

**KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI**

**ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNDE BEŞ FAKTÖR KİŞİLİK,  
AKADEMİK ÖZ-YETERLİK, AKADEMİK KONTROL ODAĞI VE  
AKADEMİK ERTELEME**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Elif ALBAYRAK**

**TRABZON**

**Ocak, 2014**

**KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI**

**ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNDE BEŞ FAKTÖR KİŞİLİK,  
AKADEMİK ÖZ-YETERLİK, AKADEMİK KONTROL ODAĞI VE  
AKADEMİK ERTELEME**

**Elif ALBAYRAK**

**Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nce Yüksek  
Lisans Unvanı Verilmesi İçin Kabul Edilen Tezdir.**

**Tez Danışmanı  
Doç. Dr. Hikmet YAZICI**

**TRABZON  
Ocak, 2014**

**KTÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne**

**Bu çalışma jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı'nda YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir. 15/01/2014**

**Tez Danışmanı : Doç. Dr. Hikmet YAZICI .....**

**Üye : Doç. Dr. Mustafa ŞAHİN .....**

**Üye : Yrd. Doç. Dr. Yasin ÖZTÜRK .....**

**Onay**

**Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.**

**Doç.Dr. Nevzat YİĞİT  
Enstitü Müdür V.**

## **BİLDİRİM**

**Tezimin içerdığı yenilik ve sonuçları başka bir yerden almadığımı ve bu tezi KTÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsünden başka bir bilim kuruluşuna akademik gaye ve unvan almak amacıyla vermediğimi; tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yapıldığını, aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabul ettiğimi beyan ediyorum.**

**Elif ALBAYRAK**

**19/12/2013**

## ÖN SÖZ

Üniversite eğitimi süresince öğrencilerin yapması, yerine getirmesi gereken birçok görev ve sorumlulukları vardır. Bu sorumlulukların en önemlilerinden biri akademik görevlerini yerine getirmeleri ve istenilen düzeyde başarı sağlamalarıdır. Öğrencilerin akademik çalışmalarındaki ertelemeler onların başarısız olmalarına ve birçok olumsuz durumla karşı karşıya kalmalarına sebep olabilmektedir. Bu çalışmada üniversite öğrencilerinin beş faktör kişilik özellikleri, akademik öz-yeterlikleri, akademik kontrol odağı ve akademik erteleme davranışları incelenmiştir.

Lisans ve yüksek lisans eğitimim süresince hiçbir zaman desteğini esirgemeyen zor zamanlarda yanımda olan, gerek akademik yaşantım gerek özel hayatımda bana örnek olan, uzak veya yakın fark etmeden bilgi ve deneyimlerinden yararlandığım, iyi ki onun öğrencisiyim dedirten değerli tez danışmanım saygıdeğer kıymetli hocam Doç. Dr. Hikmet YAZICI' ya sağladığı tüm katkılarından ve emeklerinden dolayı sonsuz teşekkür ederim.

Çalışmamın başından itibaren yardımlarını hiçbir zaman esirgemeyen, kaynak bulmam ve araştırma yapabilmem için gereken bütün imkanları sağlamaya çalışan, her türlü problemimde yanımda olan, manevi olarak kendimi güçlü hissetmemi sağlayan çok değerli hocam Öğr. Gör. Serpil REİSOĞLU'na emeklerinden dolayı teşekkür ederim.

Yüksek lisans eğitimim süresince bilgi ve tecrübelerinden yaralandığım, çalışmalarımda destek olan ve bana olan güvenlerini her zaman arkamda hissettiğim çok değerli hocalarım Doç. Dr. Mustafa ŞAHİN, Doç. Dr. Hatice ODACI, Yrd. Doç. Dr. Vesile Oktan, Öğr. Gör. Serpil REİSOĞLU, Öğr. Gör. Harun Kahveci ve tez danışmanım Doç. Dr. Hikmet YAZICI' ya, tez çalışmamda birçok konuda görüşünü ve desteğini aldığım değerli arkadaşım Arş. Gör. Fatma ALTUN'a; bu araştırmanın gerçekleşmesinde yardımları olan üniversite hocalarımız ve öğrenci arkadaşlarımıza önemli destek ve katkılarından dolayı teşekkür ederim.

Yaşantımın her anında yanımda olan, nefes alıp vermek kadar değerli hissettiğim, bütün kısıtlı ve zor koşullara rağmen okumam için her türlü çabayı ve özveriyi gösteren, eğitim sürecimi hevesle takip eden, kelimelerle ifade edemeyeceğim kadar değerli canım ailem; iyi ki varsınız, iyi ki sizin evladınız olarak dünyaya gelmişim. Babam, annem, abim, ablalarım ve yüksek lisansa başlamamda gerçekten önemli bir kişi olan canım kardeşim Emrah hepimize ayrı ayrı teşekkür ederim. İlkokuldan bu yana eğitim sürecimde her zaman destek olan, ders çalışabilmem için evin bütün imkanlarını bana sunmaya çalışan, emeğini asla ödeyemeyeceğim kadar değerli insan ablam Halime BÜLBÜL'e yürek dolusu sevgilerimi ve teşekkürlerimi sunuyorum.

Tez süresince desteğini esirgemeyen, eğitim hayatımda daha da ileriye gidebilmem için sürekli arkamda olduğunu gösteren, çalışmalarımda yardımcı olan, 'BÜLBÜL' soy ismi ile başladığım yüksek lisans eğitimimi 'ALBAYRAK' soy ismi ile bitirmeme sebep olan, onunla yuva kurduğum için şükrettiğim, hayatıma anlam katan değerli eşim Feyzullah ALBAYRAK'a sevgi ve saygılarımı sunuyorum.

Aralık, 2013  
Elif ALBAYRAK

## İÇİNDEKİLER

|   |          |
|---|----------|
| ÖNSÖZ .....   | IV       |
| İÇİNDEKİLER .....   | V        |
| ÖZET .....  | IX       |
| ABSTRACT.....   | X        |
| TABLolar LİSTESİ .....  | XI       |
| GRAFİKLER LİSTESİ .....   | XII      |
| KISALTMALAR LİSTESİ.....  | XIII     |
| <b>1. GİRİŞ.....</b>  | <b>1</b> |
| 1.1. Araştırmanın Amacı .....   | 5        |
| 1.2. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi .....                              | 6        |
| 1.3. Araştırmanın Sınırlılıkları.....                                   | 7        |
| 1.4. Araştırmanın Varsayımları .....                                    | 7        |
| 1.5. Tanımlar .....   | 7        |
| <b>2. LİTERATÜR TARAMASI .....</b>                                      | <b>8</b> |
| 2.1. Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi .....                              | 8        |
| 2.1.1. Akademik Erteleme.....   | 8        |
| 2.1.1.1. Erteleme Kavramı ve Tanımı .....                               | 8        |
| 2.1.1.1.1. Ertelemenin Davranışsal, Bilişsel ve Duyuşsal Boyutları..... | 9        |
| 2.1.1.1.1.1. Erteleminin Davranışsal Boyutu.....                        | 9        |
| 2.1.1.1.1.2. Erteleminin Bilişsel Boyutu .....                          | 10       |
| 2.1.1.1.1.3. Erteleminin Duyuşsal Boyutu.....                           | 10       |
| 2.1.1.1.2. Ertelemenin Yaygınlığı.....                                  | 12       |
| 2.1.1.1.3. Ertelemenin Türleri .....                                    | 14       |
| 2.1.1.1.4. Akademik Erteleme Davranışı .....                            | 14       |
| 2.1.1.1.4.1. Akademik Erteleme Nedenleri .....                          | 15       |

|  |    |
|--|----|
| 2.1.1.1.4.2. Akademik Erteleme Sonuçları .....   | 16 |
| 2.1.1.2. Erteleme Davranışını Açıklayan Kuramlar .....                                   | 17 |
| 2.1.1.2.1. Psikoanalitik Kuram .....   | 17 |
| 2.1.1.2.2. Psikodinamik Kuram .....  | 18 |
| 2.1.1.2.3. Davranışsal Kuram .....   | 19 |
| 2.1.1.2.4. Bilişsel-Davranışçı Kuram.....  | 20 |
| 2.1.2. Akademik Erteleme ve Kişilik.....   | 23 |
| 2.1.2.1. Kişilik.....  | 23 |
| 2.1.2.1.1. Kişiliğin Kuramsal Temelleri.....   | 23 |
| 2.1.2.1.1.1. Ayırıcı Özellik(Treyt) Yaklaşımı .....                                      | 24 |
| 2.1.2.1.1.1.1. Beş Faktörlü Kişilik Modeli .....   | 26 |
| 2.1.2.1.1.1.1.1. Nevrotiklik Boyutu.....   | 27 |
| 2.1.2.1.1.1.1.2. Dışadönüklük Boyutu.....  | 27 |
| 2.1.2.1.1.1.1.3. Uyumluluk Boyutu.....   | 28 |
| 2.1.2.1.1.1.1.4. Gelişime Açıklık Boyutu.....  | 28 |
| 2.1.2.1.1.1.1.5. Sorumluluk Boyutu .....   | 28 |
| 2.1.2.2. Akademik Erteleme ve Beş Faktör Kişilik ile İlgili Yapılmış<br>Çalışmalar ..... | 29 |
| 2.1.3. Akademik Erteleme ve Akademik Öz-yeterlik.....                                    | 30 |
| 2.1.3.1. Öz-yeterlik.....  | 30 |
| 2.1.3.1.1. Öz-yeterlik İnançlarının Etkileri .....                                       | 32 |
| 2.1.3.1.2. Öz-yeterlik Kavramının Kuramsal Temelleri .....                               | 33 |
| 2.1.3.1.2.1. Sosyal Bilişsel Kuram .....   | 33 |
| 2.1.3.2. Akademik Öz-yeterlik.....   | 35 |
| 2.1.3.3. Akademik Öz-yeterlik ve Akademik Erteleme İle İlgili Yapılmış Çalışmalar ..     | 36 |
| 2.1.4. Akademik Erteleme ve Akademik Kontrol Odağı.....                                  | 37 |
| 2.1.4.1. Sosyal Öğrenme Kuramı .....   | 37 |
| 2.1.4.2. Kontrol Odağı.....  | 39 |

|   |           |
|---|-----------|
| 2.1.4.3. Akademik Kontrol Odağı ve Ak. Erteleme İle İlgili Yapılmış Çalışmalar ....   | 40        |
| 2.2. Literatür Taramasının Sonucu .....   | 42        |
| <b>3. YÖNTEM.....</b>   | <b>45</b> |
| 3.1. Araştırma Modeli.....  | 45        |
| 3.2. Araştırma Grubu .....  | 45        |
| 3.3. Verilerin Toplanması .....   | 46        |
| 3.3.1. Veri Toplama Araçları.....   | 46        |
| 3.3.1.1. Kişisel Bilgi Formu .....  | 46        |
| 3.3.1.2. Aitken Erteleme Eğilimi Ölçeği.....  | 46        |
| 3.3.1.3. Akademik Öz-yeterlik Ölçeği.....   | 46        |
| 3.3.1.4. Akademik Kontrol Odağı Ölçeği.....   | 47        |
| 3.3.1.5. Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi .....   | 47        |
| 3.3.2. Veri Toplama Süreci .....  | 48        |
| 3.4. Verilerin Analizi .....  | 48        |
| <b>4. BULGULAR .....</b>  | <b>49</b> |
| 4.1.Tanımlayıcı Bulgular .....  | 49        |
| 4.2.Üniversite Öğrencilerinin Kişilik Özellikleri, Akademik Öz-yeterlik ve Akademik Kontrol Odağı Algıları ile Akademik Erteleme Davranışları Arasındaki İlişkiler..... | 51        |
| 4.3.Üniversite Öğrencilerinin Akademik Erteleme Düzeylerinde Cinsiyet Değişkenine İlişkin Farklılıklar.....   | 52        |
| 4.4. Üniversite Öğrencilerinin Akademik Erteleme Davranışlarında Barınma Biçimlerine Göre Farklılıklar .....  | 53        |
| 4.5. Üniversite Öğrencilerinin Akademik Erteleme Davranışlarında Meslek Tercihlerine Göre Farklılıklar.....   | 54        |
| 4.6.Üniversite Öğrencilerinin Akademik Erteleme Davranışlarında Bölüm Tercih Sıralarına Göre Farklılıklar .....   | 55        |
| 4.7.Üniversite Öğrencilerinin Akademik Erteleme Davranışlarında Bölüm Memnuniyetine Göre Farklılıklar .....   | 56        |
| 4.8.Üniversite Öğrencilerinin Akademik Erteleme Davranışlarında Ders Çalışma Biçimlerine Göre Farklılıklar.....   | 57        |
| 4.9. Üniversite Öğrencilerinin Akademik Erteleme Davranışlarında Genel Akademik Ortalamalarına Göre Farklılıklar.....   | 58        |



|   |           |
|---|-----------|
| <b>5. TARTIŞMA</b> .....  | <b>60</b> |
| <b>6. SONUÇLAR VE ÖNERİLER</b> .....                              | <b>65</b> |
| 6.1. Sonuçlar .....   | 65        |
| 6.2. Öneriler .....   | 66        |
| 6.2.1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler.....                 | 66        |
| 6.2.2. İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler ..... | 67        |
| <b>7. KAYNAKLAR</b> .....   | <b>68</b> |
| <b>8. EKLER</b> .....   | <b>84</b> |
| <b>9. ÖZ GEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİLERİ</b> .....                   | <b>90</b> |

## ÖZET

### Üniversite Öğrencilerinde Beş Faktör Kişilik, Akademik Öz-yeterlik, Akademik Kontrol Odağı ve Akademik Erteleme

Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışını belirleyen çok sayıda değişken bulunmaktadır. Bu çalışmanın temel amacı üniversite öğrencilerinde beş faktör kişilik, akademik öz-yeterlik, akademik kontrol odağı ve akademik erteleme arasındaki ilişkileri incelemektir. Çalışmada ayrıca yaş, cinsiyet, öğrencilerin barınma biçimi, mesleği tercih etme durumları, ders çalışma biçimleri ve genel akademik ortalamaları gibi değişkenler ile akademik erteleme davranışları arasındaki ilişkiler de araştırılmaktadır.

Araştırma grubu, 2012/2013 eğitim-öğretim yılında Karadeniz Teknik Üniversitesinde okuyan 885 (Kadın=496, Erkek=389) öğrenciden oluşmaktadır. Verilerin toplanmasında Kişisel Bilgi Formu, Aitken Erteleme Eğilimi, Akademik Öz-yeterlik, Akademik Kontrol Odağı Ölçeği ve Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi kullanılmıştır. Veri analizi için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı (PMÇKK), Çoklu Doğrusal Regresyon, bağımsız *t* testi ve ANOVA kullanılmıştır.

Araştırma sonuçları, beş faktör kişilik özelliklerinin alt faktörlerinden sorumluluk ve yumuşak başlılık boyutlarının, akademik kontrol odağının alt faktörlerinden dışsal kontrol odağının üniversite öğrencilerinin akademik erteleme eğilimlerini anlamlı düzeyde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterlik düzeyleri ile akademik erteleme eğilimleri arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Erkek öğrencilerin akademik erteleme eğilimleri kadın öğrencilere oranla daha yüksek bulunmuştur. Ayrıca yaş, barınma biçimi, meslek tercihi, bölüm tercih sırası, bölüm memnuniyeti, ders çalışma biçimi ve genel akademik ortalama gibi değişkenlerin akademik erteleme davranışının anlamlı düzeyde yordayıcısı oldukları tespit edilmiştir. Sonuçların bir kısmı literatür bulgularıyla paralel bir kısmı ise farklı çıkmıştır. Bu durum literatür bulgularıyla tartışılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Beş Faktör Kişilik, Akademik Öz-yeterlik, Akademik Kontrol Odağı, Akademik Erteleme

## ABSTRACT

### **The Big Five Personality, Academic Self-Efficacy, Academic Locus of Control and Academic Procrastination among University Students**

There are several variables to determine academic procrastination behavior among university students. The main purpose of the present study was to investigate the relationships among the big five personality, academic self-efficacy, academic locus of control and academic procrastination. Moreover, the relationships between academic procrastination and age, gender, types of housing, job preference, styles of studying and Cumulative Grade Point Average (CGPA) were investigated.

The study group consisted of 885 university students (Female=496, Male=389) studying at Karadeniz Technical University in 2012/2013 academic year. Personal data form, Aitken Procrastination Tendency Inventory, Academic Self-Efficacy Scale, Academic Locus of Control Scale and Adjective Based Personality Scale were used in data collection process. Pearson Product- Moment Correlation Coefficiency (PPMCC), Multiple Linear Regression Analysis, independent t-test and ANOVA were applied for the data analysis.

Results of the study indicated that responsibility and amenability, which are the sub-factors of the big five personality traits and external locus of control, which is one of the sub-factors of academic locus of control significantly predicted academic procrastination tendency of university students. It was not found any significant relationship between university students' academic self-efficacy levels and academic procrastination tendency. Male students were found to have a significantly higher level of academic procrastination tendency than female students. Additionally, it was found that academic procrastination was significantly predicted by age, types of housing, job preference, rank of department preference, satisfaction with department, styles of studying and Cumulative Grade Point Average (CGPA). Some results of the study were in line with the literature and some were different. The results were discussed in the light of relevant literature.

**Keywords:** The Big Five Personality, Academic Self-Efficacy, Academic Locus of Control, Academic Procrastination

## TABLolar LİSTESİ

| <u>Tablo No</u> | <u>Tablo Adı</u>   | <u>Sayfa No</u> |
|-----------------|--|-----------------|
| 1.              | Rotteri'in İhtiyaç Listesi.....  | 39              |
| 2.              | İçsel ve Dışsal Kontrol Odaklı Bireylerin Özellikleri Arasındaki Farklar .....                                   | 40              |
| 3.              | Araştırma Grubuna Ait Tanımlayıcı İstatistik Bulguları .....   | 49              |
| 4.              | Değişkenler Arasındaki İlişkiler.....  | 51              |
| 5.              | Çoklu Regresyon Model Özeti.....   | 52              |
| 6.              | Akademik Erteleme Davranışının Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi .....                                | 52              |
| 7.              | Kadın ve Erkek Öğrencilerin Akademik Erteleme Puanlarındaki Farklılıklar .....                                   | 53              |
| 8.              | Öğrencilerin Barınma Biçimleri İle Akademik Erteleme Puanları Arasındaki Farklılıklar .....                      | 54              |
| 9.              | Öğrencilerin Mesleği İsteyerek Tercih Etme Durumları İle Akademik Erteleme Puanları Arasındaki Farklılıklar..... | 55              |
| 10.             | Öğrencilerin Akademik Erteleme Puanlarının Bölüm Tercih Etme Durumuna İlişkin Farklılıkları .....                | 56              |
| 11.             | Öğrencilerin Bölüm Memnuniyetleri İle Akademik Erteleme Puanlarındaki Farklılıklar .....                         | 57              |
| 12.             | Öğrencilerin Ders Çalışma Biçimleri İle Akademik Erteleme Puanlarındaki Farklılıklar .....                       | 58              |
| 13.             | Öğrencilerin Genel Akademik Ortalamaları İle Akademik Erteleme Puanlarındaki Farklılıklar.....                   | 59              |

## GRAFİKLER LİSTESİ

| <u>Grafik No</u> | <u>Grafik Adı</u>   | <u>Sayfa No</u> |
|------------------|---|-----------------|
| 1.               | Kadın ve Erkek Öğrencilerin Akademik Erteleme Puanlarındaki Farklılıklar .....                                    | 53              |
| 2.               | Öğrencilerin Barınma Biçimleri İle Akademik Erteleme Puanları Arasındaki Farklılıklar .....                       | 54              |
| 3.               | Öğrencilerin Mesleği İsteyerek Tercih Etme Durumları İle Akademik Erteleme Puanları Arasındaki Farklılıklar ..... | 55              |
| 4.               | Öğrencilerin Akademik Erteleme Puanlarının Bölüm Tercih Sıralarına İlişkin Farklılıkları .....                    | 56              |
| 5.               | Öğrencilerin Bölüm Memnuniyetleri İle Akademik Erteleme Puanlarındaki Farklılıklar .....                          | 57              |
| 6.               | Öğrencilerin Ders Çalışma Biçimleri İle Akademik Erteleme Puanlarındaki Farklılıklar .....                        | 58              |
| 7.               | Öğrencilerin Genel Akademik Ortalamaları İle Akademik Erteleme Puanlarındaki Farklılıklar .....                   | 59              |

## KISALTMALAR LİSTESİ

- AEÖ** : Akademik Erteleme Ölçeği  
**SDKT** : Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi  
**AÖYÖ** : Akademik Öz-yeterlik Ölçeği  
**AKOÖ** : Akademik Kontrol Odağı Ölçeği

## 1. GİRİŞ

Yaşam boyunca herkesin yapması gereken çeşitli görev ve sorumlulukları bulunmaktadır. Bu bazen bir ev işi, bazen fatura ödeme veya sınava hazırlanma ve daha birçok şey olabilir. Fakat çeşitli nedenlerden dolayı bu görev ve sorumluluklar ya bir sonraki güne, ileri bir tarihe ya da son ana bırakılabilmektedir.

Yapılması gereken görev ve sorumlulukları son zamana bırakma, alınması gereken kararları vaktinde almama, teslim edilmesi gereken ödevi son güne bırakma veya sınava son akşam çalışma gibi sık rastlanılan davranışlar erteleme olarak tanımlanmaktadır (Knaus, 1998). İngilizcede procrastination kavramı ile açıklanan erteleme kavramı Türkçe'de, "işleri son ana bırakma", "son dakikacılık" gibi kavramlarla ifade edilmektedir (Merriam Webster's Collegiate Dictionary, 1993). Lay (1986) erteleme davranışını, yapılması düşünülen bir görevin akılcı olmayan nedenlerle geciktirilmesi olarak belirtmektedir. Roberts (1997) ise; erteleme davranışını, kısa vadede elde edilecek ödüllerin, uzun vadede kazanılacak ödüllere tercih edilmesi olarak tanımlamaktadır.

Başlangıçta kişinin yaşamında keyifli olan erteleme davranışı daha sonra uykusuzluk, pişmanlık, stres, kaygı, zamanın yetersizliğinden dolayı yapacağını düşündüğü işten vazgeçme gibi davranışlarla kişiye geri dönebilir. Ayrıca ertelenen bir iş veya görev yapılması gereken diğer işleri ve görevleri de olumsuz etkileyebilmekte ve onların da ertelenmesine sebep olabilmektedir. Ancak her görevdeki gecikmenin bir erteleme olmadığı bilinmelidir. Bunu ayırt edebilmek için erteleme davranışında giderek artan bir kaygının, endişenin olması gerekmektedir (Knaus, 2000). Knaus (2000) sürekli, ısrarcı erteleme davranışlarının yetersizlik ve beceri eksikliği ile karıştığında, ruh sağlığını tehdit edebilecek depresyon, obsesif-kompulsif bozukluk gibi bir çok rahatsızlığa yol açabileceğini belirtmiştir.

Literatür incelendiğinde, erteleme davranışlarının türleri tanımlanmaktadır. Ellis ve Knaus (1977) erteleme davranışını beş alt başlık altında toplamaktadırlar. Düzenleme ve zamanı yönetme yetersizliğinden dolayı gündelik sorumlulukları yerine getirmede yaşanan zorluklar, günlük işleri yapmayı planlarken zorlanma ve bu görevleri zamanında yapmakta güçlük çekme genel erteleme olarak tanımlanmaktadır. Aynı bireydeki hem davranışsal erteleme eğilimi hem de karar vermeyi erteleme eğilimini kompulsif veya işlevsel olmayan erteleme şeklinde açıklanmaktadır. Çatışma durumlarında ya da farklı seçeneklerle karşı karşıya kalındığında karar vermenin geciktirilmesi karar vermeyi erteleme, önemli yaşam kararlarını vermedeki erteleme eğilimi nevrotik erteleme olarak ifade edilmektedir. Son olarak akademik görevlerin (sınavlara hazırlanma, ödevleri

yapma, proje hazırlama vs.) son dakikada yapılması, son ana bırakılması akademik erteleme olarak tanımlanmaktadır. Bu çalışmanın kapsamı sadece akademik erteleme ile sınırlandırılmıştır.

İlgili literatürde, erteleme davranışı, kronik yani kişilik özelliği ve durumsal erteleme olarak iki başlık altında incelenmektedir. Kişilik özelliği olarak değerlendirilen erteleme türü bireyin hemen hemen her alanda göstermiş olduğu, çevresiyle baş edebilme sürecinde yetersizlik ve çaresizlik duyguları yaşamasına neden olabilen bir davranıştır (kompulsif ya da işlevsel olmayan erteleme, karar vermeyi erteleme, nevrotik erteleme bu sınıfın alt kategorileri olarak değerlendirilmektedir). Durumsal erteleme ise; yaşamın belirli zamanlarında ortaya çıkan tipik olmayan ve kişilik özelliği olarak görülen erteleden daha az görülen bir davranıştır. Durumsal erteleme yaklaşımının alt boyutlarını ise genel erteleme ve akademik erteleme oluşturmaktadır (Ferrari ve Pcyhyl, 2000; Vestervelt, 2000).

Bu araştırmanın konusu olan akademik erteleme boyutu durumsal ertelemenin alt boyutlarından biridir. Akademik erteleme ile ilgili yapılan tanımlamalara bakıldığında genel olarak; öğrencinin, daha çok akademik yaşamdaki görev ve sorumluluklarını geciktirmesi, son ana bırakması şeklinde ifade edilmektedir (Solomon ve Rothblum, 1984).

Eğitim alanında çalışan araştırmacılar özellikle akademik erteleme konusunda yoğunlaşarak olası nedenlerini bulmaya çalışmaktadırlar. Alandaki çalışmalar incelendiğinde akademik erteleme olgusunun daha çok üniversite öğrencileri üzerinde araştırıldığı dikkati çekmektedir. Ellis ve Knaus (1977), üniversite öğrencilerinin yaklaşık %70'inin akademik görevlerini zamanında yapmadıklarını tespit etmişlerdir. Solomon ve Rothblum (1984), bir grup üniversite öğrencisi ile yaptıkları çalışmada, öğrencinin % 46'sının ödev/proje yazmada, %30'unun haftalık okuma ödevlerini yapmada, % 28'inin sınavlara hazırlanmada, %23'ünün derslere düzenli olarak devam etmede ve %11'inin de idari işleri (harç yatırma, kütüphaneye kitapları verme vs.) tamamlamada erteleme davranışı sergilediklerini tespit etmişlerdir. Türk üniversite öğrencilerinde ise, bu oranın yaklaşık % 50 olduğu tahmin edilmektedir (Balkıs ve Duru, 2009; Uzun Özer, Demir ve Ferrari, 2009). Yapılan diğer araştırmalarda da akademik ertelemenin nedenleri incelendiğinde karşımıza akademik öz-yeterlik inançları (Akbay, 2009; Kandemir, 2010; Knaus, 1998; Özer ve Altun, 2011), kişilik özellikleri (Kandemir, 2010; Kağan ve ark., 2010; Watson, 2001) ve kontrol odağının yönü (Özer ve Altun, 2011) gibi değişkenler çıkmaktadır.

Kişinin belirli performans tiplerine ulaşmak için gerekli olan davranış biçimlerini düzenleme ve gerçekleştirme yeterliliğine ilişkin öznel yargıları öz-yeterlik inancı olarak değerlendirilmektedir (Bandura, 1986, 1997). Öz-yeterlik algısı, yaşamın pek çok



alanında, farklı boyutları ile başarılı olmaya dönük önemli katkıları bulunmaktadır (Bandura, 1986;1997). Bunlardan birisi öz yeterliğin akademik alanda bireyin başarılı olmasına katkı sağlayabilecek akademik öz-yeterlik boyutudur. Akademik öz-yeterlik inancı, belirlenen eğitim hedeflerinden bireylerin başarı elde etmesi için, çabalarına yön veren yetenek ve özelliklerine ilişkin algısı olarak tanımlanmaktadır (Sirois, 2004).

Literatür incelendiğinde akademik ertelemenin akademik öz-yeterlik inancı ile olan ilişkisini inceleyen yeterli sayıda yayınlanmış araştırma bulunmamaktadır (Akbay, 2009; Farran, 2004; Kandemir, 2010; Özer ve Altun, 2011; Sirois, 2004). Araştırmalar incelendiğinde gerek erteleme gerek akademik erteleme ile öz-yeterlik boyutu arasında negatif bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır (Akbay, 2009; Kandemir, 2010; Özer ve Altun, 2011). Sonuçta, akademik öz-yeterlik inancı, belirlenen eğitim hedeflerinden, bireyin başarı elde etmesi için bireylerin çabalarına yön veren yetenek ve özelliklerine ilişkin bir algı olduğuna göre akademik erteleme davranışını açıklamada önemli bir yeri olduğunu söylemek mümkündür.

Bu çalışmanın bir diğer bağımsız değişkeni olan kişilik; Burger (2006) tarafından bireyin kendisinden kaynaklanan tutarlı davranış kalıpları ve kişilik içi süreçler olarak tanımlanmıştır. Burada tutarlı davranış kalıpları yani bir kişinin her zamanki gibi veya beklenildiği gibi davranması ve kişilik içi süreçler yani nasıl davranılacağına ve hissedileceğine dönük kişinin içinde gelişen bütün duygusal, güdüsel ve bilişsel süreçler önemlidir (Burger, 2006). Literatürde erteleme türleri incelendiğinde ertelemenin bir kişilik özelliği olarak da kabul edildiği çalışmalara rastlanılmaktadır (Ferrari ve Pcyhyl, 2000; Vestervelt, 2000). Bu nedenle akademik ertelemenin kişilik özelliği ile açıklanabilirliğini incelemenin kuramsal çerçeveye yarar sağlayacağı düşünülmektedir.

Son yıllarda yapılan araştırmalarda kişiliğin tutarlı ve kişilik içi süreçlerini dikkate alarak özellikleri analiz edilmeye çalışılmış, bu analizlerde öncelikle, kişilik modellerinin faktör sayılarının üç ve yedi arasında değiştiği tespit edilmiş ve daha sonra boyutlar arasındaki ilişkiler incelenerek beş faktör belirlenmiştir. Bunlar; nevroitiklik, dışa dönüklük, açıklık, uyumluluk ve sorumluluktur (Somer ve Goldberg, 1999; Robins, Roberts ve Trzesniewski; 2001). Sonuç olarak belirlenen beş faktör şunlardır: "Nevrotiklik Boyutu; nevroitiklik düzeyi düşük olan insanlar daha sakin, duygusal anlamda aşırı uçları olmayan bireylerdir (Burger, 2006). Dışa Dönüklük Boyutu; bu boyutun bir ucunda aşırı dışa dönüklük, sosyal; diğer ucunda ise içe dönük, asosyal bireyler bulunur (Costa ve McCrae, 1991). Açıklık Boyutu; deneyimlere açık olma, yeni görüşleri kabul etme isteği, zihinsel merak gibi özellikleri olan bir boyuttur. Açıklık boyutu yüksek olan kişiler, gelenek dışı düşüncelere sahipken; açıklık boyutu düşük olan bireyler, daha çok gelenekçidir, yeni görüşleri kabul etmekten çok bilineni tercih etmeyi istemektedirler (Burger, 2006).

Uyumluluk Boyutu; şefkat sahibi, yardımsever, güvenilir olan insanların bu boyuta ilişkin puanları yüksek çıkarken daha çok kıskanç, rekabet duyguları yoğun olan kişilerin ise bu boyuta ilişkin puanları düşük çıkmaktadır (Burger, 2006). Sorumluluk Boyutu ise; insanın ne kadar disiplinli ve kontrol sahibi olabildiğine dönüktür. Buradan yüksek puan alınması bireyin ne kadar sorumluluk sahibi, disiplinli, planlı olduğunu gösterirken; düşük puan alınması, bireyin o kadar dikkatsiz, dağınık olduğunu göstermektedir (Arthur ve Graziano, 1996)”.

Akademik erteleme ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkiler literatürde incelendiğinde daha çok kişiliğin sorumluluk boyutu ile erteleme davranışı arasındaki ilişkiler göze çarpmaktadır (McCown, Petzel ve Rupert, 1987). Sorumluluk boyutundan yüksek puan alan bireylerin daha az erteleme davranışı gösterdikleri gözlenmektedir. Yine, kişiliğin dışadönüklük boyutu ile erteleme arasında pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur (McCown, Petzel ve Rupert, 1987). Bazı araştırmalarda ise; sadece sorumluluk boyut ile olan ilişkiye rastlanılmış olup dışadönüklük boyutu ile ilgili bir bulguya rastlanılmamıştır (Johnson ve Bloom, 1995).

Daha önceki araştırmalar; erteleme davranışının daha çok kişiliğin sorumluluk boyutu ile ilişkili olduğunu ortaya koymakta, disiplinli ve kendini kontrol edebilen bireylerin işlerini ve görevlerini daha az düzeyde ertelediklerini göstermektedir. Kısaca, kişiliğin beş faktörü arasında sorumluluk boyutunun erteleme davranışını yordamada önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir.

Kontrol odağı yapısı; bireylerin, olaylara yönelik kişisel sorumluluklarını algılama derecelerine bağlı olarak, içsel-dışsal kontrol odağı boyutları üzerinde dağılım gösterdiklerini savunan Rotter'ın (1954) sosyal öğrenme teorisine dayanmaktadır. Kontrol odağı genel anlamda içsel ve dışsal kontrol odağı şeklinde sınıflandırılmaktadır. İçsel kontrol odağı bireyin, olay veya çıktılarının kendi davranışından veya yetenek gibi süreklilik sergileyen bir kişilik özelliğinden kaynaklandığına yönelik inancıyla ilişkilidir. Dışsal kontrol odağı ise bireyin, olay veya çıktılarının şans, görevin zorluğu veya diğer bireylerin davranışları gibi kendi kontrolü dışındaki faktörlerden kaynaklandığına yönelik inancıyla ilişkilidir (Battle ve Rotter, 1963; Rotter ve Mulry, 1965; Stipek, 1993). Buradan anlaşılacağı gibi bireyler başarılı oldukları durumlarda içsel kontrol odaklı olayı tercih ederken, başarısız oldukları durumlarda ise dışsal kontrol odaklı olmayı daha fazla tercih ederler. Akademik kontrol odağına bakıldığında ise bireyin akademik işlerdeki yani ödev yapma, sınava hazırlanma, proje sunma gibi görev ve sorumluluklarını algılama derecelerine bağlı olarak, içsel-dışsal kontrol odağı boyutları üzerinde dağılım gösteren bir kavramdır (Sarıçam ve Duran, 2012).

Yapılan araştırmalar incelendiğinde daha çok genel kontrol odağı ile ilgili çalışmalar bulunmaktadır. Akademik kontrol odağı ile akademik erteleme arasında bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bazı araştırmalarda kontrol odağının dışsal denetim odağı (Deniz, Traş ve Aydoğan, 2009) alt boyutu ile akademik erteleme arasında anlamlı ilişkiler bulunduğu ortaya konulmaktadır. Özer (2011) yaptığı araştırmada akademik erteleme ile dışsal denetim odağı arasında pozitif yönde bir ilişki tespit etmiştir. Bu çalışmalar doğrultusunda akademik erteleme ile akademik kontrol odağı arasında da bir ilişki olabileceğine dönük algı oluşmaktadır.

Yapılan araştırmalar sonucunda, kişilik özelliklerinin, akademik öz-yeterlik inancının ve akademik kontrol odağının akademik erteleme ile ilişkili önemli değişkenler olduğu söylenebilir. Fakat bu değişkenlerin, akademik erteleme davranışını birlikte ne kadar yordadığına ilişkin çalışmalara literatürde rastlanmamıştır. Bu araştırmada yukarıda adı geçen değişkenlerin akademik erteleme davranışını ne düzeyde açıklayabildiklerine ilişkin bir çalışma gerçekteşirilmişir.

### **1.1. Araştırmanın Amacı**

Bu araştırma ile üniversite öğrencilerinin beş faktör kişilik özelliklerinin, akademik öz-yeterlik inançlarının ve akademik kontrol odaklarının akademik erteleme davranışlarını açıklama düzeylerinin incelenmesi amaçlanmaktadır.

Araştırmanın Alt Amaçları:

1. Demografik değişkenlerinin (cinsiyet, yaş, öğrencilerin barınma biçimleri, meslek tercihleri, bölüm tercih sıraları, bölümden memnuniyetleri, ders çalışma biçimleri, genel akademik ortalama) üniversite öğrencilerin akademik erteleme davranışını açıklama düzeyini belirlemek
2. Kadın ve erkek öğrencilerin akademik erteleme davranışı arasındaki farklılıkları incelemek
3. Öğrencilerin akademik erteleme davranışlarının barındıkları yere göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek
4. Mesleđi isteyerek sečen ve seçmeyen üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışı arasındaki farklılıkları incelemek
5. Öğrencilerin akademik erteleme davranışlarının bölüm tercih sıralamasına göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek
6. Bölümden memnun olan ve olmayan üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışı arasındaki farklılıkları incelemek
7. Öğrencilerin akademik erteleme davranışlarının ders çalışma biçimlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek

8. Öğrencilerin akademik erteleme davranışlarının genel akademik ortalamalarına göre farklılaşp farklılaşmadığını incelemek

Araştırmanın amaç ve alt amaçları doğrultusunda belirlenen denenceler şunlardır:

1. Beş faktör kişilik, akademik öz-yeterlik ve akademik kontrol odağı algısı üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışını anlamlı düzeyde açıklar.

2. Demografik değişkenleri (cinsiyet, yaş, öğrencilerin barınma biçimleri, meslek tercihleri, bölüm tercih sıraları, bölümden memnuniyetleri, ders çalışma biçimleri, genel akademik ortalama) üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışını anlamlı düzeyde açıklar.

3. Kadın ve erkek öğrencilerin akademik erteleme davranışı arasında anlamlı fark vardır.

4. Öğrencilerin barınma biçimleri ile akademik erteleme davranışları arasında anlamlı fark vardır.

5. Mesleği isteyerek seçen ve seçmeyen üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışı arasında anlamlı fark vardır.

6. Öğrencilerin bölüm tercih sıralamaları ile akademik erteleme davranışları arasında anlamlı fark vardır.

7. Bölümünden memnun olan ve olmayan üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışı arasında anlamlı fark vardır.

8. Öğrencilerin ders çalışma biçimleri ile akademik erteleme davranışları arasında anlamlı fark vardır.

9. Üniversite öğrencilerinin genel akademik ortalamaları ile akademik erteleme davranışları arasında anlamlı fark vardır.

## **1.2. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi**

Üniversite boyunca öğrencilerin yapması, yerine getirmesi gereken birçok görev ve sorumluluk vardır. Bu sorumlulukların en önemlilerinden biri akademik görevlerini yerine getirmeleri ve istenilen düzeyde başarı sağlamalarıdır. Fakat farklı nedenlerden dolayı akademik alanlardaki çalışmalarında erteleme davranışı göstermektedirler.

Ertelme davranışında bulunan öğrenciler, bu davranışlarının doğurduğu sonuçlardan olumsuz yönde etkilenecek dönem derslerinde başarısız olabilmekte, öğrenim süresini uzatabilmekte ve hatta üniversiteden ayrılmak zorunda kalabilmektedirler (Akbay, 2009). Kısa süreli rahatlık duygusu, eğlence yerini stres ve kaygıya bırakmaktadır. Bunun dışında çeşitli psikolojik problemlerle karşı karşıya kalmakta, düşük öz-yeterlik algısı, suçluluk duygusu vs. yaşamaktadırlar. Bu nedenle bu ve benzeri sorunlara yol açan akademik erteleme davranışının doğru yöntemlerle azaltılması,

erteleme nedenlerinin tespit edilerek giderilebilmesi öğrencilerin akademik yaşamlarını olumlu yönde etkileyeceği ve böylece başarılarını artıracakı düşünülmektedir.

Alanyazın incelendiğinde, ülkemizde akademik erteleme davranışı ile yapılan çalışmaların çok yeni olduğu görülmektedir. Bundan dolayı, akademik erteleme davranışı ile ilgili yapılacak çalışmaların bu alana ışık tutacağı düşünülmektedir. Ayrıca üniversite bünyelerinde bulunan Psikolojik Danışma ve Rehberlik Birimleri üniversite öğrencilerinin kendilerini geliştirmeleri ve problemlerine çözüm olabilmek için etkin rol alan kurumlardan biridir. Akademik erteleme alanında yapılacak çalışmaların bu birime de destek sağlayabileceği ayrıca yine bu alanda yapılan çalışmaların sayısının az olması nedeniyle bu konuda yapılacak çalışmaların kuramsal temele de katkısının olabileceği düşünülmektedir.

### **1.3. Araştırmanın Sınırlılıkları**

1. Araştırmanın sadece dört değişkeni ele alması kapsam açısından bir sınırlılıktır.
2. Bu araştırmada, 2012/2013 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Karadeniz Teknik Üniversitesinin bazı fakültelerinde öğrenim gören öğrencilerle sınırlıdır.
3. Cevapların kişisel ifadeye dayalı olması bir sınırlılıktır.

### **1.4. Araştırmanın Varsayımları**

1. Araştırma kapsamına alınan öğrenciler kendilerine verilen ölçekleri ve bilgi formunu gerçek durumlarını yansıtacak şekilde doldurmuşlardır.

### **1.5. Tanımlar**

**Akademik Erteleme Eğilimi (Academic Procrastination):** Ev ödevlerinin, sınavlara hazırlanmanın ya da dönem sonunda teslim edilecek ödevlerin son dakikada yapılması ya da akademik görevlerin son dakikaya kadar ertelenmesi olarak tanımlanır (Solomon ve Rothblum, 1984: 503).

**Akademik Öz-yeterlik:** Belirlenen eğitim hedeflerinden öğrencilerin başarı elde etmesi için, çabalarına yön veren yetenek ve özelliklerine ilişkin algısı olarak tanımlanmaktadır (Sirois, 2004).

**Kişilik:** Bireyin kendisinden kaynaklanan tutarlı davranış kalıpları ve kişilik içi süreçleridir (Burger, 2006).

**Akademik Kontrol Odağı:** Bireyin akademik işlerdeki yani ödev yapma, sınava hazırlanma, proje sunma gibi görev ve sorumluluklarını algılama derecelerine bağlı olarak, içsel-dışsal kontrol odağı boyutları üzerinde dağılım gösteren bir kavramdır (Sarıçam ve Duran, 2012).

## **2. LİTERATÜR TARAMASI**

### **2.1. Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi**

#### **2.1.1. Akademik Erteleme**

##### **2.1.1.1. Erteleme Kavramı ve Tanımı**

Erteleme; Latince kökenli bir kelime olup, İngilizce ismi; yarına kadar erteleme, diğer güne işi bırakma anlamına gelen “procrastination” kelimesinden gelmektedir (Ferrari, Johnson ve McCown, 1995). Erteleme olgusu; bir şey hakkında karar vermeyi veya bir iş yaparken bu işi geciktirmeye dönük davranışsal eğilim veya kişilik özelliği olarak ifade edilmektedir (Milgram, Mey-Tal, Levison, 1998). Milgram (1991), erteleme olgusunun özellikle teknolojik anlamda gelişmiş ülkelerde yaygın gözlemlendiğine ve modern çağın bir problemi olduğuna vurgu yapmaktadır. Tarihte erteleme kavramına ilk olarak Babil kralı Hammurabi'nin kanunlarında rastlanıldığı ileri sürülmektedir (Knaus, 2000). Ferrari, O'callaghan ve Newbegin (2005), bir araştırmalarında erteleme davranışının batılılaşmış ve bireyseliği vurgulayan toplumlar içerisinde daha yaygın olduğu sonucuna varmışlardır. Ayrıca Latince kaynaklarda Romalılar tarafından askeri alanda erteleme kavramının kullanıldığı, ertelemenin askeri kararlarda ve anlaşmazlıklarda önemli olduğu açıklanmıştır (Ferrari ve diğ., 1995).

Erteleme davranışı ile ilgili literatürde birçok farklı tanımla karşılaşmaktadır. Örneğin; Solomon ve Rothblum (1984), erteleme davranışını “bireye sıkıntı yaratacak noktaya kadar kişinin görevlerini gereksiz bir şekilde geciktirme davranışı” olarak tanımlamaktadırlar. Steel (2002) ise, erteleme davranışını, genellikle bireye yarar sağlamayacağı bile bile kişinin çıkarlarına zarar vereceği belirtilerek planlı geciktirilen bir eylem olarak belirtmektedir. Burke ve Yuen (1983) ertelemeyi; bireyin kişisel bir rahatsızlık hissedinceye kadar bir işi geciktirme durumu olarak tanımlamışlardır. Burada ertelemenin kişide sıkıntı yaratması temel ölçüt olarak alınmıştır. Ertelemenin; bir sorun olduğu ve kişide sıkıntı yarattığı şeklinde iki boyutu olduğuna vurgu yapılmıştır.

Erteleme; “Daha sonra değil şimdi yapılması gerektiğini kesinlikle bildiğiniz bir şeyin sonraya bırakılması” olarak belirtilmiştir (Billss, 1983). Lay (1986) erteleme davranışını, yapılması düşünülen bir görevin akılcı olmayan nedenlerle geciktirilmesi olarak belirtmektedir. Yine farklı araştırmacılar ertelemeyi; yeterince zaman olmasına karşın yapılması gereken işlerin son ana bırakılması, zamanında yapılması gereken ve önceliği olan bir görevi gereksiz yere geciktirme veya son ana bırakma, kararların eciktirilmesi olarak tanımlamaktadırlar (Ferrari, 1991; Knaus, 1998). Bir başka tanımlama

ise; bir kişinin görevi yapmaktan kaçacağı şeklinde irrasyonel bir düşünceyle işin daha sonraya bırakılması şeklinde açıklanmaktadır (Sabini ve Silver, 1982). Milgram ve Tene (2000) ertelemeyi; davranışsal olarak bir görevi ya da işi geciktirmeye eğilimli olma veya kişilik özelliği olması, buna bağlı olarak görevleri yapmaktan ya da kararları vermekten kaçınma olarak ifade etmişlerdir.

Yapılan tanımlamalar incelendiğinde erteleme konusuna ilişkin günümüzde evrensel kabul edilen bir tanımlamada uzlaşma olmadığı görülmektedir (Ferrari ve diğ., 1995). Bununla birlikte, literatür incelendiğinde erteleme davranışını açıklamaya dönük en sistematik ve geniş kapsamlı tanımın Milgram (1991) tarafından yapıldığı görülmektedir. Milgram'a (1991) göre erteleme; "Hayattaki bir ya da daha fazla alanda karar vermede, öncelikleri belirlemede, program yapmada ve programa bağlı kalmada yetersiz davranış ile nitelenen ve kişisel endişenin kaynağı olan bir yaşam biçimidir." Milgram; erteleme için gerekli dört temel bileşen ileri sürmüştür. Bunlar:

- Bir davranışın geciktirilmesi
- Hedeflenen sonucun standartlarının altında çıkması
- Yapılacak işin önemli olarak algılanan bir görev olması
- Duygusal karmaşa ile sonuçlanması

Ayrıca araştırmacıların ertelemenin görevden kaçınma ya da görevi geciktirme gibi sadece davranışsal boyutu olmadığı aynı zamanda bilişsel ve duyuşsal boyutları da içermesi gerektiği konusunda ortak bir görüşe sahip olduğu görülmektedir (Haycock, McCarthy ve Skay, 1998; Solomon ve Rothblum, 1984). Bu bölümde ertelemenin bilişsel, davranışsal ve duyuşsal boyutları ele alınacaktır.

### **2.1.1.1.1. Ertelemenin Davranışsal, Bilişsel ve Duyuşsal Boyutları**

#### **2.1.1.1.1.1. Ertelemenin Davranışsal Boyutu**

Bazı araştırmacılar ertelemeyi; planlanan ve yapılması gereken iş veya görevin gerektiği zamandan daha uzun sürmesi ya da hiç tamamlanamaması olarak ifade etmektedirler (Knaus, 1998; Rothblum, Solomon, Murakami, 1986; Schouwenburg, 1995; Senecal, Koestner ve Vallerand, 1995; Senecal, Lavoie ve Koestner, 1997; Tuckman, 1991). Ertelemenin davranışsal bir sorun olarak işaret edilmesinin nedenlerinden biri; bireyin planladığı davranışı yapmaması veya geciktirmesidir (Pychyl ve Binder, 2004). Geciktirme davranışına örnek olarak; televizyon seyretmek, arkadaşları ile buluşma vs. gösterilebilir. Birey planladığı işten kaçmak ve geciktirmek için bu ve benzeri davranışlara yönelir (Lay ve Silverman, 1996).

### 2.1.1.1.1.2. Ertelemenin Bilişsel Boyutu

Bazı araştırmacılar ertelemenin bilişsel boyutunu; amaçları, düşünceleri veya istekleri ile davranışları arasındaki uyumsuzluk olarak değerlendirmektedirler (Blunt ve Pychyl, 1998; 2000; Ferrari, 1994; Lay, 1986; Lay ve Burns, 1991; Senecal ve diğ., 1995;).

Ertelemenin, bilinçli ve amaçlı olarak yapılan bir eylem olduğunda bunun erteleme olarak değerlendirileceği ifade edilmekte, ertelemenin bilişsel bir sorun olduğu ortaya koyulmaktadır (Senecal ve diğ. 1995; Bridges ve Roig, 1996). Bazı araştırmalar incelendiğinde birçok bilişsel özelliklerin (yükleme stilleri, akılcı olmayan (irrasyonel) inançları, zaman yönetimi vs.) erteleme davranışı ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir (Ferrari ve Morales, 2007; Haycock, 1993; Haycock, McCarthy ve Skay, 1998). Ferrari ve diğ. (1995), bilişsel çarpıtmaların akademik erteleme davranışına etki ettiğini belirtmişlerdir.

### 2.1.1.1.1.3. Ertelemenin Duyuşsal Boyutu

Kişilerin erteleme davranışlarının farkına vardıklarında gerginlik, suçluluk, yetersizlik, kendini reddetme, çaresizlik, depresyon, kızgınlık vs. yaşadıkları belirtilmiştir (Binder, 2000; Burke ve Yuen, 1983; Knaus, 1998). Bu araştırmacılar; bireyler, bir görevi yapması beklenen zaman içinde yapmadıklarında veya geciktirdiklerinde eğer olumsuz duygular hissetmiyorlarsa, bu durumun "erteleme" olmadığını ifade etmektedirler. Erteleyen kişinin "oldukça fazla kaygı" hissetmesi gerektiği üzerinde durulmaktadır (Rothblum ve diğ. 1986). Bazı araştırmacılar ise, hissedilen rahatsızlığın kişisel ya da öznel oluşunu belirtmektedirler (Knaus, 1998; Solomon ve Rothblum, 1984).

Bireylerin erteleme sürecinde düşünce, duygu ve davranış boyutunda nasıl bir döngüye girdiklerini açıklamak önemlidir. Bireyin yaşadığı davranış, düşünce ve duygu sürecini Burka ve Yuen (1983) erteleme döngüsü olarak tanımlamaktadır. Erteleme döngüsünün bireysel farklılıklardan kaynaklı çeşitliliklerinin bulunduğu bu döngünün kısa veya uzun sürebileceği ifade edilmektedir (Burka ve Yuen, 1983). Burka ve Yuen'in (1983) açıkladığı bu döngü yedi aşamadan oluşmaktadır. Bu aşamalar aşağıda açıklanmıştır.

*1.Aşama: "Bu kez çalışmaya önceden başlayacağım."* Erteleme yapan bireyler bir işe veya göreve başladıklarında oldukça umutlu başlarlar. Örneğin; proje hazırlayacak olan bir öğrenci bu kez görevi çok planlı ve sistematik yapacağına dönük varsayımlar ortaya koyar. Fakat ertelemecilerin, başlangıçtaki bu hissi davranışa dönüşmez. İşe başlamanın kendiliğinden olacağını düşünürler. Zaman geçtikçe ve bu his davranışa dönüşmedikçe başlangıçtaki umut yerini korku ve endişeye bırakır.



**2.Aşama:** “Çalışmaya en kısa sürede başlamalıyım.” İşe başlamak için verilen süre geçmeye başlamıştır. Çalışmaya “bu kez erken başlayacağım” düşüncesiyle bireyin kaygısı ve hissedilen baskının şiddeti artmaktadır. Kendiliğinden gelmesi beklenen çalışma için umutlar neredeyse tamamen kaybedildiği için, artık birey bekleme yerine, kısa sürede bir şeyler yapma konusunda baskı hissetmeye başlar.

**3.Aşama:** “Ya başlamazsam?” Kişi için zaman geçmeye devam etmektedir, ancak hala işe başlayamamıştır. Bu durumda bireyin az da olsa var olan iyimser duyguları yerini, erteleme davranışından dolayı gelebilecek olumsuz durumları hissetmeye bırakır. Kişi bundan sonra asla işe başlayamayacağını düşünür ve bundan doğacak olumsuz senaryoları kurgulamaya başlar. Bu noktada kişi beyinde dönüp dolaşan bir dolu düşünceyle şaşkına döner. Bunlar sırasıyla,

\* “Daha önce başlamalıydım.” Bu durum, pek çok ertelemecinin değişmez bir özelliği olan suçluluğu işaret eder. Ertelemeciler geriye dönüp kaybettikleri zamana bakarlar ve artık onun geri getirilemez olduğunu fark ederler. Bu davranışlarından dolayı pişmanlık ve suçluluk gibi duygular hissederler ve çalışmaya zamanında başlamış olsalardı bu durumu ve duyguları yaşamayacaklarını fark ederler.

\* “Başka bir şey yapıyorum ancak...” Çalışmaya başlama dışında birçok şeyin yapılması kronik ertelemecilerin sıklıkla başvurduğu bir yoldur. Genellikle sonlarda yapılması planlanan işler veya görevler aksine asıl yapılması gereken sorumluluktan önce yapılmaya başlanır. Örneğin; ev temizleme, uzun telefon konuşmaları gibi... Ancak hala çalışmaya başlanmamıştır.

\* “Hiçbir şeyden hoşlanmıyorum.” Erteleme davranışı gösteren pek çok birey daha eğlenceli etkinliklere yönelir. Sinemaya ya da alışverişe giderler, arkadaşlarıyla vakit geçirirler. Bu etkinliklerden keyif almaya çalışırken henüz bitirilmemiş görevlerini hatırlarlar. Suçluluk, korku ve kaygı gibi duyguları yaşamaya başlarlar.

\* “Umarım hiç kimse öğrenmez.” Genellikle erteleme yapan kişilerin zaman geçmesine rağmen hala bir şey yapmamış olmaları, bu davranıştan dolayı utanmalarına neden olmaya başlar. Hiç kimsenin içinde buldukları bu kötü durumu bilmesini istemezler ve bu durumu çeşitli yollarla saklamaya çalışırlar. Erteledikleri işe ilişkin daha hiç başlamamış olmalarına rağmen sanki ilerleme kaydetmiş gibi konuşurlar ve erteleme davranışını haklı göstermek için çeşitli yollara başvururlar.

**4.Aşama:** “Hala zaman var.” Erteleme yapan kişi kendini suçlu ve utanmış hissetmesine karşın; çalışmasını tamamlayabileceği zamanın hala var olduğuna ilişkin umutlarını sürdürür.

**5.Aşama:** “Bende yolunda gitmeyen bir şey var.” Bu aşamada kişi tamamen umutsuzluğa düşmüştür. Erken başlamaya yönelik iyi niyetler, utanma, suçluluk ve acı

çekme gibi duygu ve düşünceler yararlı olmamıştır. Kişinin görevini yapmamasından dolayı duyduğu üzüntü yerini daha kötü bir korkuya bırakmıştır: “Bende bir sorun var!” Bu noktada kişi kendini diğer insanlarla kıyaslamaya başlar. Disiplin, cesaret, zeka ya da şans gibi özelliklerin kendinden başka herkeste olduğu fikrine kapılır.

**6.Aşama: “Son seçim:”** Bu noktada ertelemeci kişi, görev ya da işi yapmak ve yapmamak arasında bir tercih yapar. Hissedilen gerilim artık o kadar dayanılmaz olmuştur ki birey yapması gereken sorumluluktan vazgeçer. İş tamamlama için kalan süre çok kısalmıştır ve bu son saatlerde ya da dakikalarda işi tamamlama olanaksızdır. Kişi artık bu duruma dayanamayacağını düşünür ve işi bitirmekten vazgeçer. Kalan kısa zamana karşın, kişi işi tamamlamayı tercih de edebilir. Yapılması gereken işin veya görevin teslim tarihine çok az zaman kaldığı için kişi harekete geçer ve işe başlar. Sonunda artık çalışmaya başlanmıştır. Bu süreçte kişi “bu o kadar da kötü değilmiş, neden daha önce başlamadım” demeye başlar. Yapılan iş sıkıcı ve zor olsa bile, en azından çalışılmaya başlanmıştır. Bununla birlikte kişi duyduğu gerilimden kurtulmaya başlamıştır.

**7.Aşama: “Bir daha asla ertelemeyeceğim:”** Bitirilmesi gereken görev ve sorumluluk bırakıldıktan ya da tamamlandıktan sonra, kişi iç rahatlaması ve huzur hisseder. Rahatlamaya başlayan birey bir daha çalışmalarında daha planlı olacağına ve erken çalışmaya başlayacağına ilişkin kendine söz vermeye başlar.

Sonuç olarak, erteleme döngüsü bu davranışın bir daha asla tekrar edilmeyeceği sözleriyle sonuçlanır. Tüm bu samimiyet ve kararlılığa karşın, erteleme davranışı gösteren pek çok kişi yeni bir görev ve sorumlulukla karşılaştığında kendini tekrar aynı döngünün içinde bulur.

#### **2.1.1.1.2. Erteleme Eğiliminin Yaygınlığı**

Erteleme eğilimi akademik uğraşlarda ve normal yaşam içinde yaygın olarak gözlenmektedir. Günlük işler konusunda yapılan erteleme yetişkinler arasında yaygınlık göstermektedir (Harriott ve Ferrari, 1996). Hemen hemen her bireyin erteleme davranışı eğilimi gösterdiği belirtilmektedir (Senecal,Koestner ve Vallerand, 1995). Ertelemenin türü olan akademik ertelemenin genel erteleme türünden daha yaygın olduğu ve üniversite öğrencilerinde bu erteleme türünün bir sorun olduğu bildirilmektedir (Aydoğan, 2008; Balkıs, 2006; Clark ve Hill, 1994; Ellis ve Knaus, 1977; Ferrari, Francisco, Morales, 2007; Hill, Chabot ve Barrall, 1978; Kandemir, 2010; McCown ve Roberts, 1994; Onwuegbuzie, 2004; Rothblum, Solomon ve Murakami, 1986; Watson, 2001).

Hill, Chabot ve Barrall’ın (1978) beş farklı üniversitede öğrenim gören 500 üniversite öğrencisi üzerinde yaptıkları çalışmada, araştırmaya katılan öğrencilerin % 90’ının en azından arada sırada da olsa akademik erteleme yaptıklarını, % 50’sinin ise

akademik görevleri yarı yarıya ya da yarıdan fazlasını ertelediklerini rapor etmişlerdir. McCown ve Roberts, (1994) erteleme sıklığının üniversitede okuyan birinci sınıf öğrencilerinde % 19, ikinci sınıf öğrencilerinde %22, üçüncü sınıf öğrencilerinde % 27 ve dördüncü sınıf öğrencilerinde %31 olarak gözlemlendiğini saptamıştır. Bunun yanında birinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerin % 23'ünün, ikinci sınıftakilerin % 27'sinin, üçüncü sınıftakilerin % 32'sinin ve dördüncü sınıftakilerin % 37'sinin erteleme eğilimlerinin akademik başarılarını etkilediğine inandıkları belirlenmiştir.

Solomon ve Rothblum'un (1984) üniversite öğrencileri üzerinde yaptıkları araştırmada, öğrencilerin yaklaşık olarak %46'sının genellikle dönem ödevlerini yapmayı, %28'inin sınavlara çalışma davranışını %30'unun haftalık okuma ödevlerini, % 23'ünün çalışmalarını devam ettirmeyi, % 11'inin yönetimle ilgili işleri, %10'unun genel olarak okul aktivitelerini erteledikleri görülmüştür. Aynı çalışma örneğinde, kişilerin erteleme konusunu problemlilik davranış olarak değerlendirme konusunda; öğrencilerin % 24'ünün dönem ödevlerini, % 24'ünün haftalık okuma çalışmalarını, % 22'sinin sınavlara çalışmayı erteleme davranışlarının kendileri için problem olduğuna inandıkları tespit edilmiştir. Ayrıca bu çalışmada araştırmaya katılan öğrencilerin erteleme davranışlarını azaltmayı isteyip istememe eğilimleri konusunda; örneğin; % 65'inin dönem ödevlerini yazma işini, % 62'sinin sınavlara çalışırken yaptıkları ve % 55'inin haftalık okuma çalışmalarını yapma konusunda erteleme eğilimini azaltmak istedikleri saptanmıştır.

Uzun Özer (2005) ise, yaptıkları bir araştırmada erteleme davranışının en çok görüldüğü alanların, sınavlara hazırlanma, dönem ödevi hazırlama ve haftalık okuma ödevlerini tamamlama alanlarında olduğunu, okulla ilgili idari işler, katılım görevleri ve okulla ilgili genel görevler alanlarında ertelemenin daha az olduğunu belirlemişlerdir.

Solomon, Rothblum ve Murakami (1986) üniversite öğrencilerinin çalışmayı sıklıkla ertelediklerini ve bu ertelemeye bağlı olarak duygusal sorunlar yaşadıklarını belirlemişlerdir. Beswick, Rothblum ve Mann'da (1988) yaptıkları araştırma ile üniversite öğrencilerinin % 46'sının dönem ödevlerini erteleme eğiliminde olduklarını, % 35'inin dönem ödevlerini erteleme eğilimini önemli kişisel bir problem olarak gördüklerini ve % 62'sinin erteleme eğilimi düzeylerini azaltmak istediklerini tespit etmişlerdir.

Clark ve Hill (1994) öğrencilerin büyük kısmının erteleme eğilimi sergilediklerini ve %28'inin sınavlar için çalışmada, % 30'unun dönem ödevlerini yazmada ve % 36'sının haftalık okuma çalışmalarını gerçekleştirmede erteleme davranışlarını sıklıkla gösterdiklerini saptamışlardır.

Onwuegbuzic (2004), yaptığı çalışmada öğrencilerin yaklaşık %40 'dan %60'a kadar hemen hemen her zaman bir dönem ödevi yazmayı, sınavlar için çalışmayı, haftalık okuma ödevlerini ertelemiş olduklarını bulmuştur. Bunun yanı sıra; öğrencilerin %20 ve

%45 arası bu üç alan içerisinde ertelemenin problem olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin %65 ve %75 arasında görevleri erteleme davranışını azaltmak istedikleri tespit edilmiştir.

Sonuç olarak araştırmalara bakıldığında; akademik görev ve sorumluluklar üzerinde yapılan ertelemenin üniversite öğrencileri arasında daha yaygın olduğu görülmektedir. Ayrıca bu ertelemenin akademik başarıyı olumsuz yönde etkileyerek bireyde stres duygusunu artırıp psikolojik anlamda da sorunların oluşmasına neden olduğu görülmektedir.

### **2.1.1.1.3. Erteleme Türleri**

Literatür incelendiğinde, erteleme davranışlarının çeşitli türleri tanımlanmaktadır. Ellis ve Knaus (1977) erteleme davranışını beş alt başlık altında toplamaktadırlar. Bunlar: Genel erteleme davranışı (düzenleme ve zamanı yönetme yetersizliğinden dolayı gündelik sorumlulukları yerine getirmede yaşanan zorluklar, günlük işleri yapmayı planlarken zorlanma ve bu görevleri zamanında yapmakta güçlük çekme), karar vermeyi erteleme davranışı (çatışma durumlarında ya da farklı seçeneklerle karşı karşıya kalındığında karar vermenin geciktirilmesi), nevrotik erteleme davranışı (yaşam içerisinde önemli kararların geciktirilmesi), kompulsif ya da işlevsel olmayan erteleme davranışı (aynı kişinin hem karar vermeyi hem de davranışı ertelemesi) ve akademik erteleme davranışıdır.

Akademik erteleme; akademik görevlerin (sınavlara hazırlanma, ödevleri yapma, proje hazırlama vs.) son dakikada yapılması, son ana bırakılması olarak tanımlanmaktadır. Akademik erteleme davranışı literatürde ayrıca, kronik yani kişilik özelliği ve durumsal erteleme olarak iki başlık altında da incelenmektedir (Milgram ve Tene, 2000). Kişilik özelliği olarak erteleme; bireyin hemen hemen her alanda göstermiş olduğu, çevresiyle baş edebilme sürecinde yetersizlik ve çaresizlik duyguları yaşamasına neden olabilen bir davranıştır. Kompulsif ya da işlevsel olmayan erteleme, karar vermeyi erteleme, nevrotik erteleme bu sınıfın alt kategorileri olarak değerlendirilmektedir. Durumsal erteleme ise; yaşamın belirli zamanlarında ortaya çıkan tipik olmayan ve kişilik özelliği olarak görülen ertelemeden daha az görülen bir davranıştır. Durumsal erteleme yaklaşımının alt boyutlarını ise genel erteleme ve akademik erteleme oluşturmaktadır (Ferrari ve Pcyhyl, 2000; Vestervelt, 2000). Bu çalışma kapsamında erteleme davranışının akademik erteleme boyutu ele alınmaktadır.

### **2.1.1.1.4. Akademik Erteleme Davranışı**

Erteleme davranışına dönük araştırmalar incelendiğinde akademik ertelemeye dönük çalışmaların diğer erteleme türlerine göre daha fazla olduğu görülmektedir (Hill,

Chabot, ve Barral, 1978; Kachgal, Hansen ve Nutter, 2001; Schouwenberg, 1995; Solomon ve Rothblum, 1984). Erteleme; zaman yönetimi bozukluğundan ve çalışma alışkanlıklarından daha fazlasını içermektedir (Ferrari, ve diğ., 1995; Solomon ve Rothblum, 1984) ve erteleme davranışı akademik başarı için bir engeldir. Çünkü öğrencinin yaşantısındaki önemli stres ve negatif yaşantılarının artmasına buna bağlı olarak da öğrenme becerisinin azalmasına neden olmaktadır (Ferrari ve diğ., 1995; Scher ve Osterman, 2002). Solomon ve Rothblum (1984) akademik erteleme davranışını, sınava hazırlanmanın, ev ödevlerinin, projelerin vs. görev ve sorumlulukların son dakikada yapılması olarak tanımlamaktadırlar. Solomon, Rothblum ve Murakabi (1986) ise akademik erteleme davranışını iki aşamalı bir olgu olarak tanımlamaktadırlar. Birincisi, her zaman ya da sıklıkla akademik görevlerin geciktirilmesi; ikinci aşama, her zaman ya da sıklıkla ertelenen akademik görevlerle ilgili bireyin kaygı yaşama durumu olarak değerlendirmektedirler.

Akademik erteleme davranışı tipik olarak; akademik göreve başlama ya da tamamlamayı bir sonraki güne bırakmada irrasyonel bir eğilim olarak tanımlanmaktadır (Senecal, Julien ve Guay, 2003). Senecal ve diğ. (1995) ise akademik erteleme davranışını zayıf zaman yönetimi becerileri ya da tembellik özelliğinden çok daha fazlasını içeren motivasyonel bir problem olduğunu ortaya koymuşlardır. Burka ve Yuen, (1983) yüksek anksiyete yaşatacak düzeye gelinceye kadar akademik görevleri erteleme davranışının üniversite öğrencileri arasında yaygın olduğunu belirtmektedirler. Akademik erteleme davranışı öğrenciler arasında yüzde 25 ile 50 arasında yaygınlık göstermektedir (Hayock, 1993) ve %70'e kadar akademik erteleme davranışını üniversite öğrencileri yaşamaktadır (Ferrari ve diğ., 1995). Uzun Özer (2005) tarafından yapılan çalışmada da öğrencilerin %52'sinin akademik görevlerini erteledikleri bulunmuştur.

#### **2.1.1.1.4.1. Akademik Erteleme Nedenleri**

Akademik erteleme eğiliminin literatür incelendiğinde, hazırlık ya da uygulama yoksunluğundan, elverişsiz performans durumlarından ve düşük çabadan ileri geldiği belirtilmektedir (Balkıs, 2006; Lay, Knish ve Zanatta,1992; Senecal ve diğ., 2003; Sirois, 2004). Araştırmalar incelendiğinde, bireyin zamanı yönetmedeki yetersizliği, kişisel özellikleri (sorumluluk vs.), başarısızlık korkusu, Öz-yeterlik inançları, konsantrasyon güçlüğü, göreve ilişkin rahatsızlık duygusu, kaygı, düşük benlik saygısı, irrasyonel inançları, çalışma alışkanlıkları, başarı yönelimini sağlamadaki yetersizliğinin erteleme davranışı nedenleri arasında olduğu görülmektedir (Aydoğan, 2008; Balkıs, 2006; Ferrari, Fransisco, Morales, 2007; Howell ve Watson, 2007; Kandemir, 2010; Uzun Özer, 2005; Pfister, 2002; Watson, 2001).

Yapılan diğer araştırmalara bakıldığında; bir görevi yerine getirmek için gereken becerilerinin olmayışı algılama ve başarısızlık korkusu kişinin geciktirmelerini arttırır (Ferrari ve diğ., 2005). Solomon ve Rothblum (1984) ve Schouwenburg (1992) üniversite öğrencilerine akademik erteleme davranışı nedenlerini sormuş ve sonuçta başarısızlık korkusunun ertelemenin başlıca nedenlerinden biri olduğunu ortaya koymuşlardır. Akademik ertelemeciler başarısızlık korkusundan acı çekerler. Erteleyen bazı öğrenciler görünüşte alışkanlık olarak ertelemektedirler, ancak bazıları böyle değildir ve onlar yalnızca yaşamlarının farklı zamanlarında ya da belirli derslerde ertelemeye buldukları görülmektedir. Alışkanlık olarak erteleyen öğrencilerin, bir kişilik durumu olarak erteleme davranışı gösterdikleri düşünülebilir (Ferrari ve diğ., 1995).

Saddler ve Buley (1999) yapmış oldukları çalışmanın sonucuna göre, akademik ertelemecileri; olumsuz değerlendirme korkusu olanlar, başarı için düşük kişisel standartları olanlar, öğrenme aktiviteleriyle meşgul olmayan öğrenciler olarak ifadelendirmektedirler. Schraw, Wadkins ve Olafson (2007), yapmış oldukları çalışmada öğrencilerde, kişisel ilgi ile ertelemenin arasında ilişki olduğunu belirtmişlerdir. Öğrenciler, daha az ilgi gösterilen şeylerin, daha fazla erteleneceğini vurgulamışlardır. Öğrenciler, hoşlarına giden ev ödevlerini daha fazla yapma eğilimindedirler. Öğrenciler; isteksiz, sıkıcı ya da zor olarak algılanan görevleri istekli ve kolay görevlerden daha fazla ertelemektedirler (Milgram, Batori ve Mowrer, 1993).

#### **2.1.1.1.4.2. Akademik Erteleme Sonuçları**

Literatür incelendiğinde, erteleme yapan öğrencilerin zor derslerden geri kalması (Rothblum, Solomon ve Murakabi, 1986), akademik başarısızlık yaşaması (Burka ve Yuen, 1983; Ferrari ve diğ., 1995; Knaus, 1998), devamsızlık yapması veya okulu bırakması gibi olumsuz sonuçlarla karşı karşıya kaldığı görülmektedir (Knaus, 1998).

Tice ve Baumeister (1997) akademik erteleme eğilimi olan öğrencilerin, diğer arkadaşlarına oranla daha sık fiziksel sağlıkla ilgili problem yaşadıklarını bulmuşlardır. Bu araştırmada, erteleme eğilimi olan öğrencilerin erteleme eğilimi olmayan öğrencilerle karşılaştırıldığında dönem başında daha az stres ve fizyolojik rahatsızlık yaşadıkları, dönemin sonlarına doğru ise stres düzeylerinin ve fizyolojik rahatsızlıklarının arttığı belirtilmiştir. Sonuç olarak; erteleme eğilimli öğrenciler çalışmalarında sıklıkla düşük not almakta ve daha sık hastalanmaktadırlar.

Ertelemenin olası zararları kadar yararlı olabilecek sonuçlarının da olabileceği konusunda görüşler bulunmaktadır. Van Eerde (2003) erteleme davranışının tamamen olumsuz bir şey olmadığına vurgu yaparak, erteleme davranışının kolay, sıkıcı ve klişe görevler üzerinde bir zaman baskısı yaratabileceğini, bu zaman baskısının da bireylerde

bir meydan okumaya yol açarak, görevin hızlıca bitirilebileceğini belirtmektedir. Araştırmacılar, erteleme eğiliminin kısa vadeli yararlar ve uzun vadeli engeller tarafından ortaya çıkarılan kendini baltalayıcı bir davranış kalıbı olduğu sonucuna varmışlardır (Ellis ve Knaus, 1977) .

Akademik ertelemenin akademik başarıdaki olumsuz etkisi bazı araştırmalar tarafından desteklenmemektedir (Lay, 1986; Pychyl, Morin, ve Salmon, 2000; Tice ve Baumeister, 1997). Bu araştırmacılar akademik erteleme davranışı gösteren öğrencilerle, erteleme yapmayan öğrencilerin notları arasında anlamlı farklılıklar olmadığını bulmuşlardır.

Burka ve Yuen'a (1983) göre; bireyler erteleme davranışlarını yaptıklarını fark ettiklerinde kaygı, stres, gerginlik, panik vs. gibi olumsuz duygular yaşamaktadırlar. Knaus (1998), erteleme yapan bireylerin hissettikleri duygusal durumların sonuçlarının çoğunun bilişsel nedenlere bağlı olduğunu açıklamaktadır. Bu iki durum arasında erteleme döngüsü oluştuğunu ifade etmektedir. Örneğin; erteleyen bireyin, yeteneklerinden şüphe etmesi değersizlik duygusuna neden olmakta ve buna bağlı olarak görev ve sorumluluklarını tekrar ertelemekte bundan dolayı kendi ile ilgili şüphesi daha da artmakta ve bu şüphe giderek depresyon, çaresizlik gibi duygulara yol açmakta, böylece kısır döngü devam etmektedir.

### **2.1.1.2. Erteleme Davranışını Açıklayan Kuramlar**

#### **2.1.1.2.1. Psikoanalitik Kuram**

Psikoanalitik kuramın öncüsü olan Freud ve daha sonraki araştırmacılar özellikle belirli görevlerle ilgili kaçınma kavramı üzerinde durmuştur. Freud kaygının, ego için tehdit oluşturan ve rahatsız edici olan bastırılan bilinçdışı materyalden kaynaklanan uyarı işareti olduğunu savunmaktadır. Freud savunma mekanizmalarının kullanılmasının ve bundan dolayı görevden kaçınmanın egoyu tehdit eden bir görevin algılanması ve bu sebeple görevin tamamlanmaması olarak açıklamaktadır (Ferrari ve diğ., 1995). Özetle psikoanalitik kuramcılar kaçınma davranışını, egonun tehdit edici durumlardan, kaygıdan korunmak amacıyla kullandığı bir yöntem olarak ifade etmektedirler (Ferrari ve diğ., 1995).

Freud'a göre, nevrotik davranış özellikleri gösteren bireyin temel yaşam biçimi, gündelik hayatın problemleri ile uğraşmaktan çok onlardan kaçınmaya dönüktür. Tüm kaçınmaya yönelik düşünce ve davranışlar, yetersizlik duygularıyla yüzleşmemeyi sağlar. Fakat bu kaçınma davranışları çoğu kez gelişimi engellediği gibi var olan sorunların giderek artmasıyla sonuçlanır. Birey, kaçınma davranışı gösterdikçe ertelemesine neden olan yetersizlik duygularını geciktirmektedir. Bu gecikmeler kısa dönemli faydalar sağlayıp

kişiyi olumsuz duygularla yüzleşmekten kurtarsa da uzun dönemde arkadaşları arasında akademik gelişiminin gecikmesine neden olmaktadır (Gençtan, 2003).

### 2.1.1.2.2. Psikodinamik Kuram

Psikodinamik kuramın öncülerinden Missildine'ye (1963) göre, ertelemeye; yetişkinlerin veya anne-babaların yanlış çocuk yetiştirme tutum ve davranışları neden olmaktadır. Ayrıca anne babaların çocuklarına aşırı derecede yüksek başarı standartları koymaları, çocukla ilgili gerçekçi olmayan beklentiler içine girmeleri ve bu beklentileri, anne baba sevgisi ve onayına bağlamalarının ertelemenin en önemli nedeni olduğunu ileri sürmektedir. Bu şekilde yetişen çocuk başarısızlığa uğradığında kaygılanır ve kendini değersiz hisseder. Buna bağlı olarak çocuk erteleme davranışı gösterebilir (Ferrari ve diğ., 1995).

MacIntyre (1964), hatalı çocuk yetiştirmenin ertelemeci yetişkinle sonuçlanabileceğini iddia etmektedir. MacIntyre, iki aşırı uçlardaki ailelerin bu sorunu oluşturduğunu belirtmektedir. Oldukça hoşgörülü olan bir ailede, benliğini empoze eden amaçlara bağlandığı için "kaygılı", başarı düzeyinin altında olan bir çocuk yetişecektir. Oldukça katı olan otoriter bir ailenin, her şeye gücü yeten insan portresine karşı, sürekli olarak baş kaldırarak ebeveyn figüründen kendi özerkliğini öne süren öfkeli, başarısız bir birey yetiştirmesi olasıdır.

Ertelme için, bir değerlendirme Spock (1971) tarafından yapılmıştır. Spock ertelemeyi; bilinçaltında ailesine kırgınlık belirten çocukların bilinçsizce, gelecekte belirlenen amaca yönelme davranışını geciktirerek ailesine bu şekilde tepki göstermesi olarak ifadelendirmektedir (Spock, 1971: Akt. Ferrari ve diğ., 1995)

Psikodinamik bakış açısına göre ertelme eğilimini çalışan Burka ve Yuen (1983) yetişkin ve ergenlerdeki ertelme eğiliminin daha şiddetli olduğu yönündeki düşünceleri, çocukluk dönemindeki yaşanan travmalardan ileri geldiğine yöneliktir. Bu travmatik olay, sevilen birinin kaybı ya da ikamet edilen yerin değiştirilmesi gibi olaylar olabilir. Olayın olduğu dönemde çocuğun bu olaya yönelik yorumu, bütün yetişkinlik yaşamı boyunca devam edebilecek ve zamanın önemli olduğu işlere yönelik bilinçdışı bir tepki yaratabilecektir. Ayrıca Burka ve Yuen (1983), özellikle başarı yönelimli batı toplumlarının oldukça yaygın olan başarısızlık ve başarı korkusunun ertelme davranışına sebep olduğunu belirtmektedir. Bu araştırmacılarda diğer araştırmacılar gibi kişinin otoriteye isyanının da bir biçimde ertelme davranışına yol açtığına dikkat çekmektedirler. Yine bireylerin yetiştikleri aile ortamlarının da ertelme davranışında önemli bir unsur olduğunu belirten Burka ve Yuen'a (1983) göre, çocuklarına yeteneklerinin üzerinde hedefler koyan ya da onların yetenek ve kapasitelerinden emin olmayan, çocuklarının başarılı



olamayacaklarına dönük inançları olan ailelerin çocukları daha fazla erteleme davranışı gösterme eğilimindedirler. Ayrıca çocukları üzerinde aşırı kontrol kurarak çocuklarının bağımsızlık duygusunu kazanmalarına engel olan ailelerde yetişen bireylerin de daha fazla erteleme davranışı gösterdiği açıklanmaktadır (Burka ve Yuen, 1983).

Araştırma bulguları, bireylerin erteleme davranışları üzerinde aile tutumlarının etkili olduğunu göstermektedir. Ferrari ve Olivette (1993), 84 ergen kız üzerinde yaptıkları araştırmada, katılımcıların erteleme puanları ile babalarının otoriter tutumları arasında anlamlı bir ilişki bulmuşlardır. Ebeveynlerini yüksek düzeyde otoriter olarak algılayan kız çocukların, ebeveynlerini düşük düzeyde otoriter olarak algılayan kızlardan anlamlı olarak daha fazla erteleme eğilimine sahip oldukları gözlenmiştir. Pychyl, Coplan ve Reid (2002), Ferrari, Harriott ve Zimmerman (1999), Voicu (1992) tarafından yapılan araştırmalarda da aile tutumlarının, çocukların erteleme davranışı üzerinde etkin rol oynadığı tespit edilmiştir. Frost, Marten, Lahart ve Rosenblate (1990) erteleme eğiliminin ebeveynlerin aşırı eleştirileri ile ebeveynlerin yüksek beklentileri arasında anlamlı düzeyde ilişki olduğunu bulmuşlardır. Araştırma bulgularına bakıldığında çoğu araştırma sonuçları psikodinamik kuramcıların açıkladıkları düşünceleri destekler niteliktedir.

### **2.1.1.2.3. Davranışçı Kuram**

Davranışçı kuram, erteleme davranışının; öğrenmenin uyarıcı ile davranış arasında bağ kurularak geliştiğini ve pekiştirme yoluyla davranış değiştirmenin meydana geldiğini iddia etmektedir. Yani ertelemenin daha önceki yaşantılarda pekiştirilmesi sonucunda ortaya çıktığını ileri sürmektedir (Ferrari ve diğ., 1995). Davranışçı kuramda erteleyen öğrencilerin başarılı ertelemecilik geçmişlerinin olduğuna dönük bir düşünce vardır.

Davranışçı kuramlardan biri olan edimsel koşullanma; erteleme davranışını güdü kavramı ile açıklamaktadır. Motivasyon yoksunluğu öğrenciyi yapacağı ödevi veya çalışmayı ertelemeye sevk eder (Briody, 1980). Klasik öğrenme kuramında ise; ödül-ceza ve pekiştirme yoluyla otomatikleşmiş davranış, erteleme davranışını açıklamada kullanılan kavramlardır. Davranışçılara göre ertelemecilik sıklıkla bu tür davranışları için ödüllendirilen ya da yeterince cezalandırılmayan öğrencilerde görülmektedir (Ferrari ve diğ., 1995). Ferrari ve diğ. (1995) bu görüşü test etmek için bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmada akademik erteleme eğilimi olan bir grup üniversite öğrencisine, teslim tarihi belli olan akademik çalışmalarının ne kadarını başarılı bir biçimde son dakikada yaptıkları hatırlamaları istenmiştir. Aynı zamanda, öğrencilere son dakikada yetiştirmeye çalıştıkları görevlerin ne kadarını zamanında başaramadıklarını hatırlamaları istenmiştir. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde klasik öğrenme kuramının

öngördüğü gibi, öğrenciler yapmaları gereken çalışmalarını son dakikada da olsa çoğunlukla başarıyla tamamladıklarını, dakik olmadıkları için dış otoriteler tarafından çok az ceza ya da uyarı aldıklarını hatırlamışlardır.

McCown ve Johnson (1991), öğrencilerin çalışmaktan kaçındıkları durumlarda neler yaptıklarını araştırmışlardır. Bu araştırmanın nedeni; klasik öğrenme yaklaşımının, erteleme davranışı sergileyen öğrencilerin ders çalışma dışında daha fazla doyum sağladıkları veya pekiştireç alacakları etkinliklerle karşılaşmalarından dolayı akademik erteleme davranışı sergilediklerine dönük hipotezini test etmektir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin ders çalışmaktan daha çok, eğlenceli buldukları, haz aldıkları etkinlikleri tercih ettikleri tespit edilmiştir. Dışa dönük öğrenciler, daha fazla sayıda kişilerin olduğu etkinlikleri tercih ederken (spor, sinema, gezi, vs.), içe dönük öğrenciler ise müzik dinleme, kitap okuma gibi daha bireysel etkinlikleri tercih ettikleri görülmüştür. Genel olarak öğrencilerin ders çalışmak yerine, daha keyif verici, doyum sağlayıcı etkinlikleri tercih ettikleri söylenebilir.

Solomon ve Rohtblum (1984) akademik ertelemenin nedenlerine ilişkin yaptıkları araştırma ile ödevin sıkıcılığı ve erteleme davranışı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu bulmuşlardır. Öğrencilerin haz vermeyen ödevleri ertelemeleri ile erteleme davranışının davranışçı yaklaşım açıklamaları doğrudan paralellik göstermektedir.

#### **2.1.1.2.4. Bilişsel-Davranışçı Kuram**

Bilişsel-davranışçı kuramla erteleme arasındaki ilişki Albert Ellis ve William Knaus 1971 yılındaki "Erteleme Eğiliminin Üstesinden Gelme" başlıklı çalışmalarında araştırılmaya başlanmıştır. Bu kuramda davranış ve duygularımıza çevre etki ederken bilişlerimiz bu süreçte kuvvetli bir arabuluculuk görevi üstlenmektedir. Bilişsel-davranışsal kuram bireyin yaşantılarının büyük bir kısmına duygu ve davranışların etki etmediğini, fakat bireyin sahip olduğu özel durumla ilgili bilişsel yorumunun daha çok etkili olduğunu iddia etmektedir. Sonuç olarak hali hazırda bulunan bilişler ve bilişsel yapılar bireyin davranışları ve duygularını çok fazla etkiler (Ellis ve Knaus, 1977).

Bilişsel davranışçı kuram insanların içinde yaşadıkları dünyaya ve kendilerine yönelik inançları, tutumları ve düşünceleri ile tutarlı şekilde davranışta bulduklarını iddia eder. Bunlardan bazıları akılcı ve uyum sağlayıcı iken diğer bir kısmı da akılcı ve uyum sağlayıcı olmayabilir. Ellis ve Knaus'un (1977) yaptıkları araştırmada, erteleme eğiliminin akılcı olmayan yapısının ve erteleme eğilimli bireylerin özelliklerinin, bilişsel anlamdaki mantık dışılığının, davranışsal ve duygusal değişimler meydana getiren kendi kendini engelleyici bilişlerin üzerinde durmuşlardır.

Erteleme davranışı sergileyen bireylerin sürekli olarak takip ettikleri on bir temel adımdan söz edilir. Ellis ve Knaus'a (1977) göre bu adımlar şu şekilde sıralanmaktadır:

1-Erteleme yapan bireyler bir ödev ya da görevi tamamlamayı arzu ederler veya tamamladıkları görevin sonucunun yararlı olabileceğini anladıklarından en azından bu görevi yapmayı kabul ederler.

2- Aldıkları görev veya sorumluluğu yapmak için kesin bir karar alırlar.

3- Gereksiz bir şekilde görevi yapmayı ertelerler.

4- Ertelemenin yarar sağlamadığını veya zararlı olduğunu fark etmezler.

5- Yapmaya karar verdikleri işi veya görevi ertelemeye devam ederler.

6-Erteleme eğilimi için kendilerine sinirlenirler (ya da kendini aşağılamaya karşı rasyonelleştirme savunma mekanizmasını kullanarak kendi kendilerini savunurlar) .

7- Ertelemeye devam ederler.

8- Görev veya işlerini tamamlamak için son teslim tarihine çok yakın bir zamanda acele ederek bitirmeye çalışırlar ya da işlerini çok geç tamamlarlar ya da hiçbir zaman tamamlayamazlar.

9- Gereksiz ertelemelerinden dolayı kendilerini rahatsız (tedirgin, sıkılgan, mahçup) hissederler ve kendilerini suçlarlar.

10- Benzer türlerde erteleme tekrar olmayacağı konusunda kendilerine güvence verirler ve içtenlikle kendilerini buna inandırırılar.

11-Bu aşamalardan sonra özellikle karmaşık, zor ve tamamlaması çok zaman alıcı bir iş veya görev olursa tekrar erteleme eğilimi gösterirler.

Bu basamaklar erteleme eğilimi sürecinde, hatalı ve akılcı olmayan bilişsel yüklemelerin bir sonucu olarak yaşanan depresyon, kaygı, çaresizlik duyguları ve bu duyguların eşlik ettiği özgüven yoksunluğu ve değersizlik hissi, kendi kendini tekrar eden bir kısır döngü halinde devam etmektedir (Ellis ve Knaus, 1977). Bu duygu yoğunluğundan kurtulmak için de bireyler erteleme davranışı sergileyerek bu durumdan kurtulmak isteyebilir.

Ellis ve Knaus (1977:30) erteleme davranışı gösteren bireylere; "her şeyi her zaman en iyi şekilde yapmaya yönelik mutlak talebiniz sizi bir şeyi zamanında yapmaktan kaçınmaya ya da hiçbir surette onu hiçbir zaman yapmamak için bir bahane bulmaya sürükler" şeklinde bir açıklama yapmışlardır. Bu açıklamaya göre erteleme davranışı bir işi veya görevi uygun bir şekilde tamamlamak için oluşturulan aşırı katı inançlardan ve başarılı olma yeterliliğine ilişkin benlik değeri algısından kaynaklı olduğu söylenebilir.

Ellis ve Knaus (1977) erteleme davranışının bir diğer nedeninin engellenmeye karşı tolerans düşüklüğü olduğunu açıklamışlardır. Birey, eğer çalışarak ve karşısına çıkabilecek zorluklara karşı durabileceğine dönük olumlu düşüncelere sahip olursa

engelleri tolere etme düzeyi artar. Fakat birey, şu anki durumunda bir iş üzerinde çalışırken rahatlıkla aşılamayan bir sıkıntı veya engelle karşılaştığında eğer bunu tolere edemezse, erteleme eğiliminde olabilir ve erteleme davranışları gösterebilir.

Ellis ve Knaus'un (1977) erteleme davranışının üçüncü nedeni olarak düşmanlık duygusunu göstermektedirler. Düşmanlık duygularını, hatalı düşünmenin duygusal yansımaları olarak değerlendirmektedirler. Ellis ve Knaus (1977) psikodinamik yaklaşımlardan farklı olarak düşmanlık duygularının temelini bilinçdışı süreçlerde değil, daha çok bireyin bilişsel yüklemeleri düzeyinde ele almaktadır. Ellis ve Knaus (1977) birçok erteleme davranışının, yetersizlik duyguları ve engelleri tolere etme düzeyinin düşüklüğünden kaynaklı olduğunu ifade etmekle birlikte bireyin önemli iş veya görevleri, bu iş veya görevlerle ilişkisi olan insanlara ya da görevlere karşı düşmanlık duyguları geliştirerek de erteleme davranışı sergileyebileceklerini belirtmektedirler.

Erteleme davranışının olumsuz bilişsel değerlendirmelerle ilişkili olduğuna dönük bazı çalışma sonuçları bulunmaktadır. Beswick, Rothblum ve Mann (1988) yaptıkları araştırmalarda akademik erteleme ile akılcı olmayan düşünceler arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir. Bir diğer araştırma olan Howell ve Buro'nun (2008) yaptıkları çalışmada örtük inançlar, başarı hedefleri ve erteleme davranışı arasındaki ilişkileri ele almışlar; ertelemecilik ile bireyin yetenekleri konusundaki olumsuz inançları ve gerçekçi olmayan başarı hedefleri ile bağlantılı olduğuna ilişkin bulgulara ulaşmışlardır.

Bireyler eğer yaptıkları her şeyin yeterliliklerinin doğrudan bir yansıması olduğu inancına sahipse ve gösterdikleri yeterliliklerin benlik saygılarının düzeyini belirlediğine inanırlarsa bu tür bireylerde erteleme davranışları kısa dönemde bireyin kaygı düzeyini düşürür ve kısa dönemli doyum almalarını sağlayabilir. Ayrıca, birey bir görevin yapılması konusunda, performansının yeterliliği ya da yetersizliği noktasında riske girmediği için, benliğini incinmekten korur (Ferrari, 1991a:456). Bu yüzden erteleme; bireye su andaki yeterliliğine ilişkin olumsuz yargılardan kaçınan yoluyla ve sahip olduğundan daha fazla bir kapasitesi olduğuna yönelik gerçek dışı olabilecek inançlarını korumasına olanak verir (Burka ve Yuen, 1983; Ellis ve Knaus, 1977; Ferrari, 1995; Rothblum, 1990; Solomon ve Rothblum, 1984). Özetle; bilişsel davranışçı kuramcılar erteleme davranışını, destekleyici bir kaçınan davranış terimi içinde tanımlamaya çalışırken, psikodinamik kuramcılar erteleme davranışını savunma mekanizması olarak tanımlarlar.

## **2.1.2. Akademik Erteleme ve Kişilik**

### **2.1.2.1. Kişilik**

Literatür incelendiğinde kişilik; birçok araştırmacı tarafından farklı tanımlanmıştır (Atkinson, Atkinson ve Hilgard, 1995). Ortak bir tanımda uzlaşamamasına rağmen Burger (2006), kişiliği; bireyi diğer bireylerden ayıran, belli tutarlılık gösteren davranış kalıplarının bütünü, diğer bir ifadeyle bireyin yaşamına yön veren zihinsel, duygusal ve fiziksel tepkilerin tamamı olarak olarak tanımlamaktadır. Ayrıca insan yapısının, duygusal durumunun, davranış biçimlerinin, ilgilerinin, yeteneklerinin ve diğer psikolojik özelliklerinin en karakteristik ve orijinal bütünü olarak da ifadelendirilmektedir (Erikson, 1984). Bireyin kişiliği biyolojik ve psikolojik faktörlerin etkisi ile oluşur ve bireyin kendine özgü diğer insanlardan farklı yanlarını belirler (Gürün, 1991:86). Bu tanımlardan yola çıkarak özetle her bireyin kendine özgü bir kişiliğinin olduğunu isteklerinin, davranışlarının, duygularının, düşüncelerinin kişiye özgü olduğunu söylemek mümkündür.

#### **2.1.2.1.1. Kişiliğin Kuramsal Temelleri**

Kişilikle ilgili çalışmalar yapan bilim adamları kişiliğin oluşması ve gelişmesi ile ilgili birçok kuram ortaya koymuşlardır. Kişilik kavramının farklı paradigmlar ışığında açıklanmaya çalışıldığı görülür. Genel olarak kişiliği açıklamaya çalışan kuramlar, Burger (2006) tarafından altı genel yaklaşım altında toplanmıştır. Bunlar; psikanalitik yaklaşım, ayırıcı özellik yaklaşımı, biyolojik yaklaşım, insancıl yaklaşım, davranışsal/sosyal öğrenme yaklaşımı ve bilişsel yaklaşımdır. Bu sınıflandırma bazı kuramcılara göre farklılık gösterse de temel kişilik kuramlarının her biri, bu altı yaklaşımdan birine yerleştirilebilir. Psikanalitik Yaklaşım; bilinçaltının, davranışların oluşmasında kilit rol oynadığı fikrine dayanan, kişiliğin bilinçaltı malzemeyi bilinç düzeyine çıkartarak ele alınması gerektiğine inanılan yaklaşımdır. Biyolojik Yaklaşım ise; kişiliğin biyolojik etmenlerden ayrılamayacağı görüşüne dayanır. İnsanların hormon düzeyleri, beyin dalgası etkinliği, kalp atışı hızları gibi fizyolojik özellikleri arasında farklılıklar bulunmaktadır. Bu biyolojik farklılıklar ve davranışlardaki farklılıklar arasında ilişki kurabilmesi kuramın temelini oluşturmaktadır. İnsancıl Yaklaşım; kişilerin kendi eylemlerinden büyük oranda sorumlu olduğunu varsayar. Bu yaklaşıma göre, bazen olaylara karşı otomatik bir tepki göstersek ve bilinçaltı dürtüler tarafından güdülensek de, her an kendi yazgımızı belirleme ve eylemlerimize karar verme gücüne sahibizdir, hepimizin iradesi özgürdür. Davranışsal/Sosyal Öğrenme Yaklaşımı ise; kişiliği, bir insanın geçmişte yaşadığı koşulların toplam bir sonucu olarak tanımlar. Davranışçı psikoloji, sadece gözlemlenebilir davranışları inceler. Davranışçılar, davranışların gelişimini ve sürdürülmesini klasik ve edimsel koşullanmalarla açıklamaktadır. Klasik koşullanma; uyarıcının, varolan bir uyarıcı-tepki ilişkisiyle

eşleştirilmesiyle gerçekleşir. Davranışın ardından pekiştirme ya da cezalandırma geldiğinde ise edimsel koşullanma yaşanır. Bilişsel Yaklaşımın görüşü incelendiğinde ise; kişilik farklılıklarını insanların bilgi işleme süreçlerindeki farklılıklara bağlar. Bilişsel psikologlar, bireysel farklılıkları ve kişisel süreçleri açıklamak için bazı bilişsel yapılar belirlemişlerdir. Şemalar, bilgiyi algılama, düzenleme, işleme ve kullanmamıza yardım eden varsayımsal bilişsel yapılardır. Şemaları kullanarak, hepimiz kendimiz için önemli şeyleri ayırt etmemizi gerisini önemsememizi sağlayan sistemler geliştiririz (Burger, 2006).

Bu kısımda çalışma konusunun değişkenlerinden olan beş faktör kişilik modeli ayırıcı özellik yaklaşımı altında detaylı şekilde açıklanacaktır.

### **2.1.2.1.1.1. Ayırıcı Özellik(Treyt) Yaklaşımı**

Özellik yaklaşımı, bireyin herhangi bir ortamda davranışını yönlendiren temel özelliklerini araştıran ve betimleyen yaklaşımdır. Treyt kavramı, bireyin kişiliğini değerlendirebileceğimiz nispeten tutarlı ve kalıcı özellik olarak tanımlanmaktadır (Atkinson ve ark., 1995). Bir insanın belli bir kişilik özelliğini ne derece gösterdiğine göre bireyi sınıflandıran bir kişilik boyutudur ve iki varsayım üzerinde durur. Birincisi, kişilik özelliklerinin zaman içerisinde değişmez olduğunu kabul eder; ikincisi ise, kişilik özelliklerinin durumlara göre de kararlılık gösterdiğidir. Örneğin; saldırgan insanlar, futbol oynarken de aile içi çatışmalarda da normalden daha fazla düzeyde sardırganlık göstereceklerdir (Burger, 2006:235-236).

Özellik yaklaşımçıları genelde bireyin kişiliğinin çocukluktan beri gelişimini değil, yetişkin kimselerin kişiliklerinin birbirinden hangi yönde farklılık gösterdiği ile ilgilenir. Bu yaklaşımı savunan araştırmacılar bireyin kişiliğinin bağımlılık, zeka, duygu-heyecan tutarlılığı, kaygı, saldırganlık ve sosyallik gibi özelliklere göre farklılaştıklarını savunurlar (Morris, 2002). Burada psikologlar iki amaç üzerine yoğunlaşırlar. Bunlar; özelliklerin betimlenmesi ve değerlendirilmesidir (Atkinson ve ark., 1995).

Bu kuramın en önemli temsilcileri arasında Gordon W. Allport, Henry Murray, Raymond Cattell, Henry S. Odbert, William McDougall, Robert R. Mccrea ve Paul T. Costa yer almaktadır. Ayırıcı özellikler yaklaşımı üzerinde bilinen ilk çalışmayı 1921 yılında psikolog Gordon Allport gerçekleştirmiştir (Burger, 2006). Allport kişiliği, bireyin çevresine özel uyumunu belirleyen psiko-fizyolojik sistemlerin dinamik örgütü şeklinde tanımlamıştır. Ayrıca ortak özellikler ve kişisel eğilimler arasındaki fark üzerinde çalışmıştır. Ona göre kişiliği oluşturan ortak özellikler mevcuttur. Ancak bu ortak özelliklerin dışında tamamen eşsiz ve tek olan özellikler de vardır. Bu eşsiz özelliklere kişisel eğilimler adı verilmektedir (Allport, 1961).

Allport, özellik kavramının sınırlılıklarını en başından kabul etmiş bir yaklaşımcıdır (Güney, 2006). Davranışın çeşitli çevresel etkenler tarafından etkilendiğini ve ayırıcı özelliklerin, bir bireyin ne yapacağını kestiremeyeceğini kabul etmiştir ve insan kişiliğinin zaman geçtikçe değiştiğini ortaya koymuştur (Burger, 2006).

Henry Murray, insan gelişimi ve kişiliğinde hem biyolojik faktörlerin, hem bireysel özelliklerin hem de bunların kontrollü incelenmesinin önemini savunan önemli bir psikologdur (Yanbastı, 1990: 196). Murray yaklaşımına "kişilik bilim" adını vermiş ve kişiliğin yemek, su gibi iç organlardan kaynaklanan gereksinimlerinin dışında bu alandaki diğer kuramcıların ifade ettikleri ayırıcı özelliklere benzeyen psikolojik kökenli gereksinimlerine odaklanmıştır (Burger, 2006). Murray (1938,2008), psikolojik kökenli gereksinimi; belirli durumlarda veya koşullarda belli şekilde tepki göstermeye, cevap vermeye bireyin hazır olma durumu şeklinde açıklamıştır. Murray'a (1938, 2008) göre bütün insanların gereksinimler hiyerarşisi bulunmaktadır. İnsanların başarı, kazanma, üstünlük, özerklik, bağlı olma durumu gibi gereksinimleri mevcuttur. Örneğin yarın sınavı olan bir öğrenci başarı gereksinimi mevcutsa bugün arkadaşlarının parti düzenlemesi onun ders çalışmasına engel olmayacaktır. Gereksinimi doğrultusunda karar verecektir

Kişiliğin açıklanmasında Eysenck de çeşitli çalışmalar gerçekleştirmiştir. Eysenck, kişiliğin iki temel boyutundan bahsetmektedir. Bunlar, içedönüklük-dışadönüklük ve nevrotizmdir. Daha sonra psikotiklik boyutunu da eklemiştir. Eysenck'e göre dışadönükler, sosyal, çok arkadaşı olan, çevresi geniş, heyecanı seven kişilerdir. Tersine içedönükler ise; sessiz, düşünceli ve çekingen kişilerdir. Psikotik boyutu yüksek olan bireyler ise; yalnız, duyarsız ve sosyal kurallara karşı gelen kişilerdir. Eysenck'e göre, sosyal davranış ve kişilikte, genetik faktörler önemli bir rol oynamaktadır (Pervin, 1993).

Kişiliğin açıklanmasında temel unsur olarak özelliği kabul eden ünlü Psikolog Raymond B. Cattell, kişiliği; bireyin belli bir duruma vereceği tepkilerin önceden tahmin edilebilirliği olarak tanımlamıştır. Özellik, genel tepki eğilimlerin ve göreceli olarak sürekli olan davranışın şeklini ifade eder ve kişiliğin parçalarını oluşturur (Burger, 2006). Cattell özellikleri; beceri, mizaç, dinamik, yüzeysel ve kaynak (source) olarak ayırmıştır. Kaynak özellikler, kişiliği inşa eden özelliklerdir (Pervin, 1993). Cattell'in çalışmalarının yönlendiren ana hedef, kaç tane temel kişilik özelliğinin bulunduğunu keşfetmektir (Burger, 2006:248). Cattell, birbiriyle ilişkili özellikleri gruplayarak ve birbirinden bağımsız olanları ayırarak, kişiliğin temel yapısını belirleyebileceğini iddia etmiştir. Bu yapıyı oluşturmak için faktör analizi adlı bir istatistik teknik kullanmıştır. Cattell'in kuramının temeli, kişiliği oluşturan faktörlerin sıralanması veya belirli bir hiyerarşi içinde oluşması esasına dayanır (Cattell, 2001).

### 2.1.2.1.1.1. Beş Faktörlü Kişilik Modeli

Kişilik araştırmacıları tarafından kabul gören özellik yaklaşımında, kişilik özelliklerinin sınıflamasında, dil önemli bir faktördür. Dil hipotezini ilk ortaya koyan Galton, insanlar arasındaki ilişkilerdeki en önemli bireysel farklılıkların, tüm dünya dillerinde tekil kavramlar ile kodlanabileceğini öne sürmüştür (Goldberg, 1993). Allport and Odbert (1936), İngilizce sözlükten, kişilik ile ilgili terimleri derleyerek bir taslak oluşturmuşlardır. Bu araştırmacılar, bir kişiyi diğ erinden ayıran tüm terimleri bu taslağ ın içine katmışlardır. Kişiliğ i tanımlayan 4,504 sıfat belirlemişlerdir. Cattell (1943) bu özellik listesini başlangıç noktası olarak kullanmış ve 35 yüksek kompleksli iki uçlu sıfatları ortaya koymuştur. Faktör analizlerinden elde edilen veriler her zaman kesin çizgiler sunmamıştır. Bütün araştırmalar sonucunda 16 temel özellik bulmuş ve 1949 yılında Onaltı Faktörlü Kişilik Testi'nin ilk halini yayınlamıştır ve bu testin gözden geçirilmiş hali hala günümüzde kullanılmaktadır (Cattell, 2001; Burger, 2006).

Cattell'in bu çalışmaları daha sonra birçok araştırmacı tarafından analiz edilip geliştirilmiştir. Farklı araştırmacılar farklı kişilik verilerini kullanarak kişiliğ in beş boyutuna dönük çalışmalar yapmışlardır (Bacanlı, İlhan ve Arslan, 2007; Digman, 1990; Goldberg, 1990, 1992; Peabody ve Goldberg, 1989; Somer ve Goldberg, 1999).

Çalışmalar sonucunda tanımlanan beş faktör (nevrotiklik, dışadönüklük, açıklık, uyumluluk ve sorumluluk) değ iş ik yöntemlerle yapılan çalışmalarda çok sık karşılaşılan faktörler olduğ u için araştırmacılar aralarında bu faktörlere büyük beşli adını vermişlerdir (Burger, 2006). Farklı araştırmacılar farklı isimler kullanmış olsa da boyutlar için en sık kullanılan kavramlar nevrotiklik, dışa dönüklük, açıklık, uyumluluk ve sorumluluktur (Bacanlı, İlhan ve Arslan, 2007; Robins ve diğ ., 2001; Somer ve Goldberg, 1999; Srivastava ve diğ ., 2003). Her bir boyut çift kutupludur. Örneğ in; dışa dönük boyutu, dışa dönük ve iç e dönüklük kutuplarından oluşmaktadır.

Somer ve arkadaşları (2002) tarafından Türkiye'de Beş Faktör Kişilik Envanterinin geliştirilmesi çalışması yapılmıştır. Sonuçta, beş temel faktörü olan 17 alt boyutu bulunan 220 maddeden oluşan ölçek formu hazırlanmıştır. Aynı zamanda bu ölçeğ in geliştirilmesiyle Beş Faktör'ün Türk kültüründeki görünümünün incelenmesi sağlanmıştır. Başka bir çalışmada (Gülgöz, 2002), beş faktörün faktör yapılarından üretilmiş NEO-PI-R'in Türkçe versiyonunun, orijinal faktör yapısına uygun olduğ u bulunmuştur. Bacanlı, İlhan ve Arslan (2009) yaptıkları çalışmada dilimizin içinde yer alan sıfatları seçerek bunların beş faktör yapısına uygun olup olmadığını faktör analizleri ile bulmaya çalışmışlardır. Bu çalışmayla amaçlanan ise doğrudan Beş Faktör modelinden yola çıkılıp bu faktörlere uygun sıfat çiftleri kullanılarak madde sayısı az, iki uçlu bir ölçeğ in geliştirilmesidir. Böylelikle şimdiye kadar izlenen yöntemlerden farklı bir yöntemle Türk



üniversite örnekleme üzerinde beş faktör kişilik boyutları, 40 madde ile ölçülmeye çalışılmış, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır.

Sonuç olarak kişilik alanında hem yurt içi hem yurt dışı çalışmalarda kişiliğin beş faktörüne dönük çalışmaların birbiri ile paralellik gösterdiği ve çalışmalarda “Beş Faktör” yaklaşımının temel paradigma olduğu kabul edildiği söylenebilir. Kişiliğin beş faktörünü oluşturan boyutlar şu şekilde tanımlanmaktadır:

#### **2.1.2.1.1.1.1.1. Nevrotiklik Boyutu**

Nevrotiklik boyuta sahip insanların olumsuz duygular yaşamaya eğilimli bireyler oldukları yönünde açıklamalar yapılmaktadır (Watson ve Clarck, 1984). Duygusal sıkıntı yaşayan ve duyguları aşırı değişiklik gösteren bireylerin nevroitiklik boyutundan yüksek puan alması beklenmektedir (Suls, Gren ve Hillis, 1998). Türkçede bu kişiler sinirli, asabi endişeli, gergin, şüpheli gibi sıfatlarla nitelendirilmektedirler. Bu kişilik faktörünün diğer ucunda yer alan kişileri tanımlamak için de mutlu, sakin, sabırlı, rahat gibi sıfatlar kullanılmaktadır (Somer, 1998).

Nevrotik bireyler yaşamlarındaki değişikliklerle başa çıkarken stres yaşamaktadırlar (Ormel ve Wohlfarth, 1991). Bu tür bireyler stresli durumları pozitif mücadele edebilecek olaylar olmaktan çok bir tehdit olarak algılamakta ve sıkıntıları daha da artmaktadır (Gallagher, 1990). Tehdit olarak algıladıkları için de pasif ya da duygu odaklı başa çıkma yolları kullanırlar (David ve Suls, 1999). Böylece bu yollarla duygularını rahatlatmaya, gerginlikten kurtulmaya çalıştıkları görülmektedir (Carver ve Scheier, 1994).

#### **2.1.2.1.1.1.1.2. Dışadönüklük Boyutu**

Bu boyutun bir ucunda dışa dönüklük diğer ucunda ise içe dönüklük bulunmaktadır (Burger, 2006:254). Girişken, sosyal, konuşkan, enerjik olma dışadönüklerde görülen özelliklerdir. Bu tür insanlar dış dünya ile kolay iletişim kurarlar ve çevreleri geniştir (Zel, 2001). İnsanlarla birlikte olmayı sevmeyen, liderlik, güç, arkadaşça davranma gibi özellikler bu faktörü temsil etmektedir (Somer, Korkmaz, Tatar, 2002). Bu boyutun diğer ucu olan içe dönüklük boyutu ise; sessiz, utangaç, kendi halinde olma, hüzünlü, pasif, hareketsiz gibi özelliklerle tarif edilebilir (Somer, 1998). “İçe dönükler soğuk değil çekingen, izleyici değil bağımsız, uyuşuk değil ağır adımlı insanlardır” (Costa ve McCrae, 1992:15).

Birçok çalışma dışadönük insanların olumlu duyguları yaşamaya eğilimli, daha mutlu insanlar olduğunu göstermektedir (Costa ve McCrae, 1980; Watson ve Clarck, 1992). Sahip oldukları özelliklere bağlı olarak dışadönük bireylerin yaşam olaylarına ilişkin daha olumlu yaklaşım sergiledikleri saptanmıştır (Watson ve Hubbard, 1996).

### **2.1.2.1.1.1.1.3. Uyumluluk Boyutu**

Bu boyuttan yüksek puan alan bireyler güvenilir, yardımsever ve şefkatlidir. İşbirliğini rekabete tercih eder. Uyumluluğu düşük olan insanlar, inançları ve çıkarları için kavga edebilirler. Uyumlu bireyler uyumsuzlara oranla daha iyi sosyal ilişkileri bulunmakta ve daha az kavgaya karışmaktadırlar (Burger, 2006; Wilkinson ve Hansen, 2006). Ayrıca uyumluluk boyutu yüksek bireyler diğer insanlarla pozitif ilişkiler sürdürme konusunda motive olduklarından bu motivasyon sistemi onların diğerlerinin olumsuz algılayabilecekleri durumları daha olumlu yorumlamalarına olanak sağlayacaktır (Jensen-Campbell ve Graziano, 2001).

### **2.1.2.1.1.1.1.4. Gelişime Açıklık Boyutu**

Açıklık boyutu yüksek bireyler; orijinal, bağımsız, cesur, değişikliği seven, geleneksel olmayan, açık fikirli gibi özelliklerle tanımlanır (Somer, Korkmaz, Tatar, 2002). Açıklık boyutu düşük olan bireyler ise daha geleneksel ve bilineni tercih eden kişilerdir. Yeni bir şeyi tercih etmektense bilineni veya olanı tercih etmeyi isterler (Feist, 1998).

Açıklık boyutu yüksek olan bireyler kendini yenilemeyi, değiştirmeyi, bir şeyler araştırmayı, yeni şeyler ortaya koymayı tercih etmektedirler. Yenilikler karşısında direnç göstermezler. Ayrıca bu boyutu yüksek olan bireyler daha çok okur, gezer ve farklı olanı denemek ister (Şencan, 2003).

Açıklık boyutu bireyin kendisini bir başkasına açması gibi algılanabilmektedir. Fakat buradaki amaç bireyin dış dünyadan gelen bilgilere ve yeniliklere açık olması ile ilişkilidir. Bu kişilik özelliğine sahip bireyler sanata daha ilgilidirler (McCrae, 1994).

### **2.1.2.1.1.1.1.5. Sorumluluk Boyutu**

Sorumluluk boyutu ne kadar kontrol ve disiplin sahibi olduğunu göstermektedir. Bu boyutun bir ucundaki kişiler düzenli, plan doğrultusunda çalışan kararlı kişilerdir. Diğer ucunda ise; dikkatsiz, güvenilmez kişiler yer almaktadır (Arthur ve Graziano, 1996). Disiplinli, gayretli, hırslı, çalışkan, dikkatli, iradeli, prensip sahibi olan bireyler sorumluluk boyutundan yüksek puan alan bireylerdir. Düşük düzeyde olanlar ise; gayretsiz, tembel, dikkatsiz, beceriksiz, dalgın gibi özelliklerle nitelendirilebilecek kişilerdir (Somer, 1998).

Sorumluluk sahibi bireyler üstlendikleri bir görevi başarı ile gerçekleştirir ve tamamlarlar. Bu boyuta sahip idarecilerin bulunduğu noktalarda büyük ölçüde başarı sağlandığı gözlenmiştir (Zel, 2001). Yapılan birçok araştırmada iş başarısı ve performans düzeyi ile sorumluluk boyutu arasında güçlü bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir (Ones, Viswervaran ve Schmidt, 1993; Organ, 1994). Özetle beş faktör kişilik özelliklerinin

tanımları incelenmiş ve tanımlardan da yola çıkarak akademik erteleme ile beş faktörün belli ölçülerde ilişkili olabileceği düşünülmüştür.

### **2.1.2.2. Akademik Erteleme ve Beş Faktör Kişilik ile İlgili Yapılmış Çalışmalar**

Literatür incelendiğinde erteleme davranışının nedenleri arasında bireyin kişilik özellikleri karşımıza çıkmaktadır. Akademik erteleme ile kişilik faktörleri arasındaki ilişkinin ele alındığı araştırmalara bakıldığında, çoğunlukla erteleme eğilimi ile kişiliğin sorumluluk boyutu arasındaki ilişkiler üzerinde çalışmalara rastlanılmaktadır (Johnson ve Bloom, 1995; Kandemir,2010; Lay,1997; Lay, Kovacs ve Danto, 1998; Lee, Kely, Edwards, 2006; McCrown, Petzel ve Rupert, 1987; Moon ve İllingworth, 2005; Watson, 2001). McCrown ve diğ., (1987), erteleme eğilimi ile kişiliğin dışadönüklük boyutu arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulmuşlardır. Yani dışadönük olan bireylerin erteleme düzeyleri daha yüksektir. Johnson ve Bloom (1992), yaptıkları bir araştırmada erteleme ile dışadönüklük arasında bir ilişki olmadığını, erteleme ile nevroitiklik boyutu arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu ve erteleme ile sorumluluk boyutu arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunduğunu ortaya koymuşlardır. Yine Johnson ve Bloom (1995) yaptıkları bir diğer araştırmada erteleme ile kişiliğin sorumluluk boyutu arasında negatif yönde anlamlı ilişki olduğunu rapor etmişlerdir.

Lay (1997), üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada erteleme eğilimi ile kişiliğin sorumluluk boyutu arasında negatif, nevroitiklik boyutu arasında pozitif bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Watson da (2001), üniversite öğrencileri üzerinde erteleme eğilimi ile kişiliğin beş faktörü (Nevrotiklik, dışadönüklük, yaşantılara açıklık, yumuşak başlılık ve sorumluluk) arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Sonuçta düşük sorumluluk ve nevroitiklik ile erteleme eğilimi arasında ilişki olduğunu bulmuştur. Lee ve diğ. (2006), erteleme eğilimi ile beş faktör kişiliğin sorumluluk ve nevroitiklik boyutları arasındaki ilişkiyi incelemişler, sonuçta erteleme ile kişiliğin sorumluluk boyutu arasında negatif, kişiliğin nevroitiklik boyutu arasında ise pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu saptamışlardır. Kağan, Çakır, İlhan ve Kandemir (2010), yaptıkları bir araştırmada üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışını, beş faktör kişilik özellikleri, mükemmeliyetçilik ve obsessif-kompulsif ile açıklamaya çalışmışlardır. Beş faktör kişilik özelliklerinden sorumluluk alt boyutunun akademik ertelemeyi yordamada güçlü bir etkisinin olduğu bulunmuştur. Kandemir (2010), akademik erteleme eğilimi ile kişiliğin sorumluluk boyutu arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

Bu araştırmalar ışığında erteleme eğiliminin; kişiliğin sorumluluk, nevroitiklik ve bazı çalışmalar doğrultusunda dışadönüklük boyutundan etkilendiği varsayımını

desteklemektedir. Düşük sorumluluk duygusu olan, engelleri tolere edemeyen ve dışadönük olan bireylerin kuramsal açıklamalarda da görüldüğü gibi erteleme eğilimi yüksek görülmektedir.

### **2.1.3. Akademik Erteleme ve Akademik Öz-Yeterlik**

#### **2.1.3.1. Öz-Yeterlik**

Bandura'ya (1997) göre, öz-yeterlik; davranışların oluşmasında etkili olan bir niteliktir ve bireyin, belirli bir işi gerçekleştirmek için gerekli etkinlikleri organize edip, başarılı olarak yapma kapasitesi hakkında kendine olan inancıdır. Henüz başlanmamış bir işe dair bir beklenti içerisine girme halini ifade etmektedir (Bandura, 2006). Luszczynska, Gutierrez-Dona ve Schwarzer (2005) tarafından ise öz-yeterlik kavramı bireylerin kendilerinden beklenen zor görevleri ve bu görevler üzerindeki uygulamalarını kontrol edebilme yeteneklerine ilişkin inancı olarak ifade edilmiştir. Öz-yeterlik, tanımından da anlaşılacağı gibi bir inancı ifade etmekte pek çok kaynaktan öz-yeterlik inancı (Bandura, Barbaranelli, Caprara ve Pastorelli, 1996; Pajeras, 1996; Zimmerman, B.J, Bandura ve Martinez-Pons, 1992) ya da algılanan öz-yeterlik (Bandura, 2007) olarak yer almaktadır. Bu inanç bireyin amaçlarını nasıl organize etmesi gerektiği ve amaçlarını başarmada davranışlarını nasıl harekete geçireceği konusunda önemli katkılar sağlar. Ayrıca bireyin öz-yeterlik inancı; performansı ve motivasyonu için de önemlidir (Cass, Wood, Ingram ve Edwin, 2003). Bu inanç; kişinin düşünmesini, hissetmesini, kendini motive etmesini ve hareketlerini etkiler (Bandura, 2004).

Öz-yeterlik inançları insanların yaşamlarını etkileyen olayları kontrol altına almalarını, karşılaşılan geçici engellerin üstesinden gelebilmelerini, zorluklara rağmen devam etmelerini ve amaçlarına ulaşmak için çok çaba harcamalarını sağlayan duygu, davranış ve düşünce modellerini etkilemektedir (Tschannen-Moran, Hoy, 1998). Örneğin; bireyler, bir görevi yerine getirebilecek beceri veya yeteneğe sahip olmalarına rağmen eğer öz-yeterlik inancı gelişmemiş ise hem başarısız olabilirler hem de o görevi yerine getirmek için gereken çabayı sarfetmeyebilirler (Miller, 2008). Zorlukların üstesinden gelmek için gereken azim ve çabanın gösterilmesinde önemli olan bir kavramdır (Bandura, 1989). Birey gereken performansı göstermesi için öz-yeterlik algısının güçlü olması gerekir. Aksi durumda kişi gereken performansları göstermede yetersiz kalabilir (Bandura ve Schunk, 1981). Öz-yeterlik inancı, birbiri ile etkileşim halinde olan başlıca dört bilgi kaynağına dayandırılmaktadır (Bandura, 1977, 1994; Yavuzer ve Koç, 2002). Bunlar:

1. Performans Başarıları: Bireyin daha önce gerçekleştirdiği işlerde gösterdiği başarı onun daha sonra benzer işlerde başarılı olacağını göstergesidir. Yaşanmış başarı,

yeterlik inancını artırır, artan yeterlik inancı gelecekteki başarı beklentisini yükseltir. Fakat öz-yeterlik inancı, başarı; zor koşullarda, ufak bir yardımla veya yardımsız elde edilmişse artar. Başarının dış etkenlere bağlı olduğu, çok uzun sürdüğü durumlarda yeterlilik inancı değişmez. Başarısızlığın yeterlik inancını azalttığı kanaati, sadece öğrenmenin ilk zamanlarında harcanan yüksek çabaya rağmen başarının gerçekleşmemesi durumunda doğrulanır (Bandura,1986, 1995, 1997). Eğer başarı; yetenek ve çaba gibi kontrol edilebilen içsel bir faktör ile bağlantılı ise, öz-yeterlik artar. Ancak başarı, şans veya birinin müdahalede bulunması gibi dış faktörlerle bağlantılı ise Öz-yeterlik artmayabilir (Tschannen- Moran, Woolfolk ve Hoy, 1998). Sosyal bilişsel kuramın bu savları, alanda yürütülen araştırmalar tarafından doğrulanmıştır (Chan, 2003; Hasan, 2003; Stevens, Anderson, O'Dwyer ve Williams, 2012).

2. Dolaylı Yaşantılar: Kişilerin yaptıkları işlere dair beklentileri başka kişilerin deneyimlerinin sonuçlarına göre de şekillenir. Başka kişilerin başarılarını gözlemlemek, kişinin başarılı olabileceği beklentisine girmesine etki edebilir (Bandura, 1995).

Dolaylı deneyimler başkasının yeteneklerinin model alındığı deneyimlerdir. Gözlemleyen kendini model ile ne kadar özdeşleştirirse, modelin gözlemleyen üzerindeki etkisi o kadar artar (Bandura, 1977). Gözlemleyen kendini başarılı ve performans düzeyi yüksek bir model ile özdeşleştirdiği zaman, öz-yeterlik düzeyi artar. Aynı şekilde, başarısı ve performans düzeyi düşük bir model ile kendini özdeşleştirdiği zaman da Öz-yeterlik düzeyi azalır.

Yapılan araştırmalara da bakıldığında zaman insanlar, başkalarına ait deneyimlerle karşılaştıklarında sahip oldukları inançları değiştirebilmektedirler. Altmış öğrenci üzerinde yürütülen bir araştırmanın sonuçları incelendiğinde akran değerlendirmelerinin öğrencilerin öz-yeterliklerini artırdığını ortaya koymuştur (Adeyami, 2012).

3.Sözel İkna: Bir davranışın başarıyla yapılabileceğine ilişkin teşvik ve öğütlerle bireyin cesaretlendirilmesi, öz-yeterlik algısının değişmesine kaynaklık edebilir. Sözel ikna, sergilediği performans sonucu ailesinden ya da patronundan gelen geribildirimden, medyada öğretmenlerin öğrencileri etkileyebilme kabiliyeti ile ilgili bir haberden veya öğretmenler odasında yapılan bir sohbetten oluşabilir. Sözel ikna bireyin, bir göreve başlaması, yeni stratejileri uygulaması ya da istenen başarıya ulaşması için cesaretlendirilmesi olarak tanımlanabilir (Bandura,1982). Bandura'nın gerçekleştirmiş olduğu bir araştırmada ebeveynlerin çocukların akademik becerileri hakkındaki görüşlerinin çocukların akademik başarılarını etkilediği belirlenmiştir (Bandura, Barbaranelli, Caprara ve Pastorelli, 1996)

4. Duygusal Durum: Bireyin bir iş veya görevi yapmaya başlayacağı zaman bedensel ve duygusal olarak iyi durumda olması girişimde bulunma olasılığını artırır.

Duygusal durum aracılığıyla dört şekilde öz-yeterlik algısı değiştirilebilir: 1) Fiziksel durumun iyileştirilmesi, 2) Stresin azaltılması, 3) Olumsuz duygulanım eğiliminin azaltılması, 4) Hatalı fiziksel durumun düzeltilmesi (Bandura, 1995). Duygusal durumun öz-yeterlik kaynağı olabileceğinin ileri sürülmesi, sosyal bilişsel kuramın psikoloji, eğitim, spor, sağlık, gibi çok farklı alanlarda uygulanmasının önünü açmıştır. Öz-yeterlik, kişinin yapısı ve stres etkeninin açıklanmasında, kaynağı olabilecek tehdidin şekillendirilmesi ve onunla mücadele edilmesinde etkinlik gösteren bir faktördür (Karademas ve Kalantzi-Azizi, 2004). Kişinin fiziksel sağlığının artmasıyla öz-yeterliğin artışı arasında doğru orantı bulunmaktadır (Loeb, Steffenmeier ve Kassab, 2010). Ayrıca öz-yeterlikteki bu artışın kişinin ruh haline de olumlu yansımaları da vardır. Caudroit, Stephan, Chalabaev ve Scanff (2012), öz-yeterlikleri yüksek bireylerin kendilerini daha genç hissettikleri ve fiziksel etkinliklere daha eğimli oldukları sonucuna ulaşmışlardır.

### 2.1.3.1.1. Öz-Yeterlik İnançlarının Etkileri

Öz-yeterlik inancı insan işlevselliğini dört ana süreçle düzenler: Bilişsel, güdüsel, duyuşsal ve seçim süreçleri (Bandura, 2002).

1. Bilişsel Süreçler: Çoğu davranış öncelikle düşüncede şekillenir. Yüksek öz-yeterlik algısına sahip kişiler başarılı olma konusunda da biliş düzeyinde olumlu algılar geliştirecektir. Yeterliklerinden şüphe edenler başarısızlık algısı oluşturacak ve yanlış giden pek çok şeyde başarısızlığı kabulleneceklerdir (Bandura, 1993). Öz-yeterlik çocuklarda ne kadar yüksek olursa onlar bilişsel süreçlerde daha çok mükemmelleşebilirler. Yüksek öz-yeterlik algısına sahip olan insanlar önlerine çıkan engel durumlarını kolay olarak algılar ve bu yönde harekete geçerler. Kendilerine şüphe ile yaklaşanlar ise kendilerini harekete geçiren şeyi engelleyici, zorlayıcı olarak görürler (Bandura, 2002).

2. Duyuşsal Süreçler: Öz-yeterlik duygusal tepkileri de etkileyen bir kavramdır (Bandura, 1982). Öz-yeterlik algısı yüksek olan bir öğrenci dersler ne kadar zor olursa olsun karşısına çıkan zorlu durumlarda sakin ve soğukkanlı davranır. Yüksek bir yeterlik algısı stresi azaltır ve depresyondan daha az etkilenmeyi sağlayarak, psikolojik iyi olmaya katkı sağlar. Öz-yeterlik algısı düşük bir öğrenci normal durumlarda olduğundan daha çok zorlanarak engellerle karşılaştığı zaman kolayca kaygı ve stres yaşar (Bandura, 2002).

3. Güdülenme Süreçleri: Güçlü öz-yeterlik algısına sahip olan insanlar başarılarını ve bireysel olarak iyi olmayı başarabilecek güçtedirler. Bu kişiler zor görevlerle karşılaştıklarında bu duruma kaçınılması gereken tehlike olarak değil kazanılması gereken zorluklar olarak görürler. Böyle bir bakış açısına sahip oldukları için bireyler aktivitelere daha meraklı, dikkatli ve ilgili yaklaşırlar. Düşük öz-yeterlik algısına sahip bireyler ise

ilgisiz ve dikkatsiz olur çaba sarfetmezler. Güdülenme düzeyleri dktr (Bandura, 2002).

4. Seçim Süreçleri: z-yeterlik algısı ne kadar güçlüyse çabalar da o kadar aktif olacaktır (Bandura, 1977). z-yeterlik algısı, kişinin hangi etkinlikleri seçebileceğini etkileyerek, onların ne kadar çaba harcayacağını, ne kadar sürede ve zorluklarla nasıl mücadele edebileceğini ortaya koyar. z-yeterlik meslekler ile ilgili seçimleri de etkiler. (Bandura, 1982).

### **2.1.3.1.2. z-Yeterlik Kavramının Kuramsal Temelleri**

#### **2.1.3.1.2.1. Sosyal Bilişsel Kuram**

z-yeterlik, ilk olarak Bandura (1986) tarafından ortaya koyulan sosyal bilişsel kurama ait bir kavramdır (Bandura, 1977). Sosyal bilişsel kuram, Bandura tarafından Dollard ve Miller'ın 1941 yılında yayınlanan "Sosyal ğrenme ve Taklit" isimli çalışmalarından etkilenecek ortaya koyduğu bir kuramdır (Senemoğlu, 2010). Bandura'nın bireyin etkinliklerini, kişisel özelliklerini, davranışlarını ve çevrenin etkileşimini ele aldığı sosyal-bilişsel kuram, akademik öz-yeterliğin öğrenme ve başarı ile ilişkisini açıklamak için ilk planda ele alınmaktadır.

1900 l yılların ikinci yarısında taklit yoluyla öğrenmeye yönelik eleştirel görüşlerini Őekillendiren Bandura, insanların çevrelerinin yaratıcıları olduğu kadar, çevrelerinin de birer ürünü olduğunu ileri sürmüştür (Bandura, 2001a). Sosyal bilişsel kuram kapsamlı Şekilde ilk kez 1986 yılında Bandura tarafından yayımlanan "Düşünce ve Etkinliğin Sosyal Temelleri: Sosyal Bilişsel Kuram" isimli kitapta ele almıştır (Senemoğlu, 2010).

Sosyal Bilişsel kuramın temeli, insanların sadece başkalarını gözlemleyerek yeni davranışları ğrenebileceğidir (Schunk, 2009). Gözlem yoluyla öğrenme teorisi, hem davranışçı öğrenme teorilerinin birçok kavramını içerir hem de biliilerin üzerinde durduğu zihinsel süreçlere önem verir (Akbaba, 2006). Gözlemleyerek ğrenme sayesinde kişisel yaşantılar olmadan yeni davranış ve kurallar öğrenilir (zbay, 2002).

Sosyal bilişsel kuram, meydana gelen etkileşimlerin belirli nedensel bir düzen içerisinde gerçekleştiğini iddia etmiş, insanın öğrenme dinamiklerini incelemiş, bireylerin ve toplumun davranışsal, duygusal, çevresel ve biyolojik olarak sürekli çift taraflı etkileşim içerisinde olduğunu ileri sürmüş ve bu etkileşimlerin altı ilke doğrultusunda gerçekleştiğini belirtmiştir. Bu ilkeler; 1)Karşılıklı Belirleyicilik, 2)Sembolletirme Kapasitesi, 3)ngr Kapasitesi, 4)Dolaylı ğrenme Kapasitesi, 5)z Düzenleme Kapasitesi, 6)z Yargılama Kapasitesi (Bandura, 2001b).

1. Karşılıklı Belirleyicilik: Bu ilkeye göre; birey ve çevresi sürekli çift taraflı etkileşim içerisinde. İnsanın çevreyi şekillendirdiği kadar, çevre tarafından şekillendirilmesini ifade etmektedir (Bandura, 2001b).

2. Sembolleştirme Kapasitesi: Bu ilkeye göre; insanlar, yapmayı planladıkları etkinlikleri öncelikle zihinlerinde şekillendirirler (Bandura, 2001a). İnsanlar gördüklerini zihinlerinde sembolleştirerek, yaşantılarını bilişsel kodlara dönüştürürler. Bu kodlamalar, insanlara düşünme ve dili kullanma gücü sağlayarak, hem geçmişi zihinlerinde taşıyabilmelerini hem de geçmişte yaşananların geleceğe ışık tutmasını sağlar (Kalkan, 2012).

3. Öngörü Kapasitesi: Bu ilke; insanın, karşılaşılabileceği olumlu ve olumsuz durumları önceden kurgulayabilmesi, gerçekleşecek durumun olası sonuçlarını önceden tahmin edilebilmesini sağlamaktadır. Olası sonuçları hesaplayan birey sonuçlar için önceden bilişsel olarak çeşitli çözümler üretebilir (Bandura, 2001a; 2001b). İnsanlar, gelecekte diğer insanların kendilerine nasıl davranacaklarını tahmin edebilir, hedeflerini belirleyebilir, geleceklelerini planlayabilir ve ileriye görebilirler (Senemoğlu, 2012: 222).

4. Dolaylı Öğrenme Kapasitesi: Başka insanların davranışlarını ve bu davranışların sonuçlarını gözleyerek olumlu ve olumsuz davranışları öğrenmek olasıdır (Koç, 2003). Artık günümüzde mutlaka bir başka insanı bire bir gözlemlemeye gerek yoktur. Günümüz dünyasındaki teknolojik değişimler ve kültürel etkileşim, dolaylı öğrenme kapasitesinin gücünün artırmıştır. Modern dünyadaki medya araçları bir çok etkinliği güvenli şekilde insanların dolaylı öğrenme kapasitelerinin hizmetine sunmaktadır (Bandura, 2001a).

5. Öz Düzenleme Kapasitesi: İnsanların davranışlarının sadece dışsal pekiştiriciler ve cezalarla kontrol edilmemesi gerektiğini ortaya koyar. Genellikle insanlar davranışlarını kendileri için koydukları sınırlar doğrultusunda düzenlerler (Yazgan-İnanç ve Yerlikaya, 2012). Bu ölçütler; motivasyonel ve sosyal-ahlaki standartlar olarak ikiye ayrılabilir (Bandura, 1989b). Davranışın ortaya koyulması sırasında kişi bu sınırları ile davranışı karşılaştırmaktadır. Eğer sonuç kişinin beklentilerini karşılıyorsa davranış kabul görmekte, karşılamıyorsa davranış tekrar gözden geçirilmektedir (Bandura, 1991b).

6. Öz Yargılama Kapasitesiyle: Önceki aşamalarda sembolleştirilen, öngörülen, dolaylı olarak öğrenilen ve düzenlenen davranışların doğrulaması bu basamakta gerçekleştirilmektedir. Bireyler kendileri ile ilgili fikirlerini kaydederek davranışlarının sonucuna göre fikirlerinin ve davranışlarının yeterliği hakkında fikir üretirler (Senemoğlu, 2012). Bireyler davranışlarının doğrulamasını yaparken sırasıyla doğrudan, dolaylı, sosyal ve mantıksal doğrulama yöntemini kullanırlar (Bandura, 1999). Doğrudan doğrulama, bireyin kendi etkinliği ile meydana gelen davranışın sonuçlarının kişide var olan düşünce yapılarıyla tutarlılığının karşılaştırılmasıdır. Dolaylı doğrulama da amaç, ortadaki sonucun



var olan düşünce yapısıyla karşılaştırılmasıdır. Sosyal doğrulama; insanların tecrübe edilmesi olanaksız görüşlerini, başkalarının inanışlarıyla karşılaştırarak kontrol etmesidir. Mantıksal doğrulama yönteminde, birey sahip olduğu bilgileri ve mantığı kullanarak, bir olayın sonuçlarının doğruluğunu sınamaktadır. Bütün yöntemlerde birey, olayların sonuçlarının kendisinde var olan düşünce yapılarıyla tutarlılığını sorgulamaktadır (Bandura, 2001b).

Bireylerin öz-yeterliklerini değerlendirmek amacıyla öz-yeterlik alanında birçok çalışma yapılmıştır. Yapılan çalışmaların çoğunlukla matematik öz yeterliği, fen bilgisi öz yeterliği, duygusal öz-yeterlik, akademik öz-yeterlik, sosyal öz-yeterlik gibi farklı alanlarda yapılmış olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda öz-yeterlik alanında çalışılması gereken en önemli alanlardan birinin akademik öz-yeterlik alanı olduğu görülmüştür.

### **2.1.3.2. Akademik Öz-Yeterlik**

Akademik öz-yeterlik, belirlenen eğitim hedeflerinden, akademik çalışma gerektiren konularda bireylerin başarı elde etmesi için, çabalarına yön veren yetenek ve özelliklerine ilişkin algısı olarak bilinmektedir (Chemers, Hu ve Garcia, 2001; Srios, 2004). Diğer bir tanım ise; “bireyin verilen akademik bir görevi belirlenmiş olan başarı seviyesinde yapabileceği konusundaki algısı” olarak tanımlanmaktadır (Schunk, 1981; Wood ve Bandura, 1989; Solberg, O'Brien, Villareal, Kennel, ve Davis, 1993; Zimmerman, 1995). Algılanan akademik öz-yeterlik inancı; belirlenen eğitimsel performanslardan kazanç elde etmek için hareketlerinin düzenlenmesine ve uygulanmasına yön veren kendi yeteneklerine ilişkin kişisel yargısıdır (Zimmerman, 2002). Ayrıca akademik öz-yeterlik; “bireylerin önceden planlamış eğitim başarılarına ulaşabilmeleri için gerekli olan eylemleri organize edebilme ve bu eylemleri gerçekleştirebilme kapasiteleri hakkındaki yargıları” olarak tanımlanmaktadır (Lee, 2005:490; Linnenbrink ve Pintrich, 2003:120;).

Dolayısıyla, akademik öz-yeterlik inancı yüksek olan bireyler düşük akademik öz-yeterlikleri olan bireylere göre öğrenme yaşantılarındaki etkinliklerinde daha istekli olmakta, etkinliklerine yönelik daha fazla çaba harcamakta ve karşılaştıkları güçlükler karşısında daha sabırlı olmakta ve etkin çözüm yolları geliştirmektedir (Eggen ve Kauchak, 1999). Bu noktada, bir eğitim sisteminin kalitesinin göstergesi olarak düşünülmesi ve eğitim politikalarındaki değişimlere neden olması açısından, öğrencilerin okuldaki başarılarını ve akademik performanslarını etkileyen etmenlerin incelenmesi oldukça önemlidir (Alnabhan, Al-Zegoul, ve Harwell, 2001).

### 2.1.3.3. Akademik Öz-Yeterlik ve Akademik Erteleme ile İlgili Yapılmış Çalışmalar

Akademik öz-yeterlik; akademik başarı düzeyinde en önemli duyuşsal boyutlardan birini oluşturmaktadır. Öğrencilerin beklentileri, motivasyon seviyeleri, akademik kazanımları, akademik aktiviteleri ve akademik öğrenmelerini kontrol etmelerinde öz-yeterlikleri oldukça etkilidir (Bandura, 1993; Bandura ve ark., 1996; Bandura ve ark., 2001; Fettahloğlu ve Ekici, 2011). Öğrencilerin akademik öz-yeterlik inançlarının akademik başarıyı artırdığı ve akademik başarının önemli bir yordayıcısı olduğu (Bandura 1997; Chemers, Hu ve Garcia, 2001; Pajares 1997; Schunk, 1981; Schunk, 1982; Vrugt, Langereis ve Hoogstraten, 1997; Zajocava, Lynch ve Espenshade, 2005), öz-yeterliğin sınav performansına anlamlı bir etkisinin olduğu (Hackett, Betz, Casas ve Rocha-Singh, 1992; Lent, Brown ve Larkin, 1984; Mone, Baker ve Jeffries, 1995), akademik öz-yeterliğin öğrencilerin başarılarının tahmin edilmesinde önemli değişken olduğu (Choi, 2004; Elias ve Loomis 2002; Gore, 2006; Lent ve ark., 1984; Wood ve Locke 1987), vb akademik başarı ile akademik öz-yeterlik arasında pek çok çalışmanın yapılmış olduğu görülmektedir. Fakat ilgili literatür incelendiğinde; akademik erteleme ve akademik öz-yeterlik arasındaki ilişkinin araştırıldığı çok az sayıda çalışma bulunmaktadır. Daha çok akademik erteleme ve öz-yeterlik arasındaki çalışmalar karşımıza çıkmaktadır. Bunlar:

Akademik erteleme davranışı kişinin geçmişinde problem ise ve başarısızlık için katkı sağlıyorsa, akademik durumlar için öz-yeterlik azalacaktır (Brownlow ve Reasinger 2000). Öğrencilerin bir şeyleri başarabileceklerine yönelik inançları azaldıkça akademik işlerini erteleme eğilimlerinin arttığına yönelik araştırmalar bulunmaktadır (Ferrari, Parker ve Ware, 1992; Haycock, Mc Carthy ve Skay, 1998; Klassen, Krawchuk ve Rajani, 2007; Loebenstein, 1996; Steel, 2007; Tuckman, 1991; Tuckman ve Sexton, 1992; Wolters, 2003). Ertelemeciler ertelemeyenlere kıyasla şuan ki ve gelecekteki görev performansında negatif beklentilere sahiptir (Ferrari, 1991). Haycock ve diğ. (1998), düşük öz-yeterlik ve yüksek kaygının erteleme davranışında anlamlı yordayıcı olduğunu bulmuşlardır. Tuckman ve Sexton (1992); öz-yeterlik inançlarının olmayışı erteleme davranışına neden olduğunu belirtmişlerdir. Yine bazı araştırmacılar tarafından yapılan araştırmalarda erteleme eğilimi ile öz-yeterlik arasında anlamlı düzeyde negatif ilişki olduğunu rapor etmişlerdir. Öz-yeterliğin erteleme eğilimini öngörmeye etkili bir değişken olduğu görülmektedir (Flett, Blankstein ve ark., 1995; Johnson ve Bloom, 1995; Martin ve ark., 1996; Mey-Tal ve Levison, 1988; Milgram, Watson, 2001; Schouwenburg ve Lay, 1995).

Diğer yandan, ülkemizde akademik erteleme davranışı ile akademik öz-yeterlik inancının birlikte çalışıldığı birkaç araştırma bulunmaktadır. Aydoğan (2008) tarafından lise son sınıf öğrencileri üzerinde yapılan çalışmada; akademik erteleme davranışı ile

akademik öz-yeterlik inancı arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Kandemir (2010) tarafından akademik erteleme davranışını açıklayıcı bir model konulu doktora çalışmasında akademik öz-yeterlik inancının düşük ya da yüksek olmasının akademik erteleme davranışını açıklamada bir değişken olduğu fakat anlamlı bir yordama gücü olmadığı belirlenmiştir. Akbay (2009) tarafından yapılan çalışmada ise; akademik erteleme ile akademik öz-yeterlik puanları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Dolayısıyla, ilgili alanyazın ışığında akademik erteleme üzerindeki önemli etkisi göz önüne alınarak, akademik öz-yeterlik inancı bu çalışma kapsamında ele alınan diğer bir değişkeni oluşturmaktadır.

## **2.1.4. Akademik Erteleme ve Akademik Kontrol Odağı**

### **2.1.4.1. Sosyal Öğrenme Kuramı**

Rotter'in "Sosyal Öğrenme Kuramı" çağdaş psikolojide davranışçı kuramlarla, bilişsel kuramları bütünleştirmeyi amaçlayan, öğrenilmiş davranışlar üzerine yoğunlaşan bir yaklaşımdır. Öğrendiğimiz çoğu davranış, diğer insanlarla yaşanan tecrübelerin, zihinsel süreçlerle etkileşiminin bir ürünüdür (Rotter,1966). Rotter'in sosyal öğrenme teorisi düşüncelerin davranışlara aracılık ettiğini öne sürmektedir (Stipek ve Weisz, 1981). Ayrıca sosyal öğrenme kuramının ortaya koyduğu davranış-çevre-davranış etkileşimi önemlidir. İnsanların size davranışı, kısmen sizin davranışınızın bir sonucu olarak değerlendirilmektedir (Burger, 2006).

Rotter'in sosyal öğrenme kuramı, beklentilere dayanır. Bu kuramda birey, belli bir davranışı, o davranıştan sonuç beklediği için yapar; birey için bu davranıştan elde edeceği sonucun bir değeri vardır. Belirli bir durumda beklenti ya da değerden biri çok düşükse davranış ortaya çıkmaz. Örneğin; bir öğrenci ders çalıştığı zaman öğretmeninden yüksek bir puan alacağını biliyorsa, bu notu elde etmek istediğinde çaba gösterir. Eğer yüksek not almak istemiyorsa, o zaman dersine çalışmayabilir. Ya da yüksek not almak istiyor fakat ders çalışsa dahi öğretmenince ödüllendirilmeyeceğini biliyorsa o zaman da ders çalışmayabilir. Rotter, böylece, kişilik davranışını beklenti ve davranıştan elde edeceği sonucun değeri olmak üzere iki temel faktöre indirger (Rotter,1966). Rotter, sosyal öğrenme kuramcıları, Bandura ve Skinner ile de bazı temel kavramları paylaşmaktadır. Bandura, sosyal ortama ve gözlemlemeye önem verir ve onun sistemi içinde insan algılaması (bilişsel süreçler) önemli yer tutar. Rotter'in beklenti kavramı da temelde algılamaya ve Bandura'da olduğu gibi bilişsel süreçlere dayanır. Değer kavramı ise, Skinner'in de önem verdiği ödüllendirme kavramını karşılar; fakat bu ödüllendirme davranışsal değil, algılama düzeyinde bir ödüllendirmedir (Cüceloğlu, 2005). Rotter'a göre

sosyal öğrenme kuramında bir davranışın oluşabilmesi için beklentiler, pekiştirme değeri ve davranış potansiyeli olmak üzere üç temel değişkenin olması gerekir (Burger, 2006).

Beklenti, bireyin zamanla ve deneyimler sonucunda kazandığı öngörülerdir. Bu öngörü bireylerin hangi davranışı yapacağını hangi davranışları yapmayacağını belirler. Rotter'e göre kişinin davranışındaki tutarlılık, iyi tanımlanmış ve kararlı beklentilerin bir sonucudur. Rotter (1966) yeni durumlarda genellenmiş beklentilere başvurduğumuzu da belirtir. Bunlar, eylemlerimizin genel olarak ne kadar sıklıkla pekiştirmeye ve cezalandırmaya yol açacağına dair inançlarımızdır (Burger, 2006).

Davranış potansiyeli belirli bir ortamda belirli bir davranışın ortaya çıkma olasılığıdır. Örneğin; hakarete vereceğiniz olası bir tepkinin farklı bir davranış potansiyeli vardır. Davranış potansiyeli; beklentilere, sonucun değerine ve kişinin içinde bulunduğu psikolojik duruma bağlı olarak değişir. Psikolojik durum; bireyin beklentilerini ve elde edeceği algısal değerleri etkileyecektir. Bu nedenle psikolojik durum davranışın gerçekleşip gerçekleşmemesinde ayrıca nasıl bir davranış gösterileceğinde etkili olmaktadır (Burger, 2006).

Rotter, pekiştirme değerini; bir pekiştireci diğer bir pekiştirece tercih etme olarak tanımlamaktadır. Bireyin bir davranışı yapması veya yapmaması durumunda elde edeceği algısal değerdir. Birey için bir davranıştan elde edeceği sonucun değeri vardır. Belli bir durumda beklenti ya da değerden biri çok düşükse davranış ortaya çıkmaz (Cüceloğlu, 2005).

Rotter'ın kuramında beklentiler, davranışın oluşumunda önemli bir etkidir. Ancak bir beklentinin oluşabilmesi için öncelikle ihtiyaçlar önem kazanmaktadır (Genç, 2000:41). Beklentilerin oluşumunda etkili olan bu ihtiyaçlar bireyi davranışa yönlendirmede etkin rol oynamaktadır.

Tablo 1. Rotter'in İhtiyaç Listesi

|   |
|---|
| Kabul Edilme- Statü   |
| Üstün olma; yetkili kabul edilme; okulda, spor karşılaşmalarında, sosyal pozisyonda, oyunda, meslek alanında diğerlerinden daha iyi olma ihtiyacı bir sosyal değeri olan durumda yüksek bir pozisyona sahip olma ihtiyacı |
| Başatlık  |
| Diğer insanların hareketlerini kontrol etme ve güçlü bir pozisyonda olma ihtiyacı   |
| Bağımsızlık   |
| Kendi kararlarını verme, kendine güvenme ve bir amaca ulaşabilmek için gerekli yetenekleri başkasının yardımı olmadan geliştirebilme ihtiyacı   |
| Koruma-Bağımlılık   |
| Diğer insanların hayal kırıklıklarını önleme, güvenliği sağlama ve amaçlarına ulaşmada yardımcı olma ihtiyacı   |
| Sevgi ve Etkileme   |
| Diğer insanlar tarafından kabullenilme ve sevilme, onların ilgilerine, bağlılıklarına, saygılarına sahip olma ihtiyacı  |
| Fiziksel Rahatlık   |
| Acıdan kaçınma, refah ve güvenlik için fiziksel tatmin ihtiyacı   |

#### 2.1.4.2.Kontrol Odağı

Rotter sosyal öğrenme teorisinde kontrol odağını genellenmiş beklentiler kavramı içinde ele alır. Rotter (1966) yeni durumlarda genellenmiş beklentilere başvurulduğunu ileri sürmüştür. Genellenmiş beklentiler, davranışlarımızın genel olarak ne sıklıkta pekiştirmeye veya cezalandırmaya yol açtığına dair inançlardır. Bu kavram üzerine yapılan incelemeler insanların kontrol odağı adı verilen bir süreklilik içinde olduğunu ortaya koymaktadır (Burger, 2006).

Rotter'in "Kontrol Odağı" içsellikten dışsallığa uzanan bir kişilik boyutudur ve bu değişebilir yapısına rağmen kontrol odağı genellikle sürekli bir özellik olarak ele alınır (Findley ve Cooper, 1983). İçsel kontrol odağı bireyin, olayların veya sonuçların kendi davranışından veya yetenek gibi süreklilik sergileyen bir kişilik özelliğinden kaynaklandığına yönelik inancıyla ilişkilidir. Dışsal kontrol odağı ise bireyin, olay veya sonuçların şans, görevin zorluğu veya diğer bireylerin davranışları gibi kendi kontrolü dışındaki faktörlerden kaynaklandığına yönelik inancıyla ilişkilidir (Battle ve Rotter, 1963; Rotter ve Mulry, 1965; Stipek, 1993). Sorunun dış faktörler tarafından çözülebileceğini düşünürler (Lefcourt, 1976: 29). Ayrıca dışsal kontrol odağına yönelmiş bir kimse bir gruba

sadece o grubun üyelerinin özellikleri için üye olabilir. Çünkü bu davranış o grubun gerçek amacını araştırmaktan daha kolay gelir. İçinde yer alacağı gruba gerçekten bağlanmayarak, üzülebileceği sonuçlardan da uzak durmak ister (Schroder ve Rotter, 1954). Araştırma değişkenlerinden olan akademik kontrol odağı kavramını Sarıçam ve Duran (2012), bireyin akademik işlerdeki yani ödev yapma, sınava hazırlanma, proje sunma gibi görev ve sorumluluklarını algılama derecelerine bağlı olarak, içsel-dışsal kontrol odağı boyutları üzerinde dağılım gösteren bir kavram olarak tanımlamışlardır.

Yeşilyaprak (2006)'a göre içsel ve dışsal kontrol odaklarına sahip bireylerin öğrenme biçimleri ve kendine güven duyguları arasında farklılıklar bulunmaktadır. Buna göre içsel ve dışsal kontrol odaklı bireylerin özellikleri arasındaki farklar özetle Tablo 2'de belirtilmiştir.

Tablo 2. İçsel ve Dışsal Kontrol Odaklı Bireylerin Özellikleri Arasındaki Farklar

| İçsel Kontrol Odaklı Bireyler   | Dışsal Kontrol Odaklı Bireyler              |
|---------------------------------|---|
| Açık fikirlidir.                | Doğmatiktir.                                |
| Başarıları yüksektir.           | Başarıları düşüktür.                        |
| Başarıya yönelme söz konusudur. | Başarısızlıktan kaçınma söz konusudur.      |
| Kendinden emindir.              | Güvensiz ve kaygılıdır.                     |
| Dirençli ve ısrarcıdır.         | Dirençsiz ve çabuk vazgeçerler.             |
| Risk alabilirler.               | Riskten kaçınırlar ve çekingen yapıldırlar. |
| Planlı ve düzenlidir.           | Dikkatini toplayamaz ve dağınıktır.         |

### 2.1.4.3. Akademik Kontrol Odağı ve Akademik Erteleme ile İlgili Yapılmış Çalışmalar

Kontrol odağı, eğitimden psikolojiye uzanan geniş bir alanda davranışların açıklanmasına yardımcı olmaktadır (Lefcourt, 1982; Rotter, 1990). Önceki deneyimlerine bağlı olarak öğrenciler kontrol odağı oryantasyonlarını yeni başarı durumlarına taşırlar (Stipek, 1993). Kelly'nin (2002) belirttiği gibi, kontrol odağı kavramının insan davranışı ve özellikle de öğrencilerin davranışları üzerindeki etkilerini inceleyen araştırmalar giderek artmaktadır.

Akademik kontrol odağı kontrol odağı ile benzer yapıya sahiptirler. Akademik kontrol odağı, başarı ve akademik faaliyetler ile ilgili inançların kontrolünü ifade etmektedir (Daum ve Wiebe, 2003). Fakat yapılan araştırmalar incelendiğinde akademik erteleme ile akademik kontrol odağı arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Kontrol

odağı ve akademik erteleme ile ilgili ve akademik erteleme ile ilişkilendirilebilecek düzeydeki araştırma sonuçlarına ulaşılmaya çalışılmıştır.

Başarılı bir yaşantı sonucunda bireyler içsel akademik kontrol odağını benimserken, başarısızlık karşısında dışsal akademik kontrol odağını daha fazla tercih etmektedirler (Sarıçam ve Duran, 2012). Bu bağlamda yapılan araştırmalarda akademik başarı ile akademik kontrol odağı arasında anlamlı düzeyde ilişkinin olduğu belirlenmiştir (Uguak, Habibah, Jegak ve Turiman, 2007). Yüksek düzeyde içsel akademik kontrol odağına sahip bireyler dışsal akademik kontrol odağına sahip bireylerden daha yüksek düzeyde akademik performans sergileyebilmektedirler (Gordon, 1977).

Daum and Wiebe (2003) üniversiteye yeni başlayan öğrencilerin ilk ara sınavlarında sergiledikleri başarısızlıkları nedeniyle yaptıkları araştırma sonucu öğrencilerin yüksek düzeyde dışsal akademik kontrol odağına sahip olduklarını belirlemişlerdir. Bostic'e (2010) göre, içsel kontrol odağına sahip öğrenciler ile dışsal kontrol odağına sahip öğrencilerin akademik başarıları arasında anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Bu çalışma içsel kontrol odağına sahip öğrencilerin dışsal kontrol odağına sahip öğrencilerden daha başarılı olduklarını göstermektedir.

Erbaş (2009) lise son sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı bir araştırmaya göre; akademik başarı düzeyi ile içsel kontrol odağı puanları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler vardır. Balkuvvar (1998), kontrol odağı ve kaygı düzeylerini karşılaştırdığı araştırmasında Fen Lisesi öğrencilerinin kaygı düzeylerinin daha düşük olduğunu ve daha içsel kontrol odağına sahip olduklarını saptamıştır. Okuduğu okulu kendi seçen öğrencilerin daha içsel olduğu görülmüştür. Brownlow ve Reasinger (2000), içsel ve dışsal motivasyonun ve kişilik değişkenleri olarak; başarısızlık korkusu, mükemmeliyetçilik, içsel ve dışsal kontrol odağının ve yükleme stillerinin akademik erteleme eğilimi üzerindeki göreceli etkilerini incelemişler. Araştırmaya üniversite öğrencileri katılmış, yapılan analizler dışsal kontrol odağının akademik erteleme eğilimini yordadığı rapor edilmiştir.

Carton (1999), kontrol odağının ve işin güçlük derecesinin erteleme eğilimi üzerindeki etkisini incelemek için yaptıkları çalışmada içsel kontrol odağına sahip öğrencilerin akademik görevlerini, dışsal kontrol odaklı olan öğrencilere oranla daha erken tamamladıkları ve iç kontrol odağı düzeyi yüksek olan öğrencilerin, dış kontrol odaklı öğrencilere oranla erteleme eğilimi düzeylerinin daha düşük olduğu görülmüştür. Sonuç olarak bulgular, kontrol odağının erteleme eğiliminin bilişsel bileşenlerinden biri olabileceğini gösterdiği rapor edilmiştir. Yaşar (2006), 16-18 yaş grubundaki öğrencilerin kontrol odakları ile bazı kişilik özelliklerini karşılaştırdığı araştırmasına göre, kontrol odağı ile kişilik özelliği olarak "başarma", "başatlık", "özgüven", "yaratıcılık" arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulmuştur.

Yağcı (1999), öğrencilerin kontrol odağı ve güdülenme düzeyleri ile ÖSS başarıları arasındaki ilişkiyi incelediği araştırma bulgularına göre; içsel güdülenme ve içsel kontrol odaklı olma ile akademik başarı arasında pozitif bir ilişkinin varlığını ortaya koymuştur. Derin (2006) de kendini başarılı algılayan öğrencilerin içsel kontrollü olduklarını ve akademik başarılarının daha güçlü olduğunu bulmuştur.

Golzar (2006), içten kontrollü öğrencilerin sorumluluklarını üstlenmede ve akademik başarıda daha üst düzeyde oldukları sonucuna ulaşmıştır. Şengüder (2006), dışsal kontrol odaklı bireylerin ruhsal yönden sorunlar yaşadığını ve akademik olarak daha başarısız olduklarını belirlemiştir.

Sonuç olarak kontrol odağı ve akademik kontrol odağı kavramları birbirine benzemekle birlikte akademik kontrol odağı daha özel bir kavram olup literatür araştırmasında başarı ve başarısızlık karşısında öğrencilerin akademik kontrol odaklarının araştırılmasının ayrıca önemini olduğu ortaya çıkmaktadır. Araştırmalarda akademik erteleme ile akademik kontrol odağı arasında birebir yapılmış çalışmaya rastlanılmamıştır. Daha çok akademik kontrol odağı ve akademik başarı ve sorumluluk alma konuları üzerinde çalışmalar bulunmaktadır. Kontrol odağı ile akademik erteleme çalışmaları incelendiğinde aralarında anlamlı bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu yüzden kuramsal alt yapıya katkı sağlamak ve akademik kontrol odağının akademik erteleme üzerindeki etkilerinin ortaya konulmasının alanda önemli bir katkısının olacağı düşüncesi ile akademik kontrol odağı çalışmanın bir diğer değişkeni olmuştur.

## 2.2. Literatür Taramasının Sonucu

Akademik erteleme; akademik görevleri (sınavlara hazırlanma, ödevleri yapma, proje hazırlama vs.) son dakikada yapma, son ana bırakmadır. Özellikle üniversite öğrencilerinin sergilemiş olduğu akademik erteleme davranışı birçok nedene bağlı olarak ortaya çıkmakta, akademik erteleme davranışını etkileyen birçok değişken bulunmaktadır. Kişilik özellikleri, akademik öz-yeterlik ve bireylerin akademik kontrol odağı algıları akademik ertelemeyi etkilemektedir. Araştırmanın değişkenlerinden olan beş faktör kişilik özelliklerinin nevrotiklik boyutuna sahip bireyler duygusal sıkıntı yaşayan ve duyguları aşırı değişkenlik gösteren bireylerdir. Bu yüzden yaptıkları işe duyguları karıştığı ve sıkıntı duydukları için akademik erteleme davranışı sergileyebilir. Beş faktör kişilik özelliklerinin dışadönüklük boyutuna sahip bireyler ise; girişken, konuşkan, canlı, arkadaş çevresi olan kişilerdir. Bu gruptaki bireyler sürekli birileri ile olmaktan ve gezmekten hoşlandıkları için akademik erteleme davranışı gösterme eğilimleri artmaktadır. Bir diğer boyut olan yumuşak başlılık da ise; bireyler yardımsever ve şefkatlidirler. Arkadaşlarıyla kolay kolay kavga etmez tartışmaya girmezler. Bu boyuta sahip bireyler ise kimseyi kıramadıkları için



genellikle erteleme davranışı gösterirler, kendilerinden daha fazla diğer insanları düşünürler. Kişiliğin sorumluluk boyutunda ise; bireyler yapacakları işin, görevin farkındadır ve üzerine düşen ne ise zamanında ve gerektiği gibi yapmaya özen gösterirler. Bu gruptaki bireyler sorumluluk düzeyleri yüksek olduğu için eğitim hayatında da bu özellikleri ön planda olmakta ve akademik görevlerini zamanında yerine getirmektedir. Bu gruptakilerin akademik erteleme davranışı gösterme olasılığı düşüktür. Beş faktör kişiliğin son boyutu olan deneyime açıklık da ise; bireyler orijinal, bağımsız, cesur, değişikliği seven, geleneksel olmayan, açık fikirli gibi özelliklere sahiptirler. Bu özelliklere sahip bireyler genellikle akademik alanda da yeni şeyler bulmak ve araştırmak isteyebilir. Fakat, ödev ve sınavlar sıkıcı gelebileceğinden akademik erteleme davranışı gösterebilirler. Sorumluluklarını bilen, kendine güvenen ve başkaları ile olan ilişkilerini dengeleyebilen öğrencilerin akademik erteleme davranışını sergileme olasılıkları düşüktür. Böyle kişiler mutlu, huzurlu, yetenek ve becerilerinin farkında olan kendine güvenen ve kendilerine yönelik yeterlik algıları yüksek insanlardır. Özellikle akademik alanda da öz-yeterlik algısına sahip bireyler hayatlarında daha başarılı olmuşlardır. Öz-yeterlik algısı, kişinin bir görevi başarılı bir şekilde yapabilme veya bir durumla baş edebilme konusunda kendisine yönelik inancını; akademik öz-yeterlik algısı ise akademik alandaki görev ve sorumlulukları yapabilme, yerine getirebilme ve yine bu alanda karşısına çıkan problemlerle baş edebilmesine dönük inancı içermektedir. Akademik öz-yeterliğe sahip bireyler kendilerine güvenmekte ve akademik sorumluluklarını yerine getirmekte böylece akademik erteleme davranışı göstermemekte veya diğer bireylere oranla daha az erteleme davranışı sergilemektedirler.

Bireylerin kontrol odağı algısı iki türlü karşımıza çıkmaktadır. İçsel kontrol odağı bireyin, olayların veya sonuçların kendi davranışından veya yeteneklerinden kaynaklandığına yönelik inancıyla ilişkili iken dışsal kontrol odağı bireyin, olay veya sonuçların şans, görevin zorluğu, diğer bireylerin davranışları gibi kendi kontrolü dışındaki nedenlerden kaynaklandığına yönelik inancıyla ilişkilidir. Bu algılar akademik alanla ilişkilendirildiğinde akademik kontrol odağı algısı ile karşı karşıya kalınmaktadır. Bu kavram yeni bir kavram olup akademik çalışmalarda içsel akademik kontrol odağına sahip bireylerin daha az erteleme göstereceği görülmektedir. Birey akademik alandaki görev ve sorumluluklarını kendi davranışları ve çalışmaları sonucunda başaracağına yönelik inancı akademik erteleme düzeyini düşürmektedir.

Bütün bu bağlantılar göz önüne alınarak yapılan çalışma şekillendirilmiş olup çalışmanın hipotezlerini destekler verilere ulaşılmaya çalışılmıştır. Yapılan literatür taramasında akademik erteleme kişilik, akademik öz-yeterlik ve akademik kontrol odağı ile ayrı ayrı veya bazılarıyla beraber çalışıldığı görülmüş ancak bu dört değişkenin beraber

çalışıldığı herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Alandaki bu eksikliğı gidermek için bu dört değişkenle çalışılmaya karar verilmiştir. Araştırma sürecinde bu değişkenlerle yapılan çalışmalar ve temel kaynaklar incelenmiştir. Akademik erteleme, beş faktör kişilik, akademik öz-yeterlik ve akademik kontrol odağı ile ilgili yapılan çalışmada diğer eğitim düzeyindeki öğrencilerle ilgili araştırma sonuçlarından da yararlanılmış olunmasına rağmen daha çok üniversite öğrencileri üzerinde yapılan çalışma sonuçları dikkate alınmıştır.

### **3. YÖNTEM**

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırma grubu, araştırmada kullanılacak olan veri toplama araçları, geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları, verilerin değerlendirilmesinde kullanılacak olan istatistik yöntemleri bulunmaktadır.

#### **3.1. Araştırma Modeli**

Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışının kişilik özellikleri, akademik öz-yeterlik ve akademik kontrol odağı ile açıklanabilirliğini ortaya koymayı amaçlayan bu araştırma, değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemek için nedensel karşılaştırma yöntemi kullanılmıştır. Nedensel karşılaştırma yöntemi bağımsız ve bağımlı değişken arasındaki nedensel ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan araştırmalardır (Aypay, 2009).

Nedensel ilişkiler ikiye ayrılmaktadır: Kesin ilişkiler ve olasılığa dayalı ilişkiler. Nedenselliği, kesinlik düzeyinde belirleyebilen araştırmalarda, bağımsız değişkenin değerinin bilinmesi ile bağımlı değişken üzerindeki etkisinin ne olacağı kesinlikle söylenebilir. Olasılığa dayalı ilişkilerde, bağımsız değişkenin değerinin bilinmesi, yüzde yüz belirlemeyi değil, bağımlı değişkenin alacağı değerin ne olacağı konusunda yordama olanağı verir (Karasar, 2008: 89-90).

#### **3.2. Araştırma Grubu**

Araştırma grubu 2012/2013 eğitim-öğretim yılında Karadeniz Teknik Üniversitesinin farklı fakültelerinin (İktisadi ve İdari Bilimler, Fatih Eğitim, Mühendislik, Fen ve Edebiyat Fakülteleri) en kalabalık bölümlerinde (İşletme, İlköğretim, İnşaat Mühendisliği, Matematik, Tarih) öğrenim gören 885 öğrenciden (Kadın=496, Erkek=389) oluşmaktadır. Öğrencilerin 203'ü birinci, 225'i ikinci, 220'si üçüncü ve 237'si dördüncü sınıfta öğrenim görmektedir. Öğrencilerin yaş ortalaması 21.40'dır (Ss=1.67, En düşük=18, En Yüksek=27). Genel akademik ortalamaları 2.36'dır (Ss=.98). Katılımcıların 149'u İlköğretim, 176'sı İşletme, 186'sı Tarih, 188'i Matematik ve 186'sı İnşaat Mühendisliği bölümüne devam etmektedirler. I.öğretime devam eden öğrencilerin sayısı 701, II.öğretime devam eden öğrenci sayısı 175'tir.

### 3.3. Verilerin Toplanması

#### 3.3.1. Veri Toplama Araçları

##### 3.3.1.1. Kişisel Bilgi Formu

Katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin bilgiler araştırmacı tarafından geliştirilen “Bilgi Formu” ile toplanmıştır. Bu bilgi formunda, üniversite öğrencilerinin cinsiyeti, yaşı, öğrenim gördükleri sınıf düzeyi, öğretim türleri, barınma biçimleri, kaçınıcı çocuk oldukları, anne baba durumları, genel akademik ortalamaları, bölümleri, anne baba eğitim durumları, bölümü isteyerek seçme durumları, bölüme girişteki tercih sıraları, okudukları bölümden memnun olup olmama durumları, ders çalışma biçimleri, seçtikleri meslekteki iş bulabilme imkanlarına ilişkin sorular bulunmaktadır.

##### 3.3.1.2. Aitken Erteleme Eğilimi Ölçeği

Aitken (1982) tarafından, üniversite öğrencilerinin akademik erteleme eğilimlerini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek tek boyutlu toplam 19 maddeden oluşan 5'li derecelmeli likert tipi bir ölçektir. Bireylerden kendilerini her madde için 1 ile 5 puan aralığında derecelendirmeleri istenmektedir. Yüksek puanlar bireylerin yüksek erteleme eğilimine sahip olduklarını göstermektedir. Ölçeğin güvenirliği iç tutarlık katsayısı hesaplanarak belirlenmiştir. Ölçeğin iç tutarlık kat sayısı toplamda  $\alpha = .82$  olarak rapor edilmiştir.

Ölçek Balkıs (2006) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçeğin iç tutarlık katsayısı  $\alpha = .89$ , test- tekrar test güvenirliği için yapılan analizlerde Pearson korelasyon katsayısı  $r = .87$ ,  $p < .001$  düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Ölçeğin yapı geçerliliğini test etmek için faktör analizi yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda, faktör yüklerinin %38.38'ini oluşturan 6.14 öz değerli bir faktör üzerinde toplandığı görülmüştür. Bu analizler sonucunda, Aitken Erteleme Eğilimi ölçeğinin üniversite öğrencilerinin akademik erteleme eğilimini belirlemede, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak kullanılabileceği rapor edilmiştir (Balkıs, 2006).

##### 3.3.1.3. Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği

Jerusalem ve Schwarzer (1981) tarafından geliştirilen ve tek boyut içeren orijinal ölçek akademik öz-yeterlik için anlamlı bir yapı gösteren 7 maddeden oluşmaktadır. Bu ölçeği; Yılmaz, Gürçay ve Ekici, (2007) Türkçeye çevirerek, 672 üniversite öğrencisine uygulamış, geçerlik ve güvenirliği belirlemişlerdir. Faktör analizi sonuçlarına göre, Türkçe ölçeğinin de orijinal ölçek gibi tek boyutlu olduğu tespit edilmiştir. Schwarzer ve Jerusalem

tarafından yapılan çalışmada ölçeğin geçerlik analizinde Benlik Saygısı Ölçeği ile gösterdiği korelasyonun .37 olduğu; Türkçeye uyarlanan ölçeğin ise .44 olduğu ve bunun ölçeğin geçerliği ile ilgili bilgileri desteklediği tespit edilmiştir (Jerusalem ve Schwarzer (1981), akt. Yılmaz, Gürçay ve Ekici, 2007:257). Orijinal ölçeğin Cronbach Alfa güvenirlik değeri .87 olarak belirtilmiştir. Türkçe ölçeğin Cronbach Alfa güvenirlik değeri ise .79 olarak belirlenmiştir. Çalışma grubunun Akademik öz-yeterlik düzeyinin yüksek olduğu (  $X = 20, 43$ ) tespit edilmiştir. Bu durum öğrencilerin kendi alanlarına ilişkin öğrenmelerine dair öz-yeterlik inançlarının yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir ve öğrencilerin kendi alanlarında başarılı olabileceklerine dair bir tahmin yürütmemizi sağlayabilir.

#### **3.3.1.4. Akademik Kontrol Odağı Ölçeği**

Bu araştırmada kullanılan Akademik Kontrol Odağı Ölçeği Akın, A. (2007), tarafından geliştirilmiştir. Araştırmanın örneklemini Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 647 üniversite öğrenci oluşturmaktadır. Yapılan faktör analizi sonucunda toplam varyansın % 71.7'sini açıklayan, 17 madde ve 2 alt boyuttan oluşan bir ölçme aracı elde edilmiştir. Bu alt boyutlar akademik dışsal kontrol odağı ile akademik içsel kontrol odağıdır. Ölçeğin faktör yükleri .61 ile .95 arasında değişmektedir. Uyum geçerliği çalışmasında bu araştırmada geliştirilen ölçek ile Kontrol Odağı Ölçeği (Dağ, 2002) arasında anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür. İç tutarlılık güvenirlik katsayıları akademik içsel kontrol odağı için .94 ve akademik dışsal kontrol odağı için .95 olarak bulunmuştur. Ölçeğin test-tekrar test güvenirlik katsayıları ise akademik içsel kontrol odağı için .97 ve akademik dışsal kontrol odağı için .93 olarak bulunmuştur. Madde analizi sonucunda alt ölçeklerin madde-toplam puan korelasyonlarının .57 ile .92 arasında değiştiği ve %27'lik alt-üst grupların ortalamaları arasındaki tüm farkların anlamlı olduğu görülmüştür.

#### **3.3.1.5. Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi (SDKT)**

Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi Bacanlı, İlhan ve Aslan (2007) tarafından geliştirilmiştir. Geliştirilen ölçeğin geçerliğini sınamak için faktör analizi ve benzer ölçek geçerliği yöntemlerinden yararlanılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğine ilişkin yapılan faktör analizinde beş farklı kişilik boyutunu (dışadönüklük, yumuşak başlılık, sorumluluk, duygusal dengesizlik ve deneyime açıklık) ölçebilecek özellikte 40 sıfat çifti belirlenmiştir. Elde edilen boyutlar, beş faktör kişiliğe ait varyansın %52.6'ını açıklamıştır. Geliştirilen ölçeğin dış geçerliğini sınamak için Sosyotropi Ölçeği, Çatışmalara Tepki Ölçeği, Negatif-

Pozitif Duygu Ölçeği, Sürekli Kaygı Envanteri kullanılmıştır. Bu karşılaştırmalardan beklenen yönde sonuçlar elde edilmiştir.

SDKT'nin boyutlarının iç tutarlık katsayılarının .73 ile .89 aralığında değiştiği görülmektedir. Elde edilen sonuçlar, ölçeğin geçerli olduğunu göstermiştir (Bacanlı, İlhan ve Aslan, 2009).

### **3.3.2. Veri Toplama Süreci**

Verileri toplamada kullanılan ölçeklerin uygulanabilmesi için gerekli izinler alınmış olup araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının uygulamaları 2012/2013 eğitim-öğretim yılında, Karadeniz Teknik Üniversitesinde belirlenen bölümlerde, sınıf ortamında ve ders saatinde sınıfta var olan öğrencilerden gönüllü olanlara yapılmıştır. Uygulama süresi yaklaşık olarak 20 dakika sürmüştür.

### **3.4. Verilerin Analizi**

Verilerin istatistiksel analizinde SSPS 15.0 paket programından yararlanılmıştır. Araştırma grubuna ve çeşitli araştırma değişkenlerine ait bilgiler tanımlayıcı istatistik teknikleri ile açıklanmıştır. Veri analiz teknikleri olarak, Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı (PMÇKK), Çoklu Doğrusal Regresyon, bağımsız *t* testi ve ANOVA kullanılmıştır.

## 4. BULGULAR

Bu bölümde ilk olarak araştırma grubu ile ilgili tanımlayıcı bulgulara yer verilmektedir. Daha sonra, üniversite öğrencilerinin beş faktör kişilik özellikleri, akademik öz-yeterlik ve akademik kontrol odağı algıları ile akademik erteleme davranışları arasındaki ilişkilerle ilgili bulgular sunulmaktadır.

### 4.1. Tanımlayıcı Bulgular

Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin yaş ortalaması 21.40 (Ss=1.67), genel akademik ortalamaları 2.36'dır (Ss=.98). Araştırma grubuna ait diğer tanımlayıcı bilgiler Tablo 3'te özetlenmektedir. Tabloda görüldüğü gibi araştırmaya katılan kadın öğrencilerin sayısı (n=496) ile erkek öğrencilerin sayısı (n=389) birbirine yakındır. Çalışmaya katılan öğrencilerin %22.9'u 1. Sınıf, %25.4'ü 2. Sınıf, %24.9'u 3. Sınıf ve %26.8'i 4. Sınıf öğrencisi olup, %79.2'si birinci öğretime devam etmektedir. Katılımcıların %16.8'i İlköğretim, %19.9'u İşletme, %21'i Tarih, %21.2'si Matematik ve %21'i İnşaat Mühendisliği bölümüne devam etmektedirler. Araştırmaya katılan öğrencilerin %28.1'i arkadaşlarıyla aynı evde kalmakta olup, %39.7'si ailenin en büyük çocuğudur. Katılımcıların %90.3'ünün anne-babası sağ olup, %44.7'sinin annesi ilkökul mezunu, %30.4'ünün babası lise mezunudur. Öğrencilerin %46.8'inin bölümü isteyerek tercih ettikleri görülmektedir. Katılımcıların %33'ünün bölüm tercih sıraları 2-5.tercihleri arasındadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin %47.8'inin bölümlerinden memnun oldukları görülmektedir. Öğrencilerin %60.1'inin ders çalışma biçimlerinin bazen aralıklı bazen toplu olduğu görülmektedir. Katılımcıların %17.5'i seçtikleri bölümün iş imkanını oldukça yüksek olarak değerlendirdikleri tespit edilmiştir.

Tablo 3. Araştırma Grubuna Ait Tanımlayıcı İstatistik Bulguları

| Faktör         | Değişken             | F   | %    |
|----------------|----------------------|-----|------|
| Cinsiyet       | Kadın                | 496 | 56.0 |
|                | Erkek                | 389 | 44.0 |
| Sınıf          | 1. Sınıf             | 203 | 22.9 |
|                | 2. Sınıf             | 225 | 25.4 |
|                | 3. Sınıf             | 220 | 24.9 |
|                | 4. Sınıf             | 237 | 26.8 |
| Öğretim Türü   | I. Öğretim           | 701 | 79.2 |
|                | II. Öğretim          | 175 | 19.8 |
|                | Belirtmeyen          | 9   | 1.0  |
| Barınma Biçimi | Aile ile birlikte    | 189 | 21.4 |
|                | Özel yurttta         | 189 | 21.4 |
|                | Devlet Yurdunda      | 209 | 23.6 |
|                | Arkadaşlarıyla evde  | 249 | 28.1 |
|                | Akrabalarla birlikte | 23  | 2.6  |
|                | Diğer                | 24  | 2.7  |
|                | Belirtmeyen          | 2   | .2   |

Tablo 3'ün devamı

|  |                            |            |      |
|--|----------------------------|------------|------|
| Çocuk Sırası   | En büyük                   | 351        | 39.7 |
|  | Ortanca                    | 246        | 27.8 |
|  | En Küçük                   | 246        | 27.8 |
|  | Tek Çocuk                  | 31         | 3.5  |
|  | Belirtmeyen                | 11         | 1.2  |
| Anne-Baba Durumu   | Anne-Baba Sağ              | 799        | 90.3 |
|  | Anne-Baba Ölü              | 2          | .2   |
|  | Anne ya da Baba Ölü        | 74         | 8.4  |
|  | Belirtmeyen                | 10         | 1.1  |
|  | Bölüm                      | İlköğretim | 149  |
| İşletme  |                            | 176        | 19.9 |
| Tarih  |                            | 186        | 21.0 |
| Matematik  |                            | 188        | 21.2 |
| İnşaat Mühendisliği  |                            | 186        | 21.0 |
| Annenin Eğitim Düzeyi  | Oku-yazar değil            | 63         | 7.1  |
|  | Oku-yazar                  | 65         | 7.3  |
|  | İlkokul                    | 396        | 44.7 |
|  | Ortaokul                   | 141        | 15.9 |
|  | Lise                       | 162        | 18.3 |
|  | Üniversite                 | 51         | 5.8  |
|  | Lisansüstü                 | 4          | .5   |
|  | Belirtmeyen                | 3          | .3   |
| Babanın Eğitim Düzeyi  | Oku-yazar değil            | 6          | .7   |
|  | Oku-yazar                  | 31         | 3.5  |
|  | İlkokul                    | 254        | 28.7 |
|  | Ortaokul                   | 149        | 16.8 |
|  | Lise                       | 269        | 30.4 |
|  | Üniversite                 | 153        | 17.3 |
|  | Lisansüstü                 | 13         | 1.5  |
|  | Belirtmeyen                | 10         | 1.1  |
| Meslek Tercihi   | Evet                       | 414        | 46.8 |
|  | Hayır                      | 98         | 11.1 |
|  | Kısmen                     | 325        | 36.7 |
|  | Belirtmeyen                | 48         | 5.4  |
|  | Tercih Sırası              | 1. Tercih  | 166  |
| 2-5 Arası Tercih   |                            | 292        | 33.0 |
| 5-10 Arası Tercih  |                            | 224        | 25.3 |
| Son tercihler arasında                                       |                            | 166        | 18.8 |
| Son tercih   |                            | 16         | 1.8  |
| Diğer  |                            | 18         | 2.0  |
| Belirtmeyen  |                            | 3          | .3   |
| Bölüm Memnuniyeti  |                            | Evet       | 423  |
|  | Hayır                      | 109        | 12.3 |
|  | Kısmen                     | 336        | 38.0 |
|  | Belirtmeyen                | 17         | 1.9  |
| Ders Çalışma Biçimi  | Aralıklı-Düzenli           | 171        | 19.3 |
|  | Toplu- Sınav Akşamı        | 176        | 19.9 |
|  | Bazen aralıklı-Bazen Toplu | 532        | 60.1 |
|  | Belirtmeyen                | 6          | .7   |
| Öğrenim Görülen Alanda İş Bulabilme İmkanlarının Algılanması | Çok düşük                  | 120        | 13.6 |
|  | Oldukça düşük              | 99         | 11.2 |
|  | Orta Düzey                 | 417        | 47.1 |
|  | Oldukça yüksek             | 155        | 17.5 |
|  | Çok yüksek                 | 41         | 4.6  |
|  | İş garantisi var           | 48         | 5.4  |
| Genel Akademik Ortalama                                      | Belirtmeyen                | 5          | .6   |
|  | 1.99 ve altı               | 185        | 20.9 |
|  | 2.00-2.49 arası            | 316        | 35.7 |
|  | 2.50-2.99 arası            | 274        | 31.0 |
|  | 3.00-3.49 arası            | 93         | 10.5 |
|  | 3.50-4.00 arası            | 14         | 1.6  |
| Belirtmeyen  | 3                          | .3         |      |



#### 4.2. Üniversite Öğrencilerinin Beş Faktör Kişilik Özellikleri, Akademik Öz-Yeterlik ve Akademik Kontrol Odağı Algıları ile Akademik Erteleme Davranışları Arasındaki İlişkiler

Üniversite öğrencilerinin kişilik özellikleri, akademik öz-yeterlik ve akademik kontrol odağı algıları ile akademik erteleme davranışları arasındaki ilişkileri tespit etmek üzere yapılacak olan çoklu regresyon modelinde akademik erteleme bağımlı, diğer değişkenler bağımsız değişken olarak seçilmiştir. Değişkenler arasında çoklu bağlantı (multicollinearity) problemi olup olmadığını belirlemek üzere Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı (PMÇKK) yapılmış ve sonuçlar Tablo 4'de özetlenmiştir. Çoklu doğrusal bağlantı problemi değişkenler arasındaki korelasyonların yüksek olması durumunda ortaya çıkmaktadır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012: 35). Bu modelde değişkenler arasındaki en yüksek ilişkinin .66 olduğu görülmektedir. Dolayısıyla değişkenler arasında çoklu bağlantı probleminin olmadığı anlaşılmaktadır.

Tablo 4. Değişkenler Arasındaki İlişkiler

|                        | 1      | 2      | 3     | 4      | 5      | 6     | 7     | 8     | 9 | Ort   | SS   |
|------------------------|--------|--------|-------|--------|--------|-------|-------|-------|---|-------|------|
| 1.Akademik Erteleme    | 1      |        |       |        |        |       |       |       |   | 35.90 | 9.42 |
| 2.Dışsal Kontrol Odağı | .32**  | 1      |       |        |        |       |       |       |   | 26.63 | 6.50 |
| 3.İçsel Kontrol Odağı  | -.17** | -.31** | 1     |        |        |       |       |       |   | 25.11 | 3.80 |
| 4.Ak.Öz-Yet.           | -.10** | -.20** | .19** | 1      |        |       |       |       |   | 18.65 | 3.27 |
| 5.Nevrotizm            | .07*   | .09**  | -.07* | -.11** | 1      |       |       |       |   | 23.57 | 6.42 |
| 6.Dışa Dönüklük        | -.15** | -.08*  | .02   | .23**  | -.02   | 1     |       |       |   | 45.94 | 9.20 |
| 7.Deneyime Açıklık     | -.12** | -.10** | .06   | .23**  | .04    | .66** | 1     |       |   | 42.50 | 6.89 |
| 8.Yumuşak Başlılık     | -.14** | -.09** | .17** | .03    | -.13** | .35** | .42** | 1     |   | 49.58 | 8.11 |
| 9.Sorumluluk           | -.46** | -.22** | .17** | .21**  | -.06   | .44** | .42** | .46** | 1 | 37.81 | 6.95 |

\*p<.05

\*\*p<.01

Beş faktör kişilik özelliklerinin, akademik öz-yeterlik ve akademik kontrol odağı algılarının akademik erteleme davranışını nasıl açıkladıklarını belirlemek için kurulan çoklu regresyon modeline ayrıca yaş ve cinsiyet değişkenleri katılmıştır. Cinsiyet dummy değişken olarak modelde yer almıştır. Enter yöntemi kullanılarak yapılan çoklu regresyon analizi, kurulan modelin anlamlı olduğunu göstermektedir ( $F_{(10,866)} = 35.71$ ,  $p < .001$ ). Yordayıcı değişkenler olarak seçilen yaş ve cinsiyet, 5 faktör kişilik özellikleri, akademik öz-yeterlik ve akademik kontrol odağının ölçüt değişkeni olarak seçilen akademik erteleme ile ilgili açıkladığı varyans %29'dur ( $R^2 = .292$ ). Kurulan modelin bağımlı değişkene ilişkin açıkladığı varyans ise %28'dir ( $\Delta R^2 = .284$ ). Tablo 5'te model özetlenmektedir.

Tablo 5. Çoklu Regresyon Model Özeti

| MODEL | R   | R <sup>2</sup> | $\Delta R^2$ | TSH  | Değişim İstatistikleri |            |     |     |      |
|-------|-----|----------------|--------------|------|------------------------|------------|-----|-----|------|
|       |     |                |              |      | $\Delta R^2$           | $\Delta F$ | sd1 | sd2 | p    |
| 1     | .54 | .29            | .28          | 7.98 | .29                    | 35.71      | 10  | 866 | .000 |

TSH= Tahmini standart hata

Tablo 6'da görüldüğü gibi, yaş ( $\beta = .07$ ,  $p < .05$ ), cinsiyet ( $\beta = .10$ ,  $p < .05$ ), dışsal kontrol odağı ( $\beta = .19$ ,  $p < .05$ ), yumuşak başlılık ( $\beta = .10$ ,  $p < .05$ ), sorumluluk ( $\beta = -.48$ ,  $p < .05$ ) üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarını anlamlı düzeyde açıklamaktadır. Buna karşın, içsel kontrol odağı ( $\beta = -.04$ ,  $p > .05$ ), akademik öz-yeterlik ( $\beta = .006$ ,  $p > .05$ ), nevrozizm ( $\beta = .04$ ,  $p > .05$ ), dışa dönüklük ( $\beta = .008$ ,  $p > .05$ ) ve deneyime açıklık ( $\beta = .07$ ,  $p > .05$ ) değişkenlerinin modele özgün katkısının anlamlı olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 6. Akademik Erteleme Davranışının Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi

|         |                      | SEK   | SK   | t    | p      |      |
|---------|----------------------|-------|------|------|--------|------|
|         |                      |       |      |      |        | B    |
| Model 1 | Sabit                | 32.34 | 4.94 | 6.55 | .000   |      |
|         | Dışsal Kontrol Odağı | .28   | .05  | .19  | 6.002  | .000 |
|         | İçsel Kontrol Odağı  | -.07  | .08  | -.04 | -1.12  | .262 |
|         | Ak. Öz-Yeterlik      | .02   | .09  | .006 | .20    | .840 |
|         | Nevrotizm            | .05   | .04  | .04  | 1.19   | .236 |
|         | Dışa Dönüklük        | .009  | .04  | .008 | .21    | .834 |
|         | Deneyime Açıklık     | .09   | .06  | .07  | 1.66   | .097 |
|         | Yumuşak Başlılık     | .12   | .04  | .10  | 2.95   | .003 |
|         | Sorumluluk           | -.66  | .05  | -.48 | -13.68 | .000 |
|         | Cinsiyet             | 1.94  | .59  | .10  | 3.28   | .001 |
|         | Yaş                  | .40   | .17  | .07  | 2.42   | .016 |

SEK: Standardize Edilmemiş Katsayılar SK: Standart Katsayılar

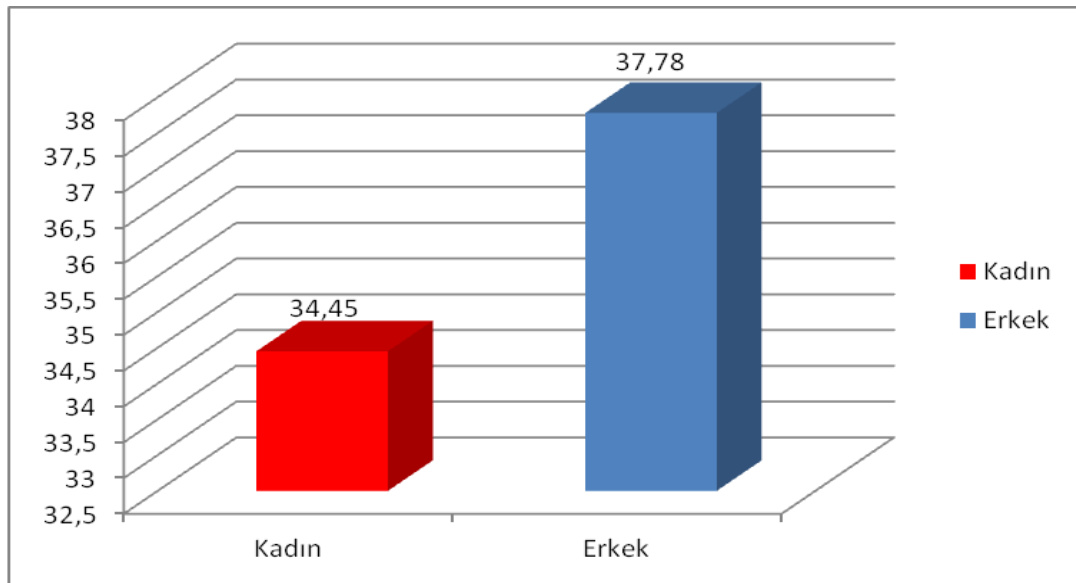
#### 4.3. Üniversite Öğrencilerinin Akademik Erteleme Düzeylerinde Cinsiyet Değişkenine İlişkin Farklılıklar

Kadın ve erkek öğrencilerin akademik erteleme düzeylerindeki farklılıkları belirlemek üzere yapılan bağımsız *t* testi sonuçları Tablo 7'de özetlenmiştir. Analiz

sonucunda akademik erteleme puanlarında cinsiyete göre anlamlı fark bulunmuştur ( $t = -5.29$ ,  $p < .05$ ,  $d = .35$ ). Bu fark erkek öğrencilerin akademik erteleme puanlarının ( $Ort = 37.78 \pm 9.40$ ) kadın öğrencilerin puanlarından ( $Ort = 34.45 \pm 9.19$ ) anlamlı düzeyde yüksek olmasından kaynaklanmaktadır.

Tablo 7. Kadın ve Erkek Öğrencilerin Akademik Erteleme Puanlarındaki Farklılıklar

| Faktör            | Cinsiyet | N   | Ort.  | SS   | t     | P    | Cohen's d |
|-------------------|----------|-----|-------|------|-------|------|-----------|
| Akademik Erteleme | Kadın    | 496 | 34.45 | 9.19 | -5.29 | .000 | .35       |
|                   | Erkek    | 389 | 37.78 | 9.40 |       |      |           |



Grafik 1:Kadın ve Erkek Öğrencilerin Akademik Erteleme Puanlarındaki Farklılıklar

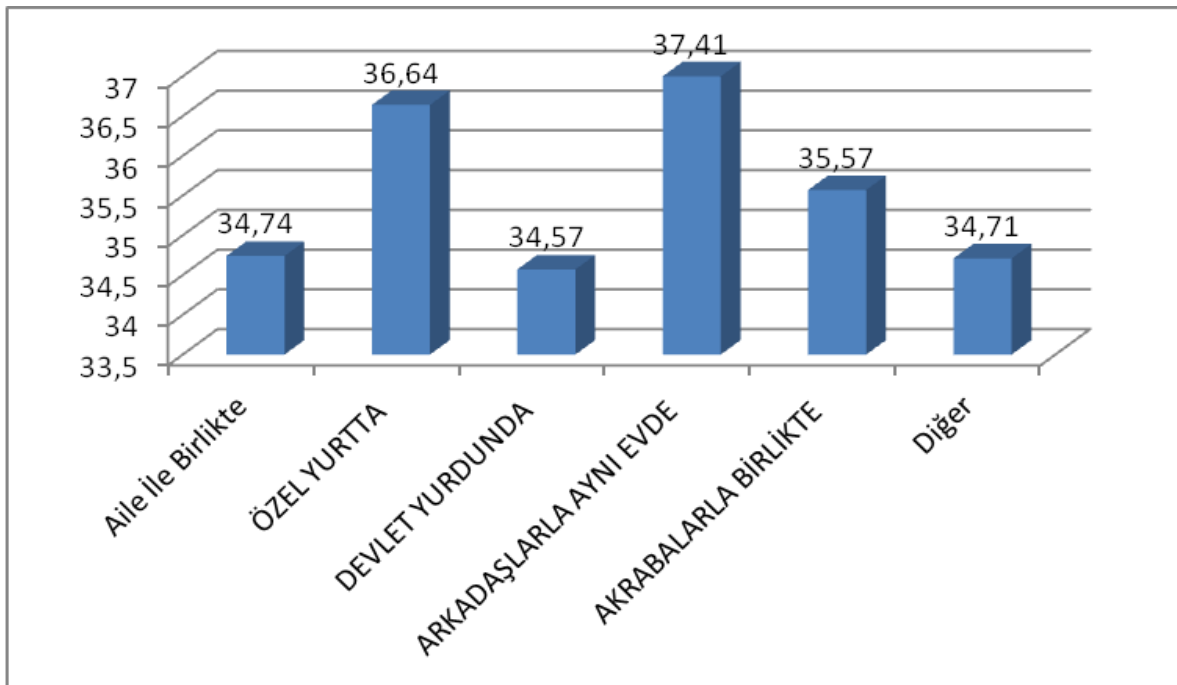
#### 4.4. Üniversite Öğrencilerinin Akademik Erteleme Davranışlarında Barınma Biçimlerine Göre Farklılıklar

Araştırmaya katılan öğrencilerin altı kategoride değerlendirilen barınma biçimlerine bağlı olarak akademik erteleme puanlarında farklılaşma olup olmadığını belirlemek üzere tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve sonuçlar Tablo 8'de özetlenmiştir. Analiz sonucunda, öğrencilerin akademik erteleme puanlarında anlamlı fark olduğu görülmüştür ( $F_{(5,877)} = 3.06$ ,  $p < .05$ ). Farkın kaynağını tespit etmek için yapılan Bonferroni testi

sonucuna göre, arkadaşları ile evde kalan öğrencilerin akademik erteleme puanlarının (Ort=37.41±9.77), devlet yurdunda kalan öğrencilerin puanlarından (Ort=34.58±8.67) anlamlı düzeyde yüksek olmasından kaynaklandığı tespit edilmiştir.

Tablo 8. Öğrencilerin Barınma Biçimleri İle Akademik Erteleme Puanları Arasındaki Farklılıklar

| Kaynak            | Faktör        | KT       | Sd  | KO     | F    | P    |
|-------------------|---------------|----------|-----|--------|------|------|
| Akademik Erteleme | Gruplar arası | 1334.08  | 5   | 266.82 | 3.06 | .010 |
|                   | Grup İçi      | 76455.24 | 877 | 87.18  |      |      |
|                   | Toplam        | 77789.32 | 882 |        |      |      |



Grafik 2: Öğrencilerin Barınma Biçimleri İle Akademik Erteleme Puanları Arasındaki Farklılıklar

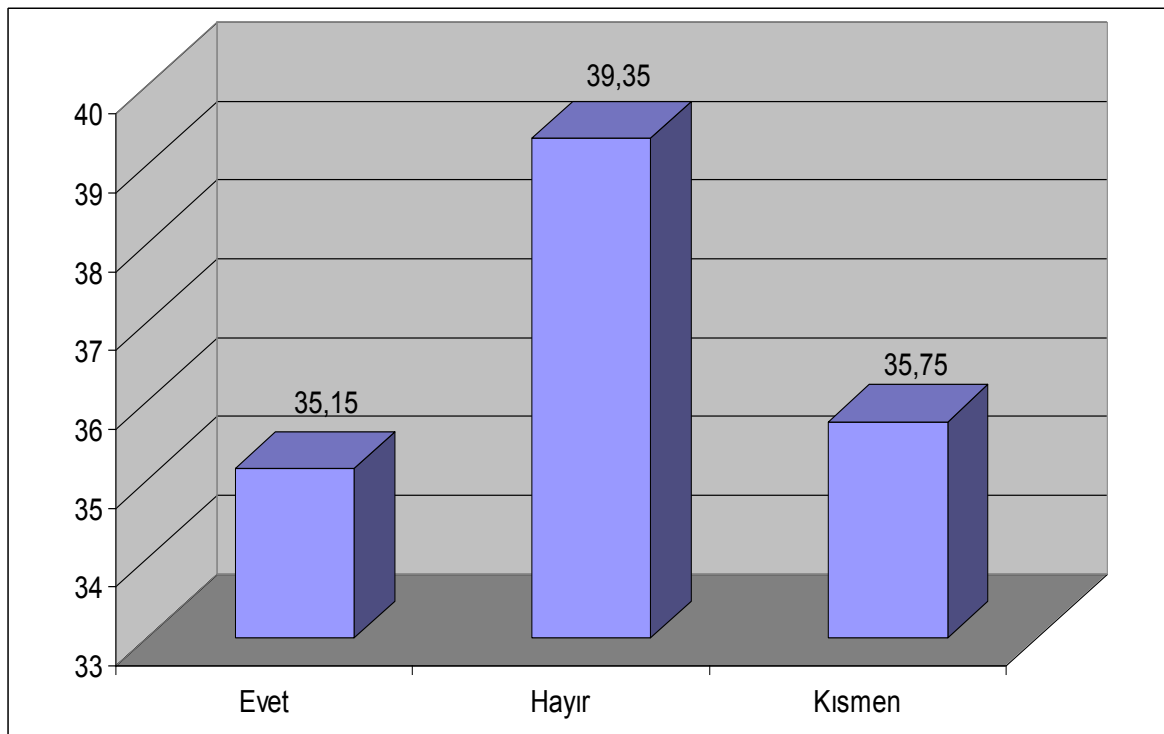
#### 4.5. Üniversite Öğrencilerinin Akademik Erteleme Davranışlarında Meslek Tercihlerine Göre Farklılıklar

Araştırmaya katılan öğrencilerin üç kategoride değerlendirilen seçtikleri mesleği isteyerek tercih etme durumlarına bağlı olarak akademik erteleme puanlarında farklılaşma olup olmadığını belirlemek üzere yapılan ANOVA'nın sonuçları Tablo 9'da özetlenmiştir. Analiz sonucunda, öğrencilerin akademik erteleme puanlarında anlamlı fark olduğu görülmüştür ( $F_{(2,834)} = 8.06, p < .05$ ). Farkın kaynağını tespit etmek için yapılan Bonferroni testi sonucuna göre, mesleği isteyerek tercih etme durumuna hayır diyen öğrencilerin

akademik erteleme puanlarının (Ort=39.35±10.76), evet diyen öğrencilerin puanlarından (Ort=35.15±9.29) anlamlı düzeyde yüksek olmasından kaynaklandığı saptanmıştır.

Tablo 9. Öğrencilerin Mesleği İsteyerek Tercih Etme Durumları İle Akademik Erteleme Puanları Arasındaki Farklılıklar

| Kaynak            | Faktör        | KT       | Sd  | KO     | F    | P    |
|-------------------|---------------|----------|-----|--------|------|------|
| Akademik Erteleme | Gruplar arası | 1409.55  | 2   | 704.78 | 8.06 | .000 |
|                   | Grup İçi      | 72886.25 | 834 | 87.39  |      |      |
|                   | Toplam        | 74295.80 | 836 |        |      |      |



Grafik 3: Öğrencilerin Mesleği İsteyerek Tercih Etme Durumları İle Akademik Erteleme Puanları Arasındaki Farklılıklar

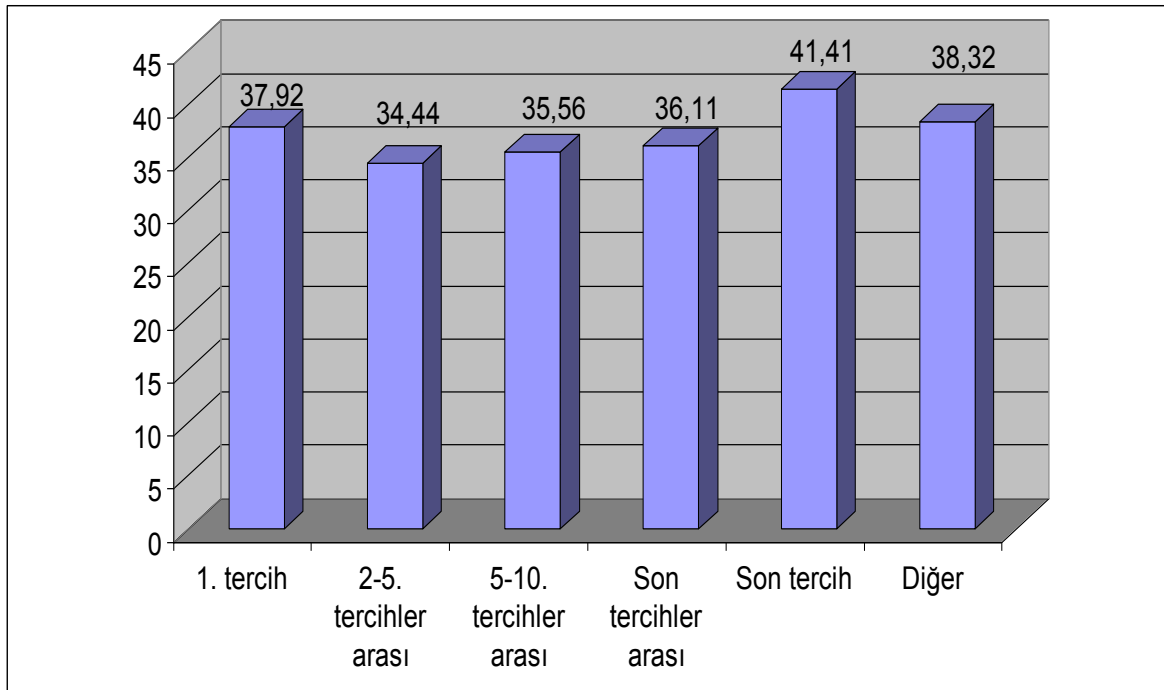
#### 4.6. Üniversite Öğrencilerinin Akademik Erteleme Davranışlarında Bölüm Tercih Sıralarına Göre Farklılıklar

Araştırmaya katılan öğrencilerin altı kategoride değerlendirilen bölüm tercih sıralarına bağlı olarak akademik erteleme puanlarında farklılaşma olup olmadığını belirlemek üzere yapılan analizlerin sonuçları Tablo 10'da özetlenmiştir. Analiz sonucunda, öğrencilerin akademik erteleme puanlarında anlamlı fark olduğu görülmüştür ( $F_{(5,876)} = 4.43$ ,  $p < .05$ ). Farkın kaynağını tespit etmek için yapılan Bonferroni testi sonucuna göre, bölümü son tercih olarak seçmiş olan öğrencilerin akademik erteleme

puanlarının (Ort=41.41±11.29), 2-5.tercihleri arasında yer alan öğrencilerin puanlarından (Ort=34.44±9.38) anlamlı düzeyde yüksek olmasından kaynaklandığı tespit edilmiştir.

Tablo 10. Öğrencilerin Akademik Erteleme Puanlarının Bölüm Tercih Sıralarına İlişkin Farklılıkları

| Kaynak            | Faktör        | KT       | Sd  | KO     | F    | P    |
|-------------------|---------------|----------|-----|--------|------|------|
| Akademik Erteleme | Gruplar arası | 1929.71  | 5   | 385.94 | 4.43 | .001 |
|                   | Grup İçi      | 76386.36 | 876 | 87.20  |      |      |
|                   | Toplam        | 78316.07 | 881 |        |      |      |



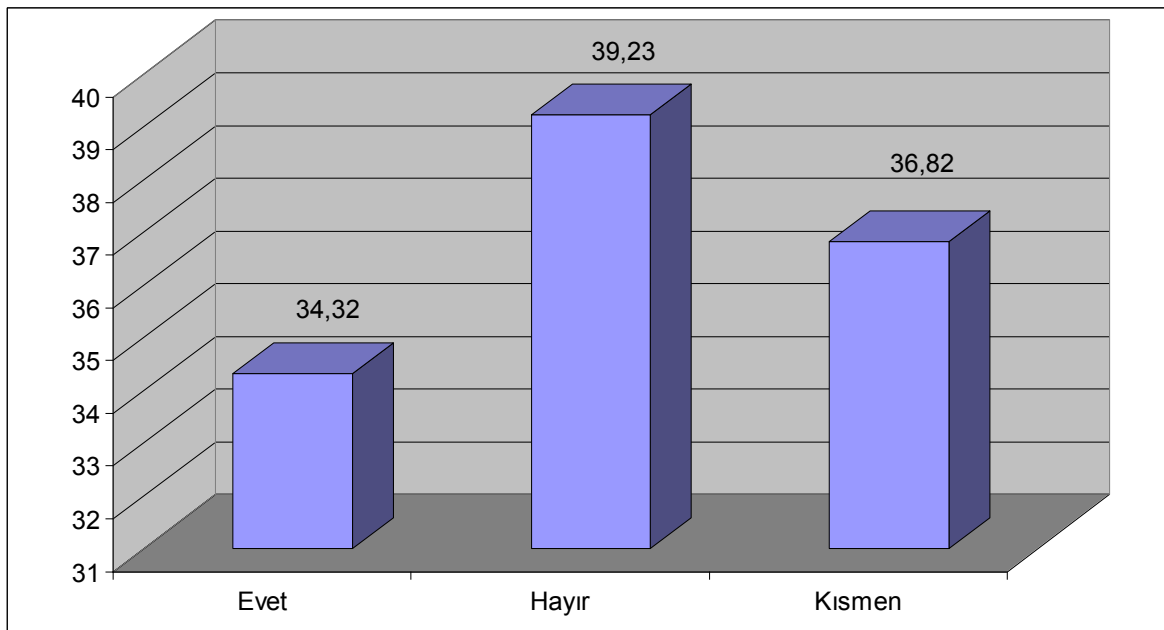
Grafik 4: Öğrencilerin Akademik Erteleme Puanlarının Bölüm Tercih Sıralarına İlişkin Farklılıkları

#### 4.7. Üniversite Öğrencilerinin Akademik Erteleme Davranışlarında Bölüm Memnuniyetine Göre Farklılıklar

Araştırmaya katılan öğrencilerin üç kategoride değerlendirilen bölüm memnuniyetlerine bağlı olarak akademik erteleme puanlarında farklılaşma olup olmadığını belirlemek üzere yapılan analizle ilgili sonuçlar Tablo 11'de özetlenmiştir. Analiz sonucunda, öğrencilerin akademik erteleme puanlarında anlamlı fark olduğu görülmüştür ( $F_{(2,865)}= 14.78$ ,  $p < .05$ ). Farkın kaynağını tespit etmek için yapılan Bonferroni testi sonucuna göre, bölümünden memnun olmayan öğrencilerin akademik erteleme puanlarının (Ort=39.23±10.53), bölümünden memnun olan öğrencilerin puanlarından (Ort=34.32±9.08) anlamlı düzeyde yüksek olmasından kaynaklandığı saptanmıştır.

Tablo 11. Öğrencilerin Bölüm Memnuniyetleri İle Akademik Erteleme Puanlarındaki Farklılıklar

| Kaynak            | Faktör        | KT       | Sd  | KO      | F     | p    |
|-------------------|---------------|----------|-----|---------|-------|------|
| Akademik Erteleme | Gruplar arası | 2536.35  | 2   | 1268.18 | 14.78 | .000 |
|                   | Grup İçi      | 74218.76 | 865 | 85.80   |       |      |
|                   | Toplam        | 76755.11 | 867 |         |       |      |



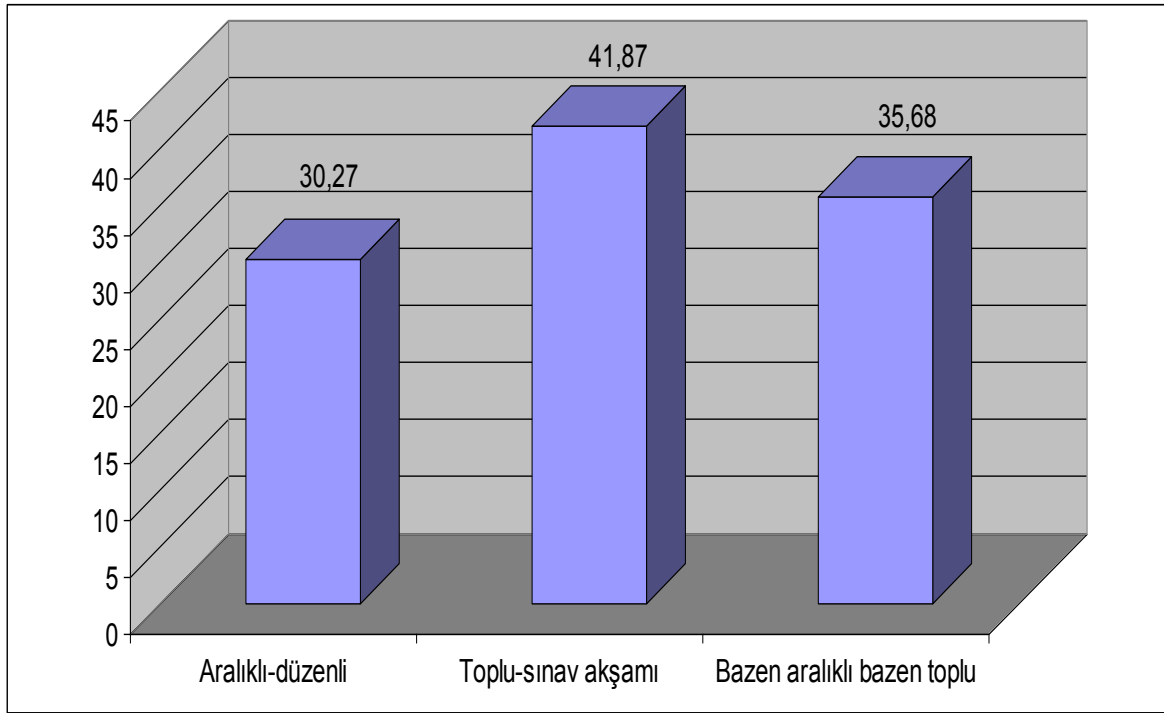
Grafik 5: Öğrencilerin Bölüm Memnuniyetleri İle Akademik Erteleme Puanlarındaki Farklılıklar

#### 4.8. Üniversite Öğrencilerinin Akademik Erteleme Davranışlarında Ders Çalışma Biçimlerine Göre Farklılıklar

Araştırmaya katılan öğrencilerin üç kategoride değerlendirilen ders çalışma biçimlerine bağlı olarak akademik erteleme puanlarında farklılaşma olup olmadığını belirlemek üzere yapılan analiz sonucunda, öğrencilerin akademik erteleme puanlarında anlamlı fark olduğu görülmüştür ( $F_{(2,876)} = 78.08$ ,  $p < .05$ ). Farkın kaynağını tespit etmek için yapılan Bonferroni testi sonucuna göre, derslerine toplu-sınav akşamı çalışan öğrencilerin puanlarının ( $Ort = 41.87 \pm 8.68$ ), aralıklı-düzenli çalışan öğrencilerin puanlarından ( $Ort = 30.27 \pm 8.02$ ) anlamlı düzeyde yüksek olmasından kaynaklandığı bulunmuştur.

Tablo 12. Öğrencilerin Ders Çalışma Biçimleri İle Akademik Erteleme Puanlarındaki Farklılıklar

| Kaynak            | Faktör        | KT       | Sd  | KO      | F     | P    |
|-------------------|---------------|----------|-----|---------|-------|------|
| Akademik Erteleme | Gruplar arası | 11723.76 | 2   | 5861.88 | 78.08 | .000 |
|                   | Grup İçi      | 65763.49 | 876 | 75.07   |       |      |
|                   | Toplam        | 77487.25 | 878 |         |       |      |



Grafik 6: Öğrencilerin Ders Çalışma Biçimleri İle Akademik Erteleme Puanlarındaki Farklılıklar

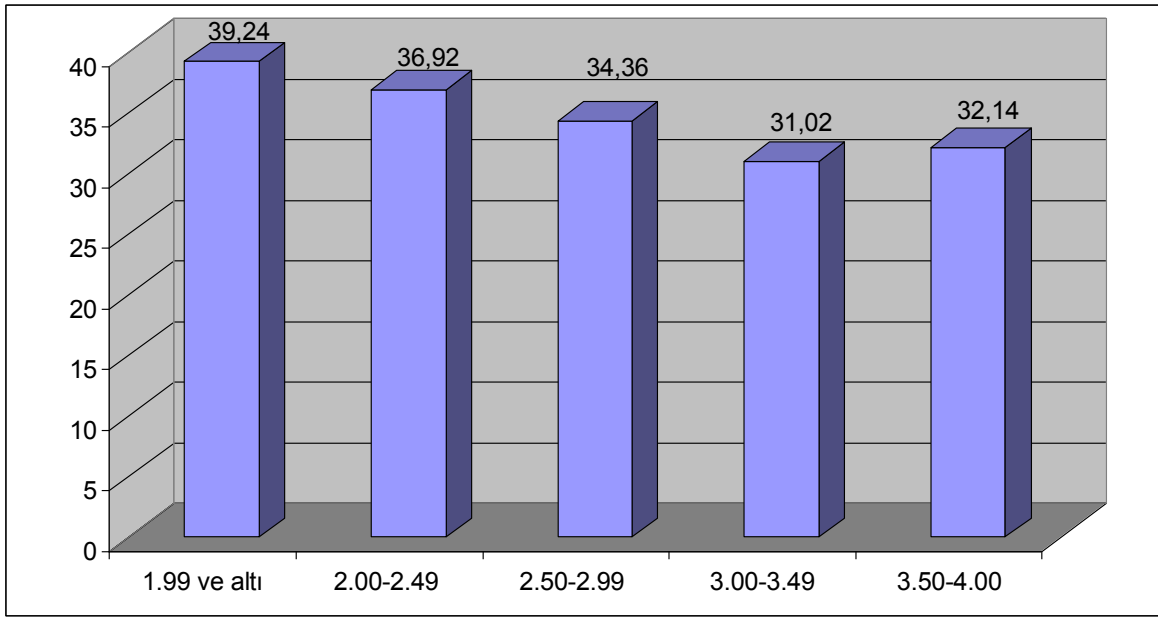
#### 4.9. Üniversite Öğrencilerinin Akademik Erteleme Davranışlarında Genel Akademik Ortalamalarına Göre Farklılıklar

Araştırmaya katılan öğrencilerin beş kategoride değerlendirilen genel akademik ortalamalarına bağlı olarak akademik erteleme puanlarında farklılaşma olup olmadığını belirlemek üzere yapılan analizlerden elde edilen sonuçlar Tablo 13'te özetlenmiştir. Analiz sonucunda, öğrencilerin akademik erteleme puanlarında anlamlı fark olduğu görülmüştür ( $F_{(4,877)} = 16.41$ ,  $p < .05$ ). Farkın kaynağını tespit etmek için yapılan Bonferroni testi sonucuna göre, 1.99 ve altı ortalamaya sahip öğrencilerin puanlarının ( $Ort=39.24 \pm 9.44$ ), 3.00-3.49 arası ortalamaya sahip olan öğrencilerden ( $Ort=31.02 \pm 3.24$ ) anlamlı düzeyde yüksek olmasından kaynaklandığı bulunmuştur.



Tablo 13. Öğrencilerin Genel Akademik Ortalamaları İle Akademik Erteleme Puanlarındaki Farklılıklar

| Kaynak            | Faktör        | KT       | Sd  | KO      | F     | P    |
|-------------------|---------------|----------|-----|---------|-------|------|
| Akademik Erteleme | Gruplar arası | 5461.69  | 4   | 1365.42 | 16.41 | .000 |
|                   | Grup İçi      | 72960.16 | 877 | 83.19   |       |      |
|                   | Toplam        | 78421.85 | 881 |         |       |      |



Grafik 7: Öğrencilerin Genel Akademik Ortalamaları İle Akademik Erteleme Puanlarındaki Farklılıklar

## 5. TARTIŞMA

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlara göre beş faktör kişilik özelliklerinden sorumluluk ve yumuşak başlılık kişilik özellikleri akademik erteleme davranışlarını anlamlı düzeyde açıklamaktadır. Buna karşı nevroitiklik, dışadönüklük ve gelişime açıklık kişilik özelliklerinin ise erteleme eğilimini anlamlı düzeyde açıklamadığı saptanmıştır. Daha önce yapılan araştırmalarda nevroitiklik ve dışadönüklük kişilik özellikleri ile akademik erteleme davranışı arasında anlamlı ilişkiler olduğu gözlenmiştir. McCrown ve diğ., (1987), erteleme eğilimi ile kişiliğin dışadönüklük boyutu arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulmuşlardır. Johnson ve Bloom (1992), yaptıkları bir araştırmada erteleme ile dışadönüklük arasında bir ilişki olmadığını, erteleme ile nevroitiklik boyutu arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır. Lay (1997), niversite öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada erteleme eğilimi ile kişiliğin nevroitiklik boyutu arasında pozitif bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Watson da (2001), niversite öğrencileri üzerinde erteleme eğilimi ile kişiliğin beş faktörü arasındaki ilişkiyi incelemiş, nevroitiklik ile erteleme eğilimi arasında ilişki olduğunu bulmuştur. Lee ve diğ. (2006), erteleme eğilimi ile kişiliğin nevroitiklik boyutu arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu saptamışlardır.

Bu bilgiler işığında çıkan sonucunun farklı çalışmalarla birlikte tekrardan değerlendirilmesinin uygun olacağı düşünülmektedir. Literatür incelendiğinde beş faktör kişilik özelliklerinin sorumluluk boyutu ile akademik erteleme davranışı arasındaki ilişkiyi destekleyici çalışmalar bulunmuş olup; yumuşak başlılık ile akademik erteleme arasındaki ilişkiyi destekleyecek araştırmalara rastlanmamıştır. Fakat yumuşak başlı bireyler uyumsuzlara oranla daha iyi ve pozitif ilişkiler kurmakta, daha az kavgaya karışmaktadırlar (Burger, 2006; Wilkinson ve Hansen, 2006). Bu özelliğe sahip bireyler kimseyi kırmamak ve ilişkilerini sağlam tutabilmek için zamanlarının çoğunu çevrelerine verebilirler. Böylece bu durum öğrencilerin yapması gerektiği akademik işleri ertelemelerine yol açabilecektir. Sorumluluk boyutu ile akademik erteleme arasında yapılmış araştırmalar incelendiğinde; sorumluluk düzeyi yüksek olan öğrencilerin akademik erteleme eğilimlerinin daha düşük olduğu farklı araştırmacılar tarafından rapor edilmiştir (Johnson ve Bloom, 1995; Kandemir,2010; Lay,1997; Lay, Kovacs ve Danto, 1998; Lee, Kely, Edwards, 2006; McCrown, Petzel ve Rupert, 1987; Moon ve İllingworth, 2005; Watson, 2001).

Türkiye'de Kağan, akır, İlhan ve Kandemir (2010) tarafından yapılan bir araştırmada ise; niversite ğrencilerinin beş faktör kişilik özelliklerinden sorumluluk alt boyutunun akademik ertelemeyi yordamada güçlü bir etkisinin olduğunu tespit etmişlerdir.

Bu çalışmada akademik öz-yeterliğin akademik erteleme davranışını anlamlı düzeyde açıklaması beklenmekteydi. Oysa ortaya çıkan sonuçlar anlamlı bir yordamanın olmadığını göstermiştir. Ortaya çıkan bu sonuç Aydoğan (2008) tarafından lise öğrencileri üzerinde yapılan bir araştırmanın bulguları ile paralellik göstermektedir. Kandemir (2010) tarafından yapılan çalışmada da akademik öz-yeterlik inancının akademik ertelemeyi anlamlı düzeyde açıklamadığı görülmüştür. Türkiye’de Akbay (2009) tarafından yapılan çalışmada ise öz-yeterlik ile akademik erteleme arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. İlgili literatür gözden geçirildiğinde de ortaya çıkan sonuçların bu araştırmanın sonuçlarından farklılaştığını göstermektedir (Ferrari, Parker ve Ware, 1992; Haycock, Mc Carthy ve Skay, 1998; Klassen, Krawchuk ve Rajani, 2007; Loebenstein, 1996; Steel, 2007; Tuckman, 1991; Tuckman ve Sexton, 1992; Wolters, 2003). Tuckman ve Sexton (1992); öz-yeterlik düzeyinin erteleme davranışına neden olduğunu belirtmişlerdir.

Akademik öz-yeterlik ile erteleme eğilimi arasında anlamlı bir ilişki bulunmaması, farklı şekillerde değerlendirilebilir. Öğrencilerin okudukları bölümlerin yapısı, derslerin teorik ya da uygulamalı olması, sınav sistemi ya da iş bulabilme imkanı gibi değişkenler bu süreçte etkili olabilir. Yapılacak benzer çalışmalarda bu tür değişkenlik durumlarının göz önünde bulundurulması değerlendirilmelidir.

Çalışmanın bağımsız değişkenlerinden biri olan akademik kontrol odağının dışsal kontrol odağı alt faktörünün regresyon analizi sonucu akademik erteleme davranışının yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir. Başarılı bir yaşantı sonucunda bireyler içsel akademik kontrol odağını benimserken, başarısızlık karşısında dışsal akademik kontrol odağını daha fazla tercih etmektedirler (Sarıçam ve Duran, 2012). Yapılan çalışmalarda ortaya çıkan sonuç da bu çalışmanın bulgusunu desteklemektedir. Gordon (1977) yaptığı bir çalışmada akademik başarı ile akademik kontrol odağı arasında anlamlı düzeyde ilişkinin olduğunu belirlemiştir. Daum and Wiebe (2003) üniversiteye yeni başlayan öğrencilerin birinci sınavlarındaki başarısızlığın nedenini araştırmak için yaptıkları çalışmada, öğrencilerin yüksek düzeyde dışsal akademik kontrol odağına sahip olduklarını belirlemişlerdir. Bostic’e (2010) göre, içsel kontrol odağına sahip öğrenciler dışsal kontrol odağına sahip olanlardan daha başarılıdır. Erbaş’ın (2009) lise son sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı bir çalışmaya göre; akademik başarı düzeyi ile içsel kontrol odağı puanları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler vardır. Brownlow ve Reasinger (2000), yaptıkları araştırma sonucunda üniversite öğrencilerinden dışsal kontrol odağına sahip öğrencilerin akademik erteleme eğilimi gösterdiklerini tespit etmişlerdir. Carton (1999), yaptığı çalışmada içsel kontrol odağına sahip öğrencilerin dışsal kontrol odaklı olan öğrencilere oranla daha az akademik erteleme eğilimine sahip olduklarını rapor etmiştir.

Derin (2006), yaptığı bir çalışmada kendini başarılı algılayan öğrencilerin içsel kontrollü olduklarını ve akademik anlamda daha başarılı olduklarını tespit etmiştir. Golzar (2006), içten kontrollü öğrencilerin sorumlulukları üstlenmede ve akademik hayatta daha başarılı oldukları sonucuna ulaşmıştır. Şengüder (2006), dışsal kontrol odaklı bireylerin ruhsal yönden sorunlar yaşadığını ve akademik olarak daha başarısız olduklarını belirlemiştir.

Bu çalışmada ayrıca bağımlı değişken olarak belirlenen akademik erteleme davranışının diğer bazı değişkenlerce nasıl açıklandığı incelenmiştir. Ortaya çıkan sonuçlara göre, cinsiyet değişkeni akademik ertelemeyi anlamlı düzeyde açıklamaktadır. Modele dummy değişken olarak sokulan cinsiyet değişkeni ile ilgili sonuçlar incelendiğinde erkeklerin akademik erteleme eğilimlerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgu cinsiyet ile akademik erteleme davranışı arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu belirten literatür bulguları ile benzerlik göstermektedir. Prohaska, Morrill, Atilas ve Perez'in (2000), yaptıkları çalışmada, erkek öğrencilerin akademik erteleme eğiliminin, kız öğrencilerin akademik erteleme eğiliminden daha yüksek olduğu görülmüştür. Senecal, Koestner ve Vallenard (1995), kadın öğrencilerin erteleme eğilimi düzeyleri ile erkek öğrencilerin erteleme eğilimi düzeyleri arasında anlamlı farklılık olduğunu tespit etmişler ve erkeklerin kız öğrencilere göre daha fazla akademik erteleme davranışı gösterdiklerini ortaya koymuşlardır. Türkiye'de farklı araştırmacılar (Akbaş, 2009; Aydoğan, 2008; Balkıs, 2006; Gülebağlan, 2003; Güner, 2008; Kandemir, 2010; Uzun-Özer, 2005; Uzun Özer, Demir ve Ferrari, 2009) tarafından yapılan çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Bu bulgulardan farklı olarak Washington (2004) akademik erteleme eğilimlerinin kızlar arasında daha yaygın görüldüğünü tespit etmiştir.

Yaş akademik erteleme eğilimini anlamlı düzeyde açıklayan değişkenlerden biridir. Bu anlamlılığın kaynağını incelemek amacıyla ANOVA yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar yaş küçük olan öğrencilerin erteleme eğilimlerinin daha düşük olduğunu göstermektedir. Yaş değişkeni sınıf değişkeninden bağımsız olarak düşünülmemektedir. Bu sonuç aynı zamanda daha üst sınıflarda okuyan öğrencilerin erteleme eğilimlerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir (McCrown ve Roberts, 1994). Üniversitede öğrenim gören ve yaşça birbirine yakın olanların erteleme eğilimleri arasındaki farklılıklar değişik bağlamlarda tartışılabilir. Öğrencilerin, üniversitenin ilk yıllarında çok fazla tanıdık çevrelerinin olmamasından kaynaklı akademik çalışmalara daha fazla zaman ayırmaları mümkün olabilir. Üst sınıflara doğru çevre genişlemesinden, kız veya erkek arkadaş ilişkilerinin yoğunlaşmasından dolayı öğrenciler daha fazla erteleme davranışı gösterebilir. Türkiye'de bu tür değişkenlik durumlarını inceleyen çalışma bulgularına ulaşamamıştır. Bu bulgu yaş ile akademik erteleme davranışı arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu belirten literatür bulguları ile benzerlik göstermektedir. Balkıs'ın (2006) yaptığı bir

çalışmada yaşı büyük olan üniversite öğrencilerinin yaşı küçük olan öğrencilere oranla daha fazla akademik erteleme davranışı gösterdiği tespit edilmiştir.

Öğrencilerin barınma biçimleri değişkeni de akademik erteleme davranışının anlamlı bir yordayıcısı olarak bulunmuştur. Arkadaşları ile evde kalan öğrencilerin akademik erteleme eğilimlerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Yalnız ilgili literatürde bu değişkeni ve çıkan sonucu destekler herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Fakat, literatür incelendiğinde akademik erteleme davranışı nedenlerinden biri olan eğlenceli vakit geçirmek için arkadaşlarla aktivitelerde bulunmak (McCown ve Johson, 1991) buradaki sonucu destekler niteliktedir. Öğrenciler özellikle arkadaş çevreleri ile zaman geçirme, yaşlıları ile paylaşımda bulunma ve sosyal çevrelerini geliştirme çabası içerisinde. Akademik anlamdaki sorumlulukların, arkadaşları ile geçirilen zamana oranla daha sıkıcı algılanması bireyleri akademik işleri erteleme davranışına yönlendirebilir. Bu açıdan bakıldığında arkadaşlarla aynı evde kalmanın, farklı etkinlikler yapmaya ve eğlenceli aktiviteler gerçekleştirmeye yol açabildiği ve böylece de akademik ertelemeye yol açtığı düşünülebilir.

Akademik erteleme eğilimi öğrencilerin meslek tercihleri, bölüm tercih sıraları ve bölüm memnuniyetleri değişkenleri bakımından anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Mesleği istemeden tercih eden öğrencilerin akademik erteleme eğilimlerinin mesleği isteyerek tercih eden öğrencilere oranla daha yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca bölümünden memnun olmayan öğrencilerin akademik erteleme puanlarının bölümünden memnun olan öğrencilerin akademik erteleme puanlarından anlamlı düzeyde yüksek çıktığı tespit edilmiştir. Seçtikleri alan son tercihleri arasında olan öğrencilerin 2 ve 5. tercihleri arasında yer alan öğrencilere oranla daha fazla erteleme eğilimi gösterdikleri de bu çalışma sonucunda ulaşılan bulgulardandır. Balkıs (2006) yaptığı araştırmada öğrenim görülen alanı seçme ve bu alandan hoşnut olma durumuna bağlı olarak öğrencilerin akademik erteleme eğilimi düzeyinin farklılaştığını ortaya koymuştur. Bu farklılaşmanın da şu anda öğrenim gördükleri alanı isteyerek seçmeyip bu alanda bulunmaktan memnun olmayan ve bu alanı isteyerek seçtikleri halde bu alanda öğrenim görmekten memnun olmayan öğrencilerin akademik erteleme eğilim düzeylerinin; bu alanı isteyerek seçip bu alanda öğrenim görmekten memnun olan öğrencilerin akademik erteleme eğilim düzeylerinden daha yüksek olmasından kaynaklandığı görülmüştür. Diğer bir bulgu olan öğrencilerin bölüm tercih sıraları ile akademik erteleme arasındaki ilişki de bu kapsamda incelenebilir. Bu çalışmanın sonucuna göre isteğe bağlı olarak ilk sıralarda tercih ettikleri alanlarda öğrenim gören öğrencilerin daha az erteleme eğilimi içinde oldukları değerlendirilebilir. Araştırmadan çıkan sonuç bu değerlendirmeyi destekler niteliktedir.

Öğrencilerin akademik erteleme eğilimleri ders çalışma biçimlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Bu bulguya göre sınav akşamı toplu çalışan öğrencilerin akademik erteleme puanlarının aralıklı-düzenli çalışan öğrencilerin akademik erteleme puanlarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgu literatürden elde edilen bilgilerle desteklenmektedir. Solomon ve Rothblum (1984) akademik erteleme eğilimi ile düzenli çalışma alışkanlığı ve dakiklikte kendini değerlendirme arasında ters bir ilişki olduğunu rapor etmektedirler. Erteleme eğilimli bireyler gün içerisinde geç saatlerde çalışmayı tercih etmektedirler. Balkıs (2006), öğrencilerin ders çalışmak için tercih ettikleri zaman dilimlerine bağlı olarak akademik erteleme eğilimi düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşma olduğunu ortaya koymuştur. Hess, Sherman ve Goodman (2000) günün geç saatlerinde ders çalışma biçiminin akademik erteleme eğilimini anlamlı düzeyde yordadığını saptamışlardır.

Öğrencilerin akademik erteleme davranışları genel akademik ortalamalarına bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Literatürde bu bulguyu destekler nitelikte sonuçlar bulunmuştur. Balkıs (2006), üniversite son sınıf öğrencilerinin akademik erteleme eğilimi düzeylerinin, akademik başarıya göre farklılaştığını saptamıştır. Bu bağlamda düşük akademik başarıya sahip olan öğrencilerin akademik erteleme eğilimlerinin yüksek olduğu görülmüştür. Çakıcı (2003) yaptığı bir araştırmada üniversite öğrencilerindeki akademik başarının akademik erteleme davranışını anlamlı biçimde yordadığını bulmuştur. Bu bulgu da, akademik başarısı düşük olan öğrencilerin daha çok akademik erteleme davranışı göstereceğine ilişkin görüşleri desteklemektedir (Beswic ve diğ., 1988; Owens ve Newbegin, 1997; Rothblum ve diğ., 1986). Fritzsche, Young ve Hickson, (2003), akademik erteleme eğiliminin düşük akademik başarı ve yoğun olarak ödev hazırlamayı gerektiren derslerdeki düşük notlar ile ilişkili olduğunu ortaya koymuşlardır. Akademik anlamda başarılı olmanın temel koşullarından birisi de verilen görev ve sorumlulukları zamanında yerine getirmektir. Zamanında ve düzenli çalışmanın, sınavlara sınav tarihinden daha önce çalışmaya başlamanın, verilen ödevlerin zamanında düzenli bir şekilde hazırlanıp teslim edilmesinin öğrencilerin akademik başarılarında önemli role sahip olduğu düşüncesi ortaya çıkan bulgularla da doğrulanmıştır.

## 6. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

### 6.1. Sonuçlar

Araştırmada üniversite öğrencilerinin beş faktör kişilik, akademik öz-yeterlik, akademik kontrol odağı ve akademik erteleme davranışları arasındaki ilişki incelendiğinde çeşitli değişkenlere göre anlamlı düzeyde ilişkiler bulunmuştur. Korelasyon, regresyon, t testi ve tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) sonucunda aşağıdaki sonuçlar tespit edilmiştir:

1. Yapılan regresyon analizi sonucunda beş faktör kişilik yapısının alt faktörlerinden sorumluluk ve yumuşak başlılık boyutu, akademik kontrol odağının alt faktörlerinden dışsal kontrol odağı, yaş ve cinsiyet değişkenlerinin akademik erteleme davranışını anlamlı düzeyde yordadığı saptanmıştır.
2. Öğrencilerin akademik erteleme puanlarında akademik öz-yeterlik değişkenine göre anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.
3. Beş faktör kişilik özelliklerinin alt faktörü olan sorumluluk puanı düşük olan üniversite öğrencilerinin akademik erteleme puanlarının yüksek olanlardan anlamlı düzeyde düşük olduğu görülmüştür.
4. Beş faktör kişilik özelliklerinin alt faktörü olan yumuşak başlılık puanı yüksek çıkan öğrencilerin akademik erteleme puanlarının düşük çıkan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir.
5. Akademik kontrol odağı değişkeninin alt faktörü olan dışsal kontrol odağı puanı yüksek olan öğrencilerin akademik erteleme puanlarının düşük olan öğrencilerin puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür.
6. Akademik erteleme puanları cinsiyete göre farklılık göstermektedir. Erkek öğrencilerin akademik erteleme puanlarının kadın öğrencilerin akademik erteleme puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir.
7. Akademik erteleme puanları yaşa göre farklılık göstermektedir. Yaşça büyük olan öğrencilerin akademik erteleme puanlarının yaşça küçük olan öğrencilerin akademik erteleme puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür.
8. Öğrencilerin barınma biçimleri, meslek tercihleri, bölüm tercih sıraları, bölüm memnuniyetleri, ders çalışma biçimleri, genel akademik ortalamaları, dışsal kontrol odaklı olmaları, sorumluluk ve yumuşak başlılık gibi kişilik özellikleri akademik erteleme davranışını anlamlı düzeyde yordamaktadır.
9. Akademik erteleme puanları öğrencilerin barınma biçimlerine göre farklılık göstermektedir. Arkadaşları ile aynı evde kalan öğrencilerin akademik erteleme

puanlarının devlet yurdunda kalan öğrencilerin akademik erteleme puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir.

10. Akademik erteleme puanları öğrencilerin meslek tercihlerine göre farklılık göstermektedir. Mesleklerini isteyerek tercih eden öğrencilerin akademik erteleme puanlarının mesleklerini istemeyerek tercih eden öğrencilerin akademik erteleme puanlarından anlamlı düzeyde düşük olduğu görülmüştür.
11. Akademik erteleme puanları öğrencilerin bölüm tercih sıralarına göre farklılık göstermektedir. Bölümü son tercihleri arasında yer alan öğrencilerin akademik erteleme puanlarının bölümü 2-5. tercihleri arasında yer alan öğrencilerin akademik erteleme puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir.
12. Akademik erteleme puanları öğrencilerin bölüm memnuniyetlerine göre farklılık göstermektedir. Bölümünden memnun olan öğrencilerin akademik erteleme puanlarının bölümünden memnun olmayan öğrencilerin akademik erteleme puanlarına göre anlamlı düzeyde düşük olduğu saptanmıştır.
13. Akademik erteleme puanları öğrencilerin genel akademik ortalamalarına göre farklılık göstermektedir. Akademik başarı ortalaması düşük olan öğrencilerin akademik erteleme puanların akademik başarı ortalaması yüksek olan öğrencilerin akademik erteleme puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür.

## **6.2. Öneriler**

### **6.2.1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler**

Araştırma bulguları ve sonuçları incelendiğinde üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışını etkileyen çok sayıda değişkenin olduğu görülmektedir. Bu değişkenlerle beraber üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının farklı değişkenlerle de çalışılması daha iyi sonuçlar elde edilmesini sağlayacaktır. Akademik erteleme davranışının farklı yaş grupları üzerinde çalışılması da hem kuramsal temele katkı sağlamış olur hem de akademik erteleme davranışını azaltmaya yönelik programlarda uzmanlara yol gösterici olacaktır.

Bu araştırma, sadece Karadeniz Teknik Üniversitesinin belirli bölümlerinde öğrenim gören 885 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Gelecekte daha farklı örneklem gruplarıyla bu ve benzeri çalışmaların yürütülmesi, akademik erteleme davranışını yordayan faktörlerin gruplar arasında farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesine olanak sunabilir.



Bu araştırmada, ilgili alanyazın kapsamında, üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarını yordadığı öne sürülen sınırlı sayıda değişken (akademik öz-yeterlik, akademik kontrol odağı ve beş faktör kişilik) üzerinde çalışılmıştır. Gelecekteki çalışmalarda, akademik erteleme davranışı ile ilişkili bulunan farklı değişkenlerle (kaygı, depresyon, başarısızlık korkusu, başarı korkusu, özsaygı, asosyallik, stres, yas vb.) çalışmalar yürütülebilir.

Üniversite öğrencilerinin davranışlarındaki erteleme eğilimi düzeyinin azaltılmasında etkili olabilecek, etkili zaman yönetimi, planlı çalışma, akademik çalışmalara yönelik gerçekçi beklentiler oluşturma gibi sosyal beceri kazandırmaya yönelik grup çalışmalarının düzenlenmesinin yararlı olabileceği düşünülmektedir.

Üniversitelerin psikolojik danışma ve rehberlik servisinde çalışan, psikolog ve psikolojik danışmanlar, öğrencilerin erteleme eğilimini daha iyi anlamak için bu ve benzeri çalışmalardan yararlanabilirler. Ayrıca psikolojik yardıma gereksinim duyan danışanlarına yardım sürecinde etkili olabilecek terapi modellerini birlikte kullanacak biçimde kendilerini geliştirebilirler.

### **6.2.2. İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler**

1. Bu araştırmada üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışını yordayan beş faktör kişilik özellikleri, akademik öz-yeterlik, akademik kontrol odağı ve bazı demografik değişkenler üzerinde durulmuştur. Bundan sonra yapılacak çalışmalarda farklı değişkenlerin üzerinde durulması üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının daha iyi anlaşılmasına katkı sağlayacaktır.
2. Bu çalışma grubunu bir üniversitenin beş fakültesinden seçilmiş öğrenciler oluşturmaktadır. Bu değişkenleri kapsayacak şekilde ayrı ayrı bölümlerde, farklı üniversitelerde veya farklı öğretim kademeleri üzerinde (ilkokul, ortaokul, lise, lisanüstü vs.) çalışılması önerilmektedir.
3. Erteleme eğiliminin nedenlerine yönelik yapılacak olan çalışmaların erteleme eğilimi davranışının daha iyi anlaşılmasına ve bu yönde geliştirilecek stratejilerin etkililiğine katkıda bulunabilir.
4. Öğrencilerin akademik erteleme davranışları ile ilgili nitel çalışmaların yapılması önerilmektedir.

## 7. KAYNAKLAR

- Adeyami, A. A. (2012). Effect of peer and self-assessment on male and female students' self-efficacy and self-autonomy in the learning of mathematics. *Gender and Behaviour*, 10(1), 4492-4508.
- Aitken, M. E. (1982). A personality profile of the college student procrastinator. Unpublishe doctoral issertation, University of Pittsburgh, USA
- Akbaba, S. (2006). *Psikolojik danışma ve sınıf ortamlarında öğrenme psikolojisi*(3. Baskı). Ankara: Aydan.
- Akbay, S. E. (2009). Cinsiyete göre üniversite öğrencilerinde akademik erteleme davranışı: akademik güdülenme, akademik öz-yeterlik ve akademik yüklenme stillerinin rolü. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Akın, A. (2007). Akademik Kontrol Odağı Ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması, *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(3), 9-17.
- Alnabhan, M., Al-Zegoul, E. and Harwell, M. (2001). Factors related to achievement levels of education students at Mu'tah University. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 26(6), 593–604.
- Allport, G.W. (1961). *Pattern and growth in personality*. New york: Rinehart and Winston.
- Allport, G. W. and Odbert, H. S. (1936). Trait-names: A psycho-lexical study. *Psychological Monographs*, 47(1), 211.
- Arthur, W. and Graziona, W. G. (1996). The five-factor model conscientiousness and driving accident involvement. *Journal of Personality*, 64, 593-618.
- Atkinson, R.L. and Atkinson, R.C. (1995). *Psikolojiye giriş 2*. (Çeviri: Kemal Atakay, Mustafa Atakay ve Aysun Yavuz), İstanbul: Sosyal.
- Aydoğan, D. (2008). Akademik erteleme davranışının benlik saygısı, durumluluk kaygı ve öz-yeterlik ile açıklanabilirliği. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Aypay, A. (2009). Bilimsel etik. A. Tanrıoğen (Ed.). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Anı.
- Bacanlı, H., İlhan, T. ve Arslan, S. (2007). Beş faktör kuramına dayalı bir kişilik ölçeğinin geliştirilmesi. *IX. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi*, 17-19 Ekim, İzmir.
- Balkıs, M. (2006). Öğretmen adaylarının davranışlarındaki erteleme eğiliminin, düşünme ve karar verme tarzları ile ilişkisi. Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Balkıs, M., Buluş, M., Duru, E. ve Duru, S. (2006). Üniversite öğrencilerinde akademik erteleme eğiliminin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 7, 57-73.

- Balkıs, M. ve Duru, E. (2009). Akademik erteleme davranışının öğretmen adayları arasındaki yaygınlığı, demografik özellikler ve bireysel tercihlerle ilişkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 5(1), 18-32.
- Balkulvar, N. G. (1998). Farklı lise öğrencilerinin denetim odağı ve sürekli kaygı düzeylerinin belirlenip karşılaştırılması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Brownlow, S. and Reasinger, Renee D. (2000). Putting off until tomorrow what is better done today: Academic procrastination as a function of motivation toward college work [Special issue]. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15(5), 15-35
- Brown, D., Fulkerson, K., Furr, S., Ware, W. and Voight, N. (1984). Locus of control, sex role orientation, and self-concept in black and white third and sixth grade male and female leaders in a rural community. *Developmental Psychology*, 20, 717 -721.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191–215.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175-1184.
- Bandura, A. (1991). Social-cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 248-287.
- Bandura, A. (1991b). Self-regulation of motivation through anticipatory and self-regulatory mechanisms. In R. A. Dienstbier (Ed.), *Perspectives on Motivation: Nebraska Symposium On Motivation* 38, (69–164), Lincoln: University Of Nebraska Press.
- Bandura, A. (1993). Perceived self efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia Of Human Behavior*, (pp. 71-81), New York: Academic Press.
- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies*. New York: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1999). A social cognitive theory of personality. In L. Pervin and O. John (Ed.), *Handbook of personality* (2nd ed., pp. 154-196). New York: Guilford Publications. (Reprinted in D. Cervone and Y. Shoda [Eds.], *The coherence of personality*. New York: Guilford Press.)
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (2001a). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 1-26.

- Bandura, A. (2001b). Social cognitive theory of mass communication. *Media Psychology*, 3(3), 265-299.
- Bandura, A. (2002). *Self-efficacy in changing societies*. New York: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (2004). Health promotion by social cognitive means. *Health Education and Behavior*, 31(2), 143-164.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. In F. Pajares and T. Urdan (Eds.), *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents* (pp. 307-337). Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.
- Bandura, A. (2007). Much ado over a faulty conception of perceived self-efficacy grounded in faulty experimentation. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 26(6), 641-658.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V. and Pastorelli, C. (2001). Self-Efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories. *Child Development*, 72(1), 187-206.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V. and Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development*, 67, 1206-1222.
- Bandura, A. and Schunk, D. L. (1981). Cultivating competence, self efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41(3), 586-598.
- Beswick, G., Rothblum, E. D. and Mann, L. (1988). Psychological antecedents of student procrastination. *Australian Psychologist*, 23(2), 207-217.
- Battle, E. S. and Rotter, J. B. (1963). Children's feelings of personal control as related to social class and ethnic group. *Journal of Personality*, 3(1), 48-90.
- Binder, K. (2000). The Effect of an academic procrastination treatment on student procrastination and subjective well-being. Unpublished MA, Carleton University, Canada.
- Bilss, E. (1983). *Doing it now: A 12-step program for curing procrastination and achieving your goals*. New York: Scribner.
- Blunt, A. and Pychyl, T. A. (1998). Volitional action and inaction in the lives of undergraduate students: State orientation, procrastination and proneness boredom. *Personality and Individual Differences*, 24, 837-846.
- Blunt, A. and Pychyl, T. A. (2000). Task aversiveness and procrastination: A multidimensional approach to task aversiveness across stages of personal projects. *Personality and Individual Differences*, 28, 153-167.
- Bridges, K. R. and Roig, M. (1997). Academic procrastination and irrational thinking: A re-examination with context controlled. *Personality and Individual Differences*, 22(6), 941-944.
- Briody, R. (1980). An exploratory study of procrastination. Unpublished doctoral dissertation, Brandeis University, Waltham.

- Brownlow, S. and Reasinger, D. R. (2000). Putting off until tomorrow what is better done today: Academic procrastination as a function of motivation toward college work. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15(5), 15-35.
- Burger, M. J. (2006). *Kişilik*. (Çev: İnan Deniz Erguvan Sarıoğlu). İstanbul: Kaknüs.
- Burka, J. B. and Yuen, L. M. (1983). *Procrastination: Why you do it, what to do about it*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Candangül, S. Ö. (2005). Denetim odakları farklı lise öğrencilerinin bazı kişisel, sosyal ve ailesel özelliklerine göre karar vermede öz-saygı ve kaygı düzeylerinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskisehir.
- Carton, J. S. (1999). The effects of locus of control and task difficulty on procrastination. *Journal of Genetic Psychology*, 160(4), 437-442.
- Carver, C.S. and Scheier, M.F. (1994). Situational coping and coping dispositions in a stressful transaction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66, 184–195.
- Cass, D., C. Wood, M. Ingram, Edwin, L. (2003). Career development interventions academic self-efficacy and motivation: A pilot study. National research center for career and technical education university of minnesto, USA
- Cattell, H. E. P. (2001). The sixteen personality faktor (16PF) questionnaire. In W I. Dorfman and M. Hersen (Eds.), *Understanding psychological assessment* (pp. 187-215). New York: Plenum.
- Cattell, R.B. (1943). The description of personality: Basic traits resolved into clusters. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 38, 476–506.
- Caudroit, J., Stephan, Y., Chalabaev, A. and Scanff, C. L. (2012). Subjective age and social-cognitive determinants of physical activity in active older adults. *Journal of Aging and Physical Activity*, 20, 484-496.
- Chemers, M., M. Hu, L. and Garcia, B. F. (2001). Academic self-efficacy and first year college student performance and adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 55–64.
- Chan, D.W. (2003). General, collective, and domain-specific teacher self-efficacy among Chinese prospective and in-service teachers in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1057–1069.
- Choi, N. (2004). Sex role group differences in specific academic and general self-efficacy. *The Journal of Psychology*, 2, 149–159.
- Clark, J. L. and Hill, O. W. (1994). Academic procrastination among African-American college students. *Psychological Reports*, 75, 931-936.
- Costa, P.T. Jr. and McCrae, R.R. (1980). Influence of extraversion and neuroticism on subjective well-being: Happy and unhappy people. *Journal of Personality and Social Psychology*, 38, 668–678.
- Costa, P. and McCrac, R. R. (1991). The personality inventory: Using the five factor model in counseling. *Journal of Counseling and Development*, 69, 267-272.

- Costa, P.T. and McCrae, R.R., (1992). *Professional manual for the NEO PI-R*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Cüceloğlu, D. (2005), *İnsan ve davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi
- Çakıcı, D.Ç. (2003). Lise ve üniversite öğrencilerinde genel erteleme ve akademik erteleme davranışının incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Dağ, İ. (2002). Kontrol Odağı Ölçeği (KOÖ): Ölçek geliştirme, güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 17, 77-90.
- David, J.P. and Suls, J. (1999). Coping efforts in daily life: Role of big five traits and problem appraisal. *Journal of Personality*, 67, 265–294.
- Deniz, M. E., Traş, Z. ve Aydoğan, D. (2009). Akademik erteleme ve denetim odağının duygusal zekâ açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(2), 623-632.
- Derin, R. (2006). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin problem çözme becerileri ve denetim odağı düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişki. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Digman, J. M. (1990). Personality Structure: Emergence of the five-factor model. *Annual Review of Psychology*, 41, 417-440.
- Eggen, P. and Kauchak, D. (1999). *Educational psychology*. (4th ed.). New Jersey: Printice-Hall, Inc.
- Elias, S. and Loomis, R. (2002). Utilizing need for cognition and perceived self-efficacy to predict academic performance. *Journal of Applied Social Psychology*, 32 (8), 1687- 1702.
- Ellis, A. and Knaus, W. J. (1977). *Overcoming procrastination*. New York: Signet Books.
- Erbaş, N. (2009). Lise son sınıf öğrencilerinde denetim (kontrol) odağı inancının risk alma davranışına etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Erikson, E. H. (1984). *İnsanın sekiz çağı*. (Çev: B. Üstün, V. Şar), Ankara: Birey ve Toplum.
- Feist, G.J. (1998). A meta-analysis of personality in scientific and artistic creativity. *Personality and Social Psychology Review*, 2, 290-309.
- Ferrari, J.R. (1991a). Compulsive procrastination: Some self-reported characteristics. *Psychological Reports*, 68, 455–458.
- Ferrari, J. R. (1991b). Self handicapping by procrastinators: Protecting self-esteem, social esteem or both. *Journal of Research in Personality*, 25, 245-261.
- Ferrari, J. R. (1994). Dysfunctional procrastination and its relationship with self-esteem, interpersonal dependency, and self-defeating behaviors. *Personality and Individual Differences*, 17, 673–679.
- Ferrari, J. R. (1995). Perfectionism cognitions with nonclinical and clinical samples. *Journal of Social Behavior and Personality*, 10, 143-156.

- Ferrari, J. R., Johnson, J. L. and McCown, W. G. (1995). *Procrastination and task avoidance: Theory, research, and treatment*. New York: Plenum Press.
- Ferrari, J. R., Harriott, J. S. and Zimmerman, M. (1999). The social support networks of procrastinators: Friends or family in times of trouble? *Personality and Individual Differences*, 26(2), 321-331.
- Ferrari, J. R. and Olivette, M. J. (1993). Parental authority and the development of female dysfunctional procrastination. *Journal of Research in Personality*, 28, 87-100.
- Ferrari, J. R., Parker, J. T. and Ware, C. B. (1992). Academic procrastination: Personality correlates with Myers-Briggs types, self-efficacy, and academic locus of control. *Journal of Social Behavior and Personality*, 7, 595–602.
- Ferrari, J. R. and Pychyl, T. A. (eds) (2000). The scientific study of procrastination: where have we been and where are we going? [Special issue]. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15, 167-184.
- Ferrari, J. R., O'Callaghan, J. and Newbegin, I. (2005). Prevalence of procrastination in the United States, United Kingdom, and Australia: Arousal and avoidance delays among adults. *North American Journal of Psychology*, 7(1), 1-6.
- Ferrari, J. and Morales, J. (2007). Examining the self of chronic procrastinators: Actual, ought and undesired attributes. *Personality and Individual Differences*. 5(2), 115-123.
- Fettahlıoğlu, P. ve Ekici, G. (2011). Effect of teacher candidates' academic self-efficacy beliefs on their motivations towards sciences. World Conference on Educational Sciences, 3-7 February 2011. İstanbul: Bahcesehir University, Procedia Social and Behavioral Sciences, 2, 2808- 2812.
- Findley, M. and Cooper, H. (1983). Locus of control and academic achievement: A literature review. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 419–427.
- Flett, G. L., Blankstein, K. R. and Martin, T. R. (1995). Procrastination, negative self-evaluation, and stress in depression and anxiety: A review and preliminary model. J.R. Ferrari, J. Johnson, and W. McCown (eds.), *Procrastination and task avoidance: Theory, research, and treatment* (71-96). New York: Plenum Press.
- Fritzsche, Barbara A., Young, Beth R. and Hickson, Kara C. (2003). Individual differences in academic procrastination tendency and writing success. *Personality and Individual Differences*, 35, 1549–1557.
- Frost, R. O., Marten, P., Lahart, C. and Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research*, 14, 449-468.
- Gallagher, D.J. (1990). Extraversion, neuroticism and appraisal of stressful academic events. *Journal of Personality and Individual Differences*, 11, 1053–1057.
- Genç, E. (2000). Öğretmenlerde denetim odağının problem çözmeye yönelik yaratıcılıklarıyla ilişkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Geçtan, E. (2003). *Psikoanaliz ve sonrası*. (7.Baskı). Ankara: Metis.

- Goldberg, L. R. (1993). The structure of phenotypic personality traits. *American Psychologist*, 48, 26-34.
- Goldberg, L. R. (1990). An alternative description of personality: The big five factor structure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59(6), 1216-1229.
- Golzar, F. A. (2006). İlköğretim 5.Sınıf öğrencilerine yönelik sorumluluk ölçeğinin geliştirilmesi ve sorumluluk düzeylerinin cinsiyet, denetim odağı ve akademik başarıya göre incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Gordon, D. (1977). Children's beliefs in internal -external control and self-esteem as related to academic achievement. *Journal of Personality Assessment*, 41(4), 383-386.
- Gore, P. A. (2006). Academic Self-efficacy as a predictor of college outcomes: Two incremental validity studies. *Journal of Career Assessment*, 14(1), 92-115.
- Gore, P. M. and Rotter, J. B. (1963). A personality correlate of social action. *Personality and Social Action*, 31 (1), 58-64.
- Gülebağlan, C. (2003). Öğretmenlerin işleri son ana erteleme eğilimlerinin, mesleki yeterlilik algıları, mesleki deneyimleri ve branşları bakımından karşılaştırılmasına yönelik bir araştırma. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Gülgöz, S. (2002). Five factor model and NEO\_PI\_R IN Turkey, Koç Üniversitesi, İstanbul R:R: Mccrae et al. (eds.). *The Five-Faktor Model of Personality Across Cultures*, New York: Kluwer Academic / Plenum
- Güner, D. (2008). İlköğretim okullarında görev yapan sınıf ve branş öğretmenlerinin erteleme eğilimleri ve kaygı düzeyleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Güney, S. (2006). *Davranış Bilimleri*. Ankara: Nobel.
- Gürün, O. A. (1991). *Psikoloji Sözlüğü*. İstanbul: İnkilap.
- Hackett, G., Betz, N. E., Casas, J. M. and Rocha-Singh, I. A. (1992). Gender, ethnicity, and social cognitive factors predicting the academic achievement of students in engineering. *Journal of Counselling*, 39 (4), 527-538.
- Harriott, J. and Ferrari, J. R. (1996). Prevalence of procrastination among samples of adults. *Psychological Reports*, 78, 611-616.
- Hasan, B. (2003). The influence of specific computer experiences on computer self-efficacy beliefs. *Computers in Human Behavior*, 19, 443-450.
- Haycock, L. A. (1993). The cognitive mediation of procrastination: an investigation of the relationship between procrastination and self-efficacy beliefs. (Doctoral dissertation, University of Minnesota, 1993). Dissertation Abstracts International, 54, 2261.
- Haycock, L. A., McCarthy, P. and Skay, C. L. (1998). Procrastination in college students: The role of self-efficacy and anxiety. *Journal of Counseling and Development*, 76, 317-324.



- Hess, B., Sherman, M. F. and Goodman, M. (2000). Eveningness predicts academic procrastination: The mediating role of neuroticism [Special issue]. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15(5), 61- 75.
- Hill, M.B., Hill, D.A., Chabot, A.E. and Barral, J.F. (1978). A survey of college faculty and student procrastination. *College Student Journal*, 12, 256-262 (Fall 1978)
- Howell, A. and Buro, K. (2008). Implicit beliefs, achievement goals, and procrastination: A mediational analysis. *Learning and Individual Differences*, 19, 151-154.
- Howell, A. and Watson, D. C. ( 2007 ). Procrastination: Associations with achievement goal orientation and learning strategies. *Personality and Individual Differences*, 43, 167-178.
- Jensen-Campbell, L. A. and Graziano, W. G. (2001). Agreeableness as a moderator of interpersonal conflict. *Journal of Personality*, 69, 323–362.
- Johnson, J. L. and 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, 127-133.
- Jerusalem, M. and Schwarzer, R. (1981). Fragebogen zur erfassung von selbstwirksamkeit. skalen zur befindlichkeit und persoenlichkeit In R. Schwarzer (Hrsg.). (Forschungsbericht No. 5). Berlin: Freie Universitaet, Institut fuer Psychologie.
- Kachgal, M. M., Hansen, L. S. and Nutter, K.J. (2001). Academic procrastination prevention/intervention: Strategies and recommendations. *Journal of Developmental Education*, 25, 14-21.
- Kağan, M. (2010). Akılcı duygusal davranışsal yaklaşıma dayalı akademik erteleme davranışını önleme programının etkililiğinin değerlendirilmesi. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Kağan, M., Çakır, O., İlhan, T. ve Kandemir, M. (2010). The explanation of the academic procrastination behaviour of university students with perfectionism, obsessive-compulsive and five factor personality traits. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 2, 2121-2125.
- Kalkan, M. (2012). Sosyal öğrenme kuramı. Y. Özbay ve S. Erkan (Ed.). *Eğitim psikolojisi*. (4. Baskı), (s. 245-269). Ankara: Pegem A.
- Kandemir, M. (2010). Akademik Erteleme davranışını açıklayıcı bir model. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Karademas, E. C. and Kalantzi-Azizi, A. (2004). The stress process, self-efficacy expectations, and psychological health. *Personality and Individual Differences*, 37, 1033–1043.
- Karadeniz, E. (2005), Üniversite giriş sınavına hazırlanan lise son sınıf öğrencileri ve velilerinin kaygı düzeyleri, baş etme yolları ve denetim odağı arasındaki ilişki. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (18. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kelly, F. D. (2002). The effects of locus of control, gender and grade upon children's preference for praise or encouragement. *Journal of Individual Psychology*, 58, 197-207.

- Klassen, R. M., Krawchuk, L. L. and Rajani, S. (2007). Academic procrastination of undergraduates low self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 915-931.
- Knaus, W. J. (1998). *Do it now! Break the procrastination habit* (2nd edition). New York: John Wiley and Sons.
- Knaus, W. J. (2000). Procrastination, blame, and change. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15, 153-166.
- Koç, G. (2003). Sosyal öğrenme kuramı. A. Ulusoy (Ed.). *Gelişim ve öğrenme* (2. Baskı). Ankara: Anı.
- Köknel, Ö. (1983). *Kaygıdan Mutluluğa Kişilik*. İstanbul: Altın Kitaplar.
- Lay, C. H. (1997). Explaining lower-order traits through higher-order factors: the case of trait procrastination, conscientiousness, and the specificity dilemma. *European Journal of Personality*, 11, 267-278.
- Lay, C. H. (1986). At last, my research article on procrastination. *Journal of Research in Personality*, 20, 474-495.
- Lay, C. H. and 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 and Personality*, 6, 605-617.
- Lay, C., Kovacs, A. and Danto, D. (1998). The relation of trait procrastination to the big-five factor conscientiousness: An assessment with primary-junior school children based on self-report scales. *Personality and Individual Differences*, 25, 187-193.
- Lay, C. H., Knish, S. and Zanatta, R. (1992). Self-handicappers and procrastinators: A comparison of their practice behavior prior to an evaluation. *Journal of Research in Personality*, 26(3), 242-257.
- Lay, C. H. and Silverman, S. (1996). Trait procrastination, anxiety, and dilatory behavior. *Personality and Individual Differences*, 21, 61-67.
- Lee, D., Kelly, K. and Edwards, J. (2006). A closer look at the relationships among trait procrastination, neuroticism and conscientiousness. *Personality and Individual Differences*, 40, 27-37.
- Lee, E. (2005). The relationship of motivation and flow experience to academic procrastination in university students. *The Journal of Genetic Psychology*, 166(1), 5-14.
- Lefcourt, H. M. (1976). *Locus of control: Current trends in theory and research*, (1st Edition), New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lefcourt, H. M. (1982). *Locus of control: Current trends in theory and research* (2nd Ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Lent, R. W., Brown, S. D. and Larkin, K. C. (1984). Relation of self-efficacy expectations to academic achievement and persistence. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 356-362.

- Linnenbrink, E. A. and Pintrich, P. R. (2002). Achievement goal theory and affect: An asymmetrical bidirectional model. *Educational Psychologist*, 37(2), 69-78.
- Loeb, S. J., Steffenmeier, D. and Kassab, C. (2010). Predictors of self-efficacy and self-rated health for older male inmates. *Journal of Advanced Nursing*, 67(4), 811–820.
- Loebenstein, A. (1996). The effects of subgoal setting and academic self-efficacy on procrastination. Unpublished doctoral dissertation, California School of Professional Psychology, San Diego, USA.
- Luszczynska, A., Gutierrez-D., Benicio and Schwarzer, R. (2005). General self-efficacy in various domains of human functioning: Evidence from five countries. *International Journal of Psychology*, 40(2), 80–89.
- MacIntyre, P. (1964). Dynamics and treatment of passive aggressive underachievers. *American Journal of Psychotherapy*, 18(3), 95-108.
- Martin, T.R., Flett, G.L., Hewitt, P.L., Krames, L. And 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.
- Martin, T.R., Flett, G.L., Hewitt, P.L., Krames, L. And Szanto, G. (1996). Personality correlates of depression and health symptoms. N, Mey-Tal, G. and Levison, Y. (1998). Procrastination, generalized or specific, in college students and their parents. *Personality and Individual Differences*, 25, 297-316.
- McCown, W. and Johnson, J. (1991). Personality and chronic procrastination by university students during an academic examination period. *Personality and Individual Differences*, 12, 662-667.
- McCown, W. and 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*, 28-94.
- McCown, W., Petzel, T. and Rupert, P. (1987). An experimental study of some hypothesized behaviors and personality variables of college student procrastinators. *Personality and Individual Differences*, 8, 781-786.
- McCrae, R. R. (1994). Openness to experience: Expanding the boundaries of factor V. *European Journal of Psychology*, 8, 251–272.
- Merriam Webster's Collegiate Dictionary. (1993). <http://www.merriam-webster.com/>
- Milgram, N. A. (1991). *Procrastination: Encyclopedia of human biology*. 6. (pp. 149-155), New York: Academic Press.
- Milgram, N. A., Batori, G. and Mowrer, D. (1993). Correlates of academic procrastination. *Journal of School Psychology*, 31, 57-67.
- Milgram, N. N. and Tenne, R. (2000). Personality correlates of decisional and task avoidant procrastination. *European Journal of Personality*, 14, 141-156.
- Milgram, N., Mey-Tal, G. and Levison, Y. (1998). Procrastination, generalized or specific, in college students and their parents. *Personality and Individual Differences*, 25(2), 297-316.

- Miller, P. H. (2008). *Gelişim psikolojisi kuramları*. (Çev. Z. Gültekin), (1. Baskı). Ankara: İmge Kitabevi.
- Missildine, H. (1963). *Your inner child of past*. New York: Simon and Shuster.
- Mone, M. A., Baker, D. D. and Jeffries, F. (1995). Predictive validity and time dependency of self-efficacy self-esteem, personal goals, and academic performance. *Educational Psychological Measurement*, 55, 716–727.
- Moon, S. and Illingworth, A., (2005). Exploring the dynamic nature of procrastination: A latent growth curve analysis of academic procrastination. *Personality and Individual Differences*, 38, 297-309.
- Morris, C. G. (2002). *Psikolojiyi anlamak*. (Çev. H, Belgin Ayvaşık ve Melike Sayıl), Ankara: Türk Psikologlar Derneği.
- Murray, H. A. (1938). *Explorations in personality: A clinical and experimental study of fifty men of college age*. New York: Oxford University Press.
- Onwuegbuzie, A. J. (2004). Academic procrastination and statistics anxiety. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 29(1), 3-19.
- Ones, D.S., Viswesvaran, C. and Schmidt, F.L. (1993). Comprehensive meta-analysis of integrity test validities: Findings and implications for personnel selection and theories of job performance. *Journal of Applied Psychology*, 78, 679–703.
- Organ, D.W. (1994). Personality and organizational citizenship behavior. *Journal of Management*, 20, 465–478.
- Ormel, J. and Wohlfarth, T. (1991). How neuroticism, long-term difficulties, and life situation change influence psychological distress: A longitudinal model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 744–755.
- Owens, A. M. and Newbegin, I. (1997). Procrastination in high school achievement: A causal structural model. *Journal of Social Behavior and Personality*. 12(4), 869-887.
- Özbay, Y. (2002). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi: Araştırma kuram ve uygulama* (3. Baskı). Trabzon: İBER Matbaacılık.
- Özer, A. ve Altun, E. (2011). Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme nedenleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 45 – 72
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543-578.
- Peabody, D., Goldberg, D. and Lewis, R. (1989). Some determinants of factor structures from personality-trait descriptors. *Journal of Personality ve Social Psychology*, 57(3) 552-567
- Pervin, L. A. (1993). *Personality: Theory and research* (6th ed.). England: John Wiley and Sons.
- Pfister, T. (2002). The effect of self-monitoring on academic procrastination, self efficacy and achievement. The Florida State University College of Education, Florida.

- Prohaska, V., Morrill, P., Atilas, I. and Perez, A. (2000). Academic Procrastination by Nontraditional Students [Special issue]. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15(5), 125- 135.
- Pychyl, T. A. and Binder, K. (2004). A project-analytic perspective on academic procrastination and intervention. Schouwenburg, H. C., Lay, C. H., Pychyl, T. A. ve Ferrari, J. R., (Ed.), *Counseling the procrastination in academic settings*, (149-165). Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Pychyl, T. A., Coplan, R. J. and Reid, P. A. M.(2002). Parenting and procrastination: Gender differences in the relations between procrastination, parenting style and self-worth in early adolescence. *Personality and Individual Differences*, 33(2), 271-285.
- Pychyl, T. A. Morin, R. W. and Salmon, B. R. (2000). Procrastination and the planning fallacy: An examination of the study habits of university students. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15(5), 135-151.
- Roberts, M. S. (1997). *Yaşamı ertelemeyin*. (Çev: Levent Kartal). İstanbul: Mavi Okyanus.
- Robins, R. Roberts B. and Trzesniewski, K. (2001). Personality and self-esteem development across the life span. Chapter to appear in P. T. Costa and I. C. Siegler (Eds.), *Psychology of Aging*.
- Rothblum, E. D. (1990). *Fear of failure: The psychodynamic, need achievement, fear od success and procrastination models*. *Handbook of Social and Evulation Anxiety*. New York: Plenum.
- Rothblum, E. D., Solomon, L. J. and Murakami, J. (1986). Affective, cognitive, and behavioral differences between high and low procrastinators. *Journal of Counseling Psychology*, 33(3), 387-394.
- Rotter, J. B. (1954). *Social learning and clinical psychology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-all.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological monograph: General and Applied*, 80, 1-28.
- Rotter, J. B. (1990). Internal versus external control of reinforcement: A case history of a variable. *American Psychologist*, 45, 489-493.
- Rotter, J. B. and Mulry, R. C. (1965). Internal versus external control of reinforcement and decision time. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2(4), 598-604.
- Sabini, J. and Silver, M. (1982). *Moralities of everyday life*. London: Oxford Universty Press.
- Saddler, C. D. and Buley, J. (1999). Predictors of academic procrastination in college students. *Psychological Reports*, 84, 686–688.
- Sarıçam, H. ve Duran, A. (2012). The Investigation of the education faculty students' academic locus of control levels. 28-30 June 15th Balkan International Conference, Bucurest, Romania.
- Scher, J.S. and Osterman, N.M. (2002). Procrastination, conscientiousness, anxiety, and goals: Exploring the measurement and correlates of procrastination among school-aged children. *Psychology in the Schools*, 39(4), 385-398.

- Schouwenburg, H.C (1992). Procrastinators and fear failure: an exploration of reasons for procrastination. *European Journal of Personality*, 6(3) 225-236.
- Schouwenburg, H. C. and Lay, C. H. (1995). Trait procrastination and the big-five factors of personality. *Personality and Individual Differences*, 18(4), 481–490.
- Schroder, H. M. and Rotter, J. B. (1954). Generalization of expectancy changes as a function of the nature of reinforcement. *Journal of Experimental Psychology*, 48(5)
- Schunk, D. H. (1981). Modeling and attributional effects on children's achievement. A self-efficacy analysis. *Journal of Educational Psychology*, 73, 93–105.
- Schunk, D. H. (1982). Effects of effort attributional feedback on children's perceived self-efficacy and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 74, 548–556.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 207–231.
- Schunk, D. H. (2009). Öğrenme teorileri: Eğitimsel bir bakışla. (Çev. M. Şahin) (5.Baskı). Ankara: Nobel.
- Schouwenburg, H. C. (1995). Procrastination and personality: An empirical study among university students. *Personality and Individual Differences*, 18, 127-133.
- Schraw, G., Wadkins, T. and Olafson, L. (2007). Doing the things we do: A grounded theory of academic procrastination. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 12-25.
- Seifert, K. and Sutton, R. (2009). *Educational psychology*. Global text, <http://home.cc.umanitoba.ca/~seifert/EdPsy2009.pdf> (03.12.2012)
- Senecal, C., Julien, E. and Guay, F., (2003). Role conflict and academic procrastination: A self-determination perspective. *European Journal of Social Psychology*, 33, 135-145.
- Senécal , C., Koestner, R. and Vallerand, R. J. (1995). Self-regulation and academic procrastination. *Journal of Social Psychology*, 135(1), 607-619.
- Senecal, C., Lavoie, K. and Koestner, R. (1997). Trait and situational factors in procrastination: An interaction model. *Journal of Social Behavior and Personality*, 12, 889-903.
- Senemoğlu, N. (2010). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. (16. Baskı), Ankara: Pegem A.
- Senemoğlu, N.(2012). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya* (22. Baskı). Ankara: Pegem A.
- Sirois, F. (2004 ). Procrastination and intentions to perform health behaviors: The role of self-efficacy and the consideration of future consequences. *Personality and Individual Differences*. 37, 115-128.
- Solomon, L. J. and Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 503-509.

- Solberg, V. S., O'Brien, K., Villareal, P., Kennel, R. and Davis, B. (1993). Self-efficacy and hispanic college students: Validation of the college self-efficacy instrument. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 15(1), 80–95.
- Somer, O. (1998). Türkçe'de kişilik özelliği tanımlayan sıfatların yapısı ve beş faktör modeli. *Türk Psikoloji Dergisi*, 13, 17–32.
- Somer, O. and Goldberg, L. R. (1999). The structure of turkish trait-descriptive adjectives. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(3), 431-450.
- Somer, O., Korkmaz, M. ve Tatar, A. (2002). Beş faktör kişilik envanterinin geliştirilmesi-I: Ölçek ve alt ölçeklerin oluşturulması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 17(49), 21-37.
- Srivastava, S. John O. and Gosling S. (2003). Development of personality in early and middle adulthood: Set like plaster or persistent change? *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(5), 1041-1053.
- Steel, P. (2002). The measurement and nature of procrastination. Unpublished doctoral thesis, Universty of Minnesota, USA
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta- analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65-94.
- Stevens, D., Anderson, D. I., O'Dwyer, N. J. and Williams, A. M. (2012). Does self-efficacy mediate transfer effects in the learning of easy and difficult motor skills?. *Consciousness And Cognition*, 21, 1122–1128.
- Stipek, D. J. and Weisz, J. R. (1981). Perceived personal control and academic achievement. *Review of Educational Research*, 51, 101-137
- Stipek, D. J. (1993). *Motivation to learn: From theory to practice*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Suls, J., Green, P. and Hills, S. (1998). Emotional reactivity to everyday problems, affective inertia and neuroticism. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 24, 127-136.
- Şencan, H. (2003). Beş temel iş faktörü ve iş başarısı. *Yaşadıkça Eğitim*, 80, 19–22.
- Şengüder, Ş. (2006). Lise 1-3 sınıf öğrencilerinde denetim odağı ile ruhsal sorunlar arasındaki ilişkinin belirlenmesi ve akademik başarı ile kıyaslanması. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Tice, D.M. and Baumeister, R.F. (1997). Longitudinal study of procrastination, performance, stress and health: The costs and benefits of dawdling. *Psychological Science*, 8, 454-458.
- Tschannen-Moran, M. and Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and teacher education*, 23(6), 944-956.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. and Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68, 202-248.
- Tuckman, B. W. (1991). The development and concurrent validity of theprocrastination scale. *Education and Psychological Measurement*, 51,473–480.

- Tuckman, B. W. and Sexton, T. L. (1992). Self-believers are self-motivated; self-doubters are not. *Personality and Individual Differences*, 13, 425-428.
- Uguak, U.A., Habibah, Bt. E., Jegak, U. and Turiman, S. (2007). The influence of causal elements of locus of control on academic achievement satisfaction. *Journal of Instructional Psychology*, 34(2),120-128.
- Uzun Özer, B. (2005). Akademik erteleme davranışı: Yaygınlığı, olası sebepleri, cinsiyet farkı ve akademik başarıyla olan ilişkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, ODTÜ, Ankara.
- Uzun Özer, B., Demir, A. ve Ferrari, J. R. (2009). Exploring academic procrastination among Turkish students: Possible gender differences in prevalence and reasons. *The Journal of Social Psychology*, 149(2), 241-257.
- Watson, D. C. (2001). Procrastination and the five-factor model: A facet level analysis. *Personality and Individual Differences*, 30, 149-158.
- Watson, D. and Clark, L. A. (1984). Negative affectivity: The disposition to experience aversive emotional states. *Psychological Bulletin*, 96, 465–490.
- Watson, D. and Clark, L. A. (1992). On traits and temperament: General and specific factors of emotional experience and their relation to the five-factor model. *Journal of Personality*, 60, 441–476.
- Watson, D. and Hubbard, B. (1996). Adaptational style and dispositional structure: Coping in the context of the five-factor model. *Journal of Personality*, 64, 737–774.
- Wilkinson, T. and Hansen, J. İ. C. (2006). The relationship among leisure interests, personality traits, affect and mood. *American Counseling Association*, 39, 31-41.
- Wolters, C. A. (2003). Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 179-187.
- Wood, R. E. and Bandura, A. (1989). Effect of perceived controllability and performance standards on self-regulation of complex decision-making. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(5), 805–814.
- Wood, R. and Locke, E.(1987). The relationship of self-efficacy and grade goals to academic performance. *Educational and Psychological Measurements*,47, 1013–1024.
- Van Eerde, W. (2003). Procrastination at work and time management training. *Journal of Psychology*, 137(5), 421-435.
- Vestervelt, C. M. (2000). An examination of the content and construct validity of four measures of procrastination. Unpublished doctoral dissertation, Carleton University, Ottawa, Ontario.
- Voicu, D. (1992). An examination of parent-child relations and psychological adjustment in relation to trait procrastination. Unpublished MA, York University, Canada.
- Vrugt, A. J., Langereis, M. P. and Hoogstraten, J. (1997). Academic self-efficacy and malleability of relevant capabilities as predictors of exam performance. *The Journal of Experimental Education*, 66, 61–72.



- Yağcı, F. (1999). Genel liselerde okuyan öğrencilerin denetim odağı ve güdülenme düzeyleri ile öss başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Yanbasta, G. (1990). *Kişilik kuramları*. İzmir: Ege Üniversitesi.
- Yaşar, V. (2006). Farklı liselerde öğrenim görmekte olan 16-18 yaş grubundaki öğrencilerin denetim odağı düzeyleri ile bazı kişilik özelliklerinin karşılaştırılması. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Yavuzer, Y. ve Koç, M. (2002). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmen yetkinlikleri üzerinde bir değerlendirme. *Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 35-43.
- Yazgan İnanç, B. ve Yerlikaya, E. E. (2012). *Kişilik kuramları* (6. Baskı). Ankara: Pegem A.
- Yeşilyaprak, B. (1993). Lise öğrencilerinin içsel ya da dışsal denetimli oluşlarını etkileyen etmenler. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Yeşilyaprak, B. (2006). *Eğitimde bireysel farklılıklar*. Ankara: Nobel
- Yılmaz, M., Gürçay, D. ve Ekici, G. (2007). Akademik öz-yeterlilik ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 253-259.
- Zajacova, A., Lynch, S. M. and Espenshade, T. J. (2005). Self-efficacy, stres and academic in college. *Research in Higher Education*, 46(6), 677-706.
- Zel, U. (2001). *Yönetim ve organizasyon*. S. Güney (Ed.). Ankara: Nobel.
- Zimmerman, B. J. (1995). Self-efficacy and educational development. Self-efficacy in changing societies. A. Bandura (Ed.), 202-231, New York: Cambridge University Press.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview theory into practice. *41(2)*, 64-71.
- Zimmerman, B. J., Bandura, A. and Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal Fall*, 29(3), 663-676.

## **8. EKLER**

## Ek1. Kişisel Bilgi Formu

Değerli Katılımcı,

Bir tez çalışması kapsamında yapılan bu araştırmaya size sunulan ölçek formlarını doldurarak katılmanız beklenmektedir. Lütfen her form için ölçek maddelerini dikkatle okuyunuz ve tüm maddeleri boş bırakmadan cevaplandırmaya özen gösteriniz. Bu konuda özen göstereceğinize inanıyor, katılımınız ve ayırdığınız zaman için teşekkürlerimizi sunuyoruz.

|    |   |  |  |
|----|---|--|--|
| 1  | Cinsiyetiniz                              | Kadın (1)  | Erkek (2)  |
| 2  | Yaşınız                                   | .....  |  |
| 3  | Sınıfınız                                 | 1. (1)   | 2. (2) 3. (3) 4. (4) 5. ve üstü (5)  |
| 4  | Öğretim Türünüz                           | Birinci Öğretim (1)  | İkinci Öğretim (2)   |
| 5  | Barınma Biçiminiz                         | Aile ile birlikte(1)<br>Akrabalarla birlikte(5)  | Özel yurtt(2)<br>Diğer(6) Devlet yurdunda(3) Arkadaşlarla aynı evde(4)   |
| 6  | Çocuk Sıranız                             | En büyük Çocuk (1)   | Ortanca Çocuk (2) En Küçük Çocuk (3) Tek Çocuk (4)   |
| 7  | Anne Baba Durumu                          | Anne Sağ(1) Anne Ölü(2)<br>Anne ve Baba Ölü(6)   | Baba Sağ(3) Baba Ölü(4) Anne ve Baba Sağ (5)   |
| 8  | Genel Akademik Ortalamanız                | ..... (Birinci sınıflar üniversiteye giriş puanlarını yazacaklardır)   |  |
| 9  | Bölümünüz                                 | Eğitim Bilimleri (1)<br>Özel Eğitim(2)<br>İlköğretim Bölümü(3)<br>Türkçe Eğitimi(4)<br>BÖTE(5)<br>OFMA(6)<br>OSA(7)<br>Güzel Sanatlar Eğit.(8) | İşletme(9)<br>İktisat(10)<br>Kamu Yönetimi(11)<br>Maliye(12)<br>Tarih(13)<br>Türk dili ve Edebiyat(14)<br>Fizik(15)<br>Kimya(16)                     |
|    |   |  | Biyoloji(17)<br>Matematik(18)<br>Orman Müh (19)<br>Beden Eğitimi (20)<br>İnşaat Müh (21)<br>Makina Müh (22)<br>Harita Müh (23)<br>Diş hekimliği (24) |
| 10 | Annenizin Eğitim Durumu                   | Okur-yazar değil (1) Okur-yazar(2)<br>Lise (5) Üniversite (6) Lisansüstü (7)   | İlkokul (3) Ortaokul (4)   |
| 11 | Babanızın Eğitim Durumu                   | Okur-yazar değil (1) Okur-yazar(2)<br>Lise (5) Üniversite (6) Lisansüstü (7)   | İlkokul (3) Ortaokul (4)   |
| 12 | Bu Mesleği İsteyerek mi Tercih Ettiniz?   | Evet (1) Hayır (2) Kısmen (3)  |  |
| 13 | Bölüme Girişteki Tercih Sıranız           | İlk Tercih (1) Son Tercih(5)<br>Diğer (6)  | 2 ile 5.tercih arası(2) 5 ile 10. tercih arası(3) Son tercihler arasında(4)  |
| 14 | Okuduğunuz Bölümden Memnun musunuz?       | Evet (1) Hayır (2) Kısmen (3)  |  |
| 15 | Ders Çalışma Biçiminiz                    | Aralıklı –Düzenli (1)Toplu-Sınav Akşamı (2) Bazen aralıklı bazen toplu (3)   |  |
| 16 | Seçtiğiniz Meslekteki İş Bulabilme İmkani | Çok düşük (1) Oldukça düşük (2) Orta düzeyde (3) Oldukça Yüksek (4) Çok Yüksek (5) İş garantisi var (6)  |  |

**Ek 2.****AEÖ**

Aşağıda verilen maddelerin her birini dikkatlice okuduktan sonra her bir maddenin size ne ölçüde uygun olduğunu ilgili seçeneği işaretleyerek belirtiniz. Doğru ve yanlış cevap yoktur.

**1-Yanlış****2- Çoğunlukla yanlış****3- Bazen doğru/bazen Yanlış****4- Çoğunlukla doğru****5- Doğru**

|    |  |   |   |   |   |   |
|----|--|---|---|---|---|---|
| 1  | Bir şeylere (işlere) başlamayı son ana kadar geciktirim  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2  | Kütüphaneden ödünç aldığım kitapları zamanında teslim etmeye dikkat ederim*                                  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4  | Günü gününe düzenli olarak çalışmalarımı yaparak görevlerimi zamanında yerine getiririm.*                    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5  | Randevularıma ve görüşmelerime sıklıkla geç kalırım  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6  | Ödevlerime/çalışmalarımı (işlerime) başlamayı o kadar çok geciktirim ki onları teslim tarihine yetiştiremem. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7  | Genellikle ödevlerimi/çalışmalarımı son teslim tarihine yetiştirmek için alelacele koşuştururum              | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9  | Bir işi gerçekten yapmam gerektiğini bildiğim zaman onu ertelemem*   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10 | Eğer yapmam gereken önemli bir projem/çalışmam (işim) varsa , ona mümkün olan en kısa zamanda başlarım.*     | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12 | Çalışmalarımı (işlerimi) genellikle zamanından önce bitiririm*.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13 | Yapılması gereken işlerime hemen başlarım.*  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15 | Üniversitedeki randevularıma zamanından önce varırım*  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16 | Genellikle zamanında sınıfta olurum*   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

\*Bu sorulara verilen yanıtlar tersten puanlanır.



## Ek 4.

## AÖYÖ

**Açıklama:** Aşağıdaki ifadeleri okuduktan sonra o görüşe ne kadar katıldığınızı belirtiniz.

|   | AÖYÖ   | Bana tamamen uyuyor | Bana uyuyor | Bana biraz uyuyor | Bana hiç uymuyor |
|---|--|---------------------|-------------|-------------------|------------------|
| 1 | Üniversite öğrenimimde her zaman yapılması gereken işleri başarabilecek durumdayım.                  | 1                   | 2           | 3                 | 4                |
| 2 | Yeterince hazırlandığım zaman sınavlarda daima yüksek başarı elde ederim.                            | 1                   | 2           | 3                 | 4                |
| 4 | Bir yazılı sınav çok zor olsa bile, onu başaracağımı biliyorum.                                      | 1                   | 2           | 3                 | 4                |
| 5 | Başarısız olacağım herhangi bir sınav düşünmüyorum.  | 1                   | 2           | 3                 | 4                |
| 7 | Sınavlara hazırlanırken öğrenmem gereken konularla nasıl başa çıkmam gerektiğini genellikle bilemem. | 1                   | 2           | 3                 | 4                |

## Ek 5.

## AKOÖ

**Açıklama:** Her sorunun karşısında bulunan;

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

|    |  |   |   |   |   |   |
|----|--|---|---|---|---|---|
| 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 |
| 4  | Arkadaşlarım beni ders çalışmaktan kolayca vazgeçirebilir.                                 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5  | Okuldaki sosyal aktivitelerin derslerime zarar verdiği durumlar olur.                      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6  | Yüksek not almanın en iyi yolu öğretmene kendini sevdirmektir.                             | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8  | Derslerde başarılı olabilmek için şans çok önemlidir                                       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10 | Sınıfta başarılı olabilmek için arkadaşlarıma iyi davranmam gerekir.                       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12 | Başarısızlığın tembelliğin bir sonucu olduğuna inanırım.                                   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13 | Sınavdan yüksek not alabilmem için o derse iyi çalışmam gerektiğini düşünürüm.             | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14 | Sınavlardan alınan notların çabanın göstergesi olduğunu düşünürüm.                         | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16 | Bir öğrenci istediğini elde edebilmesi için çalışmalıdır                                   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17 | Yaşadığım başarısızlıkların kendi hatalarımdan kaynaklandığını düşünürüm                   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

## 9. ÖZ GEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİLERİ

02.05.1984 yılında Artvin'in Borçka ilçesinde doğdu. İlk ve ortaokulu Borçka'da, liseyi Artvin Anadolu Lisesinde okudu. 2006 yılında Karadeniz Teknik üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı'ndan mezun oldu. Aynı yıl özel bir kuruluştaki psikolojik danışman/rehber öğretmen olarak göreve başladı. 2008 yılında Erzurum Oltu Kız Meslek Lisesinde görevine devam etti. 2010 yılında Trabzon Akçaabat Fevzipaşa İlköğretim okuluna atandı. 2010/2011 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde KTÜ Fatih Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı'nda yüksek lisans eğitimine başladı. 2012 yılında Trabzon/Akçaabat Atatürk ortaokuluna atandı. 2013 yılından itibaren Gümüşhane Rehberlik ve Araştırma Merkezinde psikolojik danışman/rehber öğretmen olarak görev yapmaktadır.

## İLETİŞİM BİLGİLERİ

**Adres** :Elif ALBAYRAK, İnönü Mah. Aydın Doğan Cad. No:44 Rehberlik ve Araştırma Merkezi / Gümüşhane

**E-Posta** : elif\_pdr84@hotmail.com

**Tel** : 05063560200