ana bırakan ancak bir daha ki sefere çalışmaya zamanında başlayacağım diyen bir öğrenciyim					

EK 4. BEŞ FAKTÖRLÜ KİŞİLİK ENVANTERİ TÜRKÇE FORMU (ÖRNEK MADDELER)

GENEL OLARAK NASILIM?

Aşağıda size uyan veya uymayan özellikler verilmiştir. Örneğin, *diğer insanlarla birlikte zaman geçirmekten hoşlanan biri misiniz?* İfadesine katılıyor musunuz? Lütfen aşağıdaki her bir maddeyi size uygun veya uygun olmama durumuna göre işaretleyiniz.

	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1. Konuşkanım.					
2. Başkalarının hatalarını bulmaya eğilimliyim.					
3. İş yönelimliyim.					
4. Çekingen biriyim.					
5. Yardımseverim ve bencil biri değilim.					
6. Biraz dikkatsiz olabilirim.					
7. Rahatım ve stresle iyi baş ederim.					
8. Birçok şeye meraklıyım.					
9. Enerji doluyum.					
10. Gergin biri olabilirim.					
11. Zekiyim, derin düşünürüm.					
12. Çok fazla hayranlık uyandırırım.					
13. Çok endişeli biriyim.					
14. Canlı bir hayal gücüne sahibim.					
15. Sessiz olma eğilimindeyim.					
16. Keşif eden biriyim.					
17. Soğuk ve mesafeliyim.					
18. Her şeyi etkili yaparım.					
19. Gergin durumlarda sakinin kalırım.					
20. Artistik ilgilerim azdır.					
21. Sanat, müzik ya da edebiyatta bilgiliyim.					

EK 5. AKADEMİK KONTROL ODAĞI ÖLÇEĞİ (ÖRNEK MADDELER)

Her sorunun karşısında bulunan; (1) Tamamen aykırı (2) Oldukça aykırı (3) Kararsızım (4) Oldukça uygun (5) Tamamen uygun anlamına gelmektedir. Lütfen her ifadeye mutlaka TEK yanıt veriniz ve kesinlikle BOŞ bırakmayınız.

(1) Tamamen aykırı(2) Oldukça aykırı (3) Kararsızım (4) Oldukça uygun (5) Tamamen uygun

1	Öğretmenlerimin benim hakkımdaki izlenimlerini hiçbir zaman değiştiremeyeceğimi düşünürüm.	1	2	3	4	5
3	Bazı derslerde hiçbir zaman başarılı olmayacağımı düşünürüm.	1	2	3	4	5
5	Okuldaki sosyal aktivitelerin derslerime zarar verdiği durumlar olur.	1	2	3	4	5
7	Bir sınavı kazanamazsam buna kötü şans neden olmuştur.	1	2	3	4	5
9	Öğretmenimle iyi geçinirsem derslerde başarılı olabilirim.	1	2	3	4	5
11	Bir öğrencinin sınavdan yüksek not alabilmesi arkadaşlarının yardımıyla mümkündür	1	2	3	4	5
13	Sınavdan yüksek not alabilmem için o derse iyi çalışmam gerektiğini düşünürüm.	1	2	3	4	5
15	Yaşamdaki birçok başarısızlığın yeterli çaba harcanmadığı için meydana geldiğini düşünürüm	1	2	3	4	5
17	Yaşadığım başarısızlıkların kendi hatalarımdan kaynaklandığını düşünürüm	1	2	3	4	5

EK 6. BAŞARISIZLIK KORKUSU ÖLÇEĞİ (ÖRNEK MADDELER)

Açıklama: Aşağıda sınavlardaki başarısızlık korkularının nedenlerine ilişkin maddeler bulunmaktadır. Bu maddeleri, kendi yaşantılarınızı göz önünde bulundurarak cevaplayınız. Örneğin sizinle ilişkili bir ifadeye katılmıyorsanız **bana hiç uygun değil (1)** seçeneğini, kısmen katılıyorsanız **bana kısmen uygun(2)** seçeneğini, büyük oranda katılıyorsanız **bana çoğunlukla uygun (3)** seçeneğini, tamamen katılıyorsanız **bana tamamen uygun (4)** seçeneğini işaretleyin. *Lütfen, bütün soruları cevaplayınız.*

No	Maddeler	Bana hiç uygun değil	Bana kısmen uygun	Bana çoğunlukla uygun	Bana tamamen uygun
2	Başarısızlık, bir öğrencinin yaşayabileceğini en kötü durumdur.	1	2	3	4
3	Başarısız olmak, benim için büyük bir korkudur.	1	2	3	4
5	Başarısızlık korkusu yüzünden çevremdekilerle sorun yaşadığım olur.	1	2	3	4
7	Korkularım yüzünden, gelecekte çok başarılı bir insan olamayacağımı zannetmem.	1	2	3	4
9	Başarısız olmaktan korktuğum için bir türlü çalışmaya başlayamam.	1	2	3	4
11	Başarısız olma düşüncesi, ders başarıyı etkiler.	1	2	3	4
14	Başarısızlık, açıklanabilecek bir durum değildir.	1	2	3	4
16	Düşük not aldığımda, uzun süre bunun etkisinde kalırım.	1	2	3	4
17	Başarısızlık korkusu yüzünden kendime olan güvenimi yitirdiğim olur.	1	2	3	4

EK 7. ÖĞRETİM ELEMANLARINI DEĞERLENDİRME ENVANTERİ

(ÖRNEK MADDELER)

Aşağıdaki durumları okuyarak size göre uygun olana çarpı (X) işareti koyunuz.

1. Hiç Katılmıyorum 2. Katılmıyorum 3. Katılıyorum 4. Tamamen Katılıyorum

DURUMLAR	DERECELENDİRME			
	1	2	3	4
1. Derslerimizin genel amaçları ve hedefleri çok iyi belirtilmiştir.				
2. Verilen dersler hedeflere etkili bir şekilde ulaşılmasına imkân sağlamıştır.				
4. Öğretim elemanlarımız öğrencilere birey olarak saygı göstermektedirler.				
6. Verilen ödevler ders içerikleriyle uygunluk göstermektedir.				
8. Sınav soruları derste önemli görülen konulara ilişkindir.				
10. Öğretim elemanlarımız konuları açık ve anlaşılır bir şekilde sunmaktadır.				
12. Derslerde birçok şey öğrendim.				
15. Öğretim elemanlarımız derste güçlük çeken öğrencilere istekli bir şekilde yardımcı olmaktadır.				

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı: Merve NURLU

Doğum Yeri ve Tarihi: İstanbul / 1989

Yabancı Dili: İngilizce

İletişim (Telefon/ e-posta): mervenurlu89@gmail.com

Eğitim Durumu (Kurum/ Yıl)

Lise: Kâğıthane Anadolu Lisesi, İstanbul, 2003- 2007

Lisans: Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul, 2007- 2012

Aile Danışmanlığı Sertifika Programı, Marmara Üniversitesi, 2016- 2017

Yüksek Lisans: Çukurova Üniversitesi, 2016- 2019

