

ANKARA ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

LİSE VE ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNDE GENEL  
ERTELEME VE AKADEMİK ERTELEME  
DAVRANIŞININ İNCELENMESİ

DENİZ ÇİĞDEM ÇAKICI

ANKARA  
2003

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne,

Bu alışma j¼rimiz tarafından Eğitimde Psikolojik Hizmetler (Eğitimin Psikolojik Temelleri Programı) Anabilim Dalında Y¼KSEK LİSANS TEZİ ALIşMA RAPORU olarak kabul edilmiştir.

Doç. Dr. Figen ok (Danışman) .....

Prof. Dr. Selahiddin ¼đ¼lm¼ř .....

Yard. Doç. Dr. şener B¼y¼k¼zt¼rk .....

Yukarıdaki imzaların, adı geçen ¼đretim ¼yelerine ait olduğunu onaylım.  
...../...../2003

Prof. Dr. Meral Uysal  
Enstit¼ M¼d¼r¼

## TEŞEKKÜR

Öncelikle böylesine keyifli bir konuyu çalışmamı öneren hocam Prof. Dr. Selahiddin Öğülmüş'e, çalışmanın her aşamasında benim bitmek bilmeyen erteleme davranışlarımı büyük bir sabırla karşılayan ve yol göstericiliğiyle bana katkıda bulunan sevgili hocam ve danışmanım Doç. Dr. Figen Çok'a, ölçek geliştirme ve verilerin analizi aşamasında yardımlarını esirgemeyen hocam Yrd. Doç. Dr. Şener Büyüköztürk'e teşekkür ederim.

Yüksek lisansa birlikte başladığımız ve tez aşamasında aynı konuyu çalıştığımız, desteklerini ve sabırlarını benden esirgemeyen; ayrıntılara takılıp kalmama ve memnuniyetsizliklerime metanetle katlanan sevgili arkadaşlarım Cevriye Gülebağlan ve A. Kadir Yorulmaz'a teşekkür ederim. Sizlere, benim inatla istediğim çarşaf tablo için sabahladığınız için ayrıca teşekkür ediyorum. Çalışmanın her aşamasında beni büyük bir sabır ve ilgiyle dinleyen ve yönlendiren sevgili arkadaşım Arş. Gör. İhsan Bozanoğlu'na; beni hep destekleyen sevgili arkadaşım Arş. Gör. Şirin Yumşak'a teşekkür ederim.

Araştırma kapsamına giren lise ve üniversitelerde ölçme araçlarını sabır ve ilgiyle dolduran tüm öğrencilere, uygulamalarımnda kolaylıklar sağlayan okul yönetici, öğretmen ve öğretim görevlilerine teşekkür ederim.

Sevgili Zafer, yaşamımın her alanında yıllardır yanımda olduğun için, çalışmam esnasında Kars'ta olmana ve çok yoğun çalışmana rağmen, beni her gün arayıp "bitir şu tezi" dediğin için, beni desteklediğin ve sabrını benden esirgemediğin için sana sonsuz teşekkürler... Sevgili kardeşim Funda, onca işinin arasında, ölçeklerin uygulanmasında bana bizzat yardım ettiğin ve bana hep destek olduğun için sana sonsuz teşekkürler...

Ve son olarak, yaşamım boyunca bana her zaman güç ve destek veren sevgili annem ve babam, size ne kadar teşekkür etsem az, biliyorum...

## ÖZET

### LİSE VE ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNDE GENEL ERTELEME VE AKADEMİK ERTELEME DAVRANIŞININ İNCELENMESİ

Çakıcı, Deniz Çiğdem

Yüksek lisans, Eğitimin Psikolojik Temelleri Programı

Tez danışmanı: Doç. Dr. Figen Çok

Ekim 2003, 151 sayfa

Bu çalışmada lise ve üniversitede öğrenim gören öğrencilerin genel erteleme ve akademik erteleme davranışının özsaygı, mükemmeliyetçi kişilik özelliği ve akademik başarı ile ilişkisi incelenmiştir. Araştırmaya 260 lise ve 287 üniversite olmak üzere toplam 587 öğrenci katılmıştır. Öğrencilere bu çalışma için geliştirilmiş olan Genel Erteleme Ölçeği (GEÖ), Akademik Erteleme Ölçeği (AEÖ), Rosenberg Özsaygı Envanteri (RÖSE), Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği (ÇBMÖ) ve araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu uygulanmıştır. Bu araştırma için geliştirilen GEÖ'nün ve AEÖ'nün geçerliği ve güvenilirliği saptanmıştır. Lise ve üniversite öğrencilerinde Genel erteleme ve akademik erteleme davranışının öğrenim düzeyine göre fark gösterip göstermediği t-testi ile analiz edilmiştir. Lise öğrencilerinde akademik erteleme davranışının özsaygı düzeyi açısından fark gösterip göstermediği tek yönlü ANOVA ile test edilmiştir. Üniversite ve lise öğrencilerinde akademik erteleme davranışının anlamlı yordayıcılarını belirlemek için aşamalı regresyon analizi yapılmıştır. Analizler sonucunda üniversite öğrencilerinin lise öğrencilerine göre daha fazla genel erteleme ve akademik erteleme davranışı gösterdikleri bulunmuştur. Lise öğrencilerinde özsaygı düzeyi düşük olan öğrencilerin daha çok akademik erteleme davranışı gösterdikleri bulunmuştur. Lise öğrencilerinde ana-baba okul başarısı değerlendirme ve okul başarısından doyum düzeyi, kişinin kendisine yönelik mükemmeliyetçiliği ve kişinin başkalarının kendisinden beklentileri ile ilgili mükemmeliyetçiliğinin akademik ertelemenin önemli

yordayıcıları olduğu belirlenmiştir. Üniversite öğrencilerinde de akademik başarının, kişinin kendisine yönelik mükemmeliyetçiliğinin ve kişinin başkalarının kendisinden beklentileri ile ilgili mükemmeliyetçiliğinin akademik erteleme nin önemli birer yordayıcısı olduğu belirlenmiştir.

Anahtar kelimeler: Genel Erteleme, Akademik Erteleme, Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik, Özsaygı, Akademik Başarı

## ABSTRACT

This research investigated the relationships between the general procrastination, academic procrastination, self-esteem, dimensions of perfectionism and academic achievement among high school and university students. Two hundred sixty high school and two hundred eighty seven university students participated in the study. The students were given the General Procrastination Scale (GPS) and Academic Procrastination Scale (APS) developed for the present study, Rosenberg Self-Esteem Inventory (RSEI), Turkish version of Multidimensional Perfectionism Scale (MPS) and Personal Information Form prepared by the researcher. GPS and APS ,developed for the present study, were shown to be a valid and reliable measure. Independent-samples t-test was employed to test the whether general and academic procrastination behavior differentiated according to level of education (high-school, university). One-way ANOVA was employed to test the whether academic procrastination differentiated according to level of self-esteem among high-school students. Stepwise regression analysis was employed to obtain the significant predictors of academic procrastination among high-school students and university students. It was found that university students more proctastinated than high-school students. Results indicated that high-school students with low self-esteem more procrastinated than students with high self-esteem. Result showed that, for high-school students, parental school achievement assessmet, parental satisfaction from school achievement, self-oriented perfectionism and socially prescribed perfectionism were significant predictors of academic procrastination. Results revealed that, for university students, academic achievement (school grade point average), self-oriented perfectionism and socially prescribed perfectionism were significant predictors of academic procrastination.

Key words: General Procrastination, Academic Procrastination, Multidimensional Perfectionism, Self-Esteem, Academic Achievement

## İÇİNDEKİLER

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI.....	III
TEŞEKKÜR.....	IV
ÖZET .....	V
İÇİNDEKİLER .....	VII
TABLolar LİSTESİ.....	XI
ŞEKİLLER LİSTESİ .....	XV

### **BÖLÜM I**

GİRİŞ.....	1
ERTELEME KAVRAMININ TANIMLARI .....	3
Erteleme Kavramının Tarihsel Kökenleri.....	3
Günümüzde Kullanılan Erteleme Tanımları .....	4
Ertelemenin Davranışsal Duyuşsal ve Bilişsel Boyutları .....	6
ERTELEME TÜRLERİ .....	8
Kişilik Özelliği Olarak Erteleme .....	9
Durumsal Erteleme .....	9
Kişilik Özelliği Olarak Erteleme ve Durumsal Erteleme Konusunda Yapılan Araştırmalar .....	11
ERTELEME DÖNGÜSÜ .....	14
KURAMSAL AÇIKLAMALAR .....	17
Psikoanalitik Kuram .....	17
Psikodinamik Kuram .....	18
Davranışçı Kuram .....	19
Bilişsel ve Bilişsel-Davranışçı Kuramlar .....	21
İrrasyonel (Gerçekçi Olmayan) İnançlar.....	22
Mükemmeliyetçilik.....	24
Mükemmeliyetçilik ve Erteleme.....	27
Mükemmeliyetçilik ve Erteleme Konusunda Yapılan Araştırmalar .....	30
Özsaygı ve Erteleme.....	32

Benlik Değeri Kuramı (Özdeğer) ve Erteleme .....	35
Özsaygı ve Erteleme Konusunda Yapılan Araştırmalar .....	38
Akademik Erteleme ve Akademik Başarı .....	40
Akademik Erteleme ve Genel Erteleme Davranışında	
Cinsiyet ve Yaş Faktörü .....	41
Problem .....	44
Amaç .....	45
Önem .....	47
<b>BÖLÜM II</b>	
YÖNTEM .....	49
Araştırmanın Modeli .....	49
Araştırma Grubu .....	49
Araştırmada Kullanılan Ölçme Araçları .....	54
Verilerin Toplanması ve Analizi .....	83
<b>BÖLÜM III</b>	
BULGULAR .....	84
<b>BÖLÜM IV</b>	
YORUM .....	113
<b>BÖLÜM V</b>	
ÖZET, SONUÇ ve ÖNERİLER .....	122
<b>KAYNAKÇA</b> .....	126
<b>EKLER</b> .....	135
EK-1 Genel Erteleme Ölçeği Taslak Formu .....	136
EK-2 Genel Erteleme Ölçeği Deneme Formu .....	138
EK-3 Genel Erteleme Ölçeği .....	140
EK-4 Akademik Erteleme Ölçeği Taslak Formu .....	141
EK-5 Akademik Erteleme Ölçeği Deneme Formu .....	143
EK-6 Akademik Erteleme Ölçeği .....	145
EK-7 Rosenberg Özsaygı Envanteri .....	146
EK-8 Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği .....	147



EK-9 Anne-Baba Başarı Değerlendirme ve Başarıdan Doyum Düzeyi Soru Formu .....	149
EK-9 Öğrencinin Kendi Okul Başarısını Değerlendirme ve Okul Başarısından Doyum Düzeyi Soru Formu.....	149
EK-10 Lise Öğrencileri için Kişisel Bilgi Formu .....	150
EK-11 Üniversite Öğrencileri için Kişisel Bilgi Formu .....	151

## TABLolar LİSTESİ

Tablo-1	Katılımcıların Öğrenim Gördükleri Okul ve Cinsiyetlerine Göre Dağılımları .....	50
Tablo-2	Katılımcıların Öğrenim Düzeylerine Göre Yaş Dağılımları.....	51
Tablo-3	Katılımcıların Öğrenim Gördükleri Okul ve Alanlara Göre Dağılımları .....	52
Tablo-4	Katılımcıların Anne-Babalarının Eğitim Düzeyleri .....	53
Tablo-5	Katılımcıların Anne-Babalarının Mesleklerine Göre Dağılımı.....	54
Tablo-6	Genel Erteleme Ölçeğinin Deneme Uygulamasına Katılan Grubun Cinsiyet ve Çalışıyor/Öğrenci Olma Durumlarına Göre Dağılımları.....	58
Tablo-7	Genel Erteleme Ölçeğinin Deneme Uygulamasında Yer Alan Katılımcıların Yaş Gruplarına Göre Dağılımları .....	59
Tablo-8	Genel Erteleme Ölçeğinin Deneme Uygulamasına Katılan Çalışan Grubun Meslek ve Cinsiyet Dağılımları .....	60
Tablo-9	Genel Erteleme Ölçeğinin Deneme Uygulamasına Katılan Üniversite ve Lise Öğrencilerinin Okul Türü ve Cinsiyet Dağılımları.....	61
Tablo-10	Genel Erteleme Ölçeğinin Temel Bileşenler Analizi Sonunda Elde Edilen 7 Faktörün Öz-Değer ve Açıklanan Varyansa Katkıları.....	63
Tablo-11	Genel Erteleme Ölçeğinin Faktör Analizi Sonucunda Elde Edilen İki Faktörün Öz Değerleri ve Açıklanan Varyansa Katkıları.....	65
Tablo-12	Genel Erteleme Ölçeğinin Faktör Analizi (Döndürülmüş Temel Bileşenler Analizi) Sonuçları, Madde Toplam Korelasyonları ve t Değerleri .....	66

Tablo-13 Akademik Erteleme Ölçeğinin Deneme Uygulamasına Katılan Lise ve Üniversite Öğrencilerinin Okul Türüne Göre Dağılımları .....	71
Tablo-14 Akademik Erteleme Ölçeğinin Deneme Uygulamasına Katılan Lise ve Üniversite Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Okul ve Cinsiyetlerine Göre Dağılımı .....	72
Tablo-15 Akademik Erteleme Ölçeğinin Deneme Uygulamasına Katılan Lise ve Üniversite Öğrencilerinin Yaş Dağılımları .....	73
Tablo-16 Akademik Erteleme Ölçeğinin Temel Bileşenler Analizi Sonunda Elde Edilen 5 Faktörün Öz-Değer ve Açıklanan Varyansa Katkıları .....	74
Tablo-17 Akademik Erteleme Ölçeğinin Faktör Analizi Sonucunda Elde Edilen İki Faktörün Öz Değerleri ve Açıklanan Varyansa Katkıları .....	75
Tablo-18 Akademik Erteleme Ölçeğinin Faktör Analizi (Temel Bileşenler Analizi) Sonuçları, Madde Toplam Korelasyonları ve t Dğerleri .....	77
Tablo-19 Akademik Erteleme Ölçeği Puanlarının Öğrenim Düzeyine Göre t-Testi Sonuçları.....	84
Tablo-20 Genel Erteleme Ölçeği Puanlarının Öğrenim Düzeyine Göre t-Testi Sonuçları.....	85
Tablo-21 Lise Öğrencilerinin Ölçüm Yapılan Değişkenlere İlişkin Betimsel İstatistikleri ve Cronbach Alfa Değerleri .....	86
Tablo-22 Lise Öğrencilerinde Akademik Erteleme Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları .....	87
Tablo-23 Lise Öğrencilerinde Genel Erteleme Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları .....	87
Tablo-24 Akademik Erteleme, Genel Erteleme, Benlik Saygısı, Mükemmeliyetçilik Alt Ölçekleri, Aile Başarı Değerlendirme ve Doyum Düzeyi, Katılımcının Kendi Başarısını Değerlendirme ve Doyum Düzeyi, Genel Not Ortalaması ve Yaş Değişkenleri Arasındaki Korelasyon Değerleri .....	89

Tablo-25	Akademik Erteleme ve Genel Erteleme Davranışının Kişinin Başkalarının Kendisinden Beklentileri ile İlgili Mükemmeliyetçiliği Kısmi Korelasyon Değerleri .....	92
Tablo-26	Lise Öğrencilerinin Akademik Erteleme Davranışlarının Yordanmasına İlişkin Aşamalı Regresyon Analizi Sonuçları .....	93
Tablo-27	Ölçeklerin Düşük Orta ve Yüksek Düzeylerine Ait Puanlar .....	95
Tablo-28	Lise Öğrencilerinin Akademik Erteleme Ölçeği Puanlarının Özsaygı Düzeylerine Göre ANOVA Sonuçları .....	96
Tablo-29	Lise Öğrencilerinin Genel Erteleme Ölçeği Puanlarının Özsaygı Düzeylerine Göre ANOVA Sonuçları .....	97
Tablo-30	Lise Öğrencilerinin Akademik Erteleme Ölçeği Puanlarının Anne-Baba Başarı Değerlendirme Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları .....	98
Tablo-31	Lise Öğrencilerinin Akademik Erteleme Ölçeği Puanlarının Anne-Baba Başarı Doyum Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları .....	99
Tablo-32	Lise Öğrencilerinin Akademik Erteleme Ölçeği Puanlarının Akademik Başarılarını Kendi Değerlendirme Düzeylerine Göre ANOVA Sonuçları .....	100
Tablo-33	Lise Öğrencilerinin Akademik Erteleme Ölçeği Puanlarının Akademik Başarılarından Doyum Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları .....	101
Tablo-34	Lise Öğrencilerinin Akademik Erteleme Ölçeği Puanlarının Akademik Başarı Düzeylerine Göre ANOVA Sonuçları .....	102
Tablo-35	Üniveriste Öğrencilerinin Ölçüm Yapılan Değişkenlere İlişkin Betimsel İstatistikleri ve Cronbach Alfa Değerleri .....	104
Tablo-36	Üniversite Öğrencilerinde Akademik Erteleme Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları .....	104
Tablo-37	Üniversite Öğrencilerinde Genel Erteleme Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları .....	105
Tablo-38	Üniversite Öğrencilerinde Akademik Erteleme, Genel Erteleme, Mükemmeliyetçilik Alt Ölçekleri, Genel Not Ortalaması ve Yaş Değişkenleri Arasındaki İlişkiler .....	106

Tablo-39	Akademik Erteleme ve Genel Erteleme Davranışının Kişinin Başkalarının Kendisinden Beklentileri ile İlgili Mükemmeliyetçiliği Kısmi Korelasyon Değerleri .....	107
Tablo-40	Üniversite Öğrencilerinde Akademik Erteleme Davranışının Yordanmasına İlişkin Aşamalı Regresyon Analizi Sonuçları.....	108
Tablo-41	Üniversite Öğrencilerinde Akademik Başarı ve Kişinin Kendisi için Mükemmeliyetçiliğinin Düşük, Orta ve Yüksek Düzeylerine Ait Puanlar .....	110
Tablo-42	Üniversite Öğrencilerinde Akademik Erteleme Ölçeği Puanlarının Akademik Başarı Düzeylerine Göre ANOVA Sonuçları .....	111
Tablo-43	Üniversite Öğrencilerinde Akademik Erteleme Ölçeği Puanlarının Kişinin Kendisi için Mükemmeliyetçiliği Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları .....	111

## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil-1	Genel Erteleme Ölçeğinin Temel Bileşenler Analizine Göre Çizgi Grafiği .....	63
Şekil-2	Akademik Erteleme Ölçeğinin Temel Bileşenler Analizine Göre Çizgi Grafiği .....	74

# BÖLÜM I

## GİRİŞ

### *Erteleme...Zaman Hırsızı!*

Hemen herkesin yaşamın bir çok alanında yapması gereken işleri, yerine getirmesi gereken görev ve sorumlulukları vardır. Ancak farklı nedenlerden dolayı, yerine getirilmesi gereken işlerin ya da sorumlulukların ertelendiği, son anlara bırakıldığı sıklıkla gözlenen ve yaşanan bir olgudur. Burka ve Yuen'in (1983) de belirttiği gibi bu davranıştan rahatsız olan kişiler, bir daha asla işlerini ertelemeyecekleri konusunda kendilerine söz verseler bile, tekrar tekrar kendilerini aynı erteleme döngüsü içinde bulurlar. Kısacası erteleme milyonlarca insanı etkileyen bir sorundur.

Erteleme konusuna ilişkin kavramsal ve kuramsal tartışmalara geçmeden önce, Türkçe'de bu olguyu karşılayacak bir kavram bulunmadığını belirtmek gerekmektedir. İngilizce'de "procrastination" kavramı ile karşılık bulan bu olgu dilimizde, "işleri son ana bırakma", "son dakikacılık", "erteleme" ve "geciktirme" gibi sözcüklerle karşılanmaya çalışılmıştır.

Yapılması gereken işleri son ana bırakma (erteleme ya da geciktirme) davranışı uzun bir tarihe sahip olmasına karşın, bilimsel çalışma konusu olarak incelenmeye başlanması 15-20 yıl gibi kısa bir süreyi içermektedir (Milgram, Mey-Tal ve Levinson, 1998). Herhangi bir kişinin yapması gereken işleri hiç ertelediğini ya da son dakikaya bırakmadığını düşünmek gerçekten zordur. Genç ya da yaşlı, zeki ya da vasat, işsiz ya da işinde çok başarılı bir kişi işlerini son dakikaya bırakma davranışını gösterebilir. Genel olarak erteleme davranışı

ırk, inanç ya da etnik kökene göre farklılık göstermemektedir (Burka ve Yuen, 1983; Ferrari ve Beck, 1998).

Günümüzde Batılı değerlerden sayılan “başarı” ve “üretkenlik” değerleri Türkiye’de de giderek artan ölçüde önem kazanmaktadır. Başarılması ya da üretilmesi gereken bir görevin ertelenmesi ya da geciktirilmesi bu değerlerle çatışmaktadır.

Erteleme davranışı oldukça yaygın ve ciddi bir sorun olduğu ve son yıllarda konuya ilişkin araştırmalar arttığı halde, araştırmacıların erteleme olgusunun tanımı üzerinde ortak bir görüşe sahip olmadığı görülmektedir (Ferrari, Johnson ve McCown, 1995). Benzer sorun, erteleme olgusunu açıklamaya dönük kuramsal yaklaşımlarda da yaşanmaktadır. Bu konuda her yaklaşımın kendine göre yorumlar yaptığı görülmektedir. Örneğin davranışçı yaklaşıma göre erteleme öğrenilmiş bir alışkanlıktır. Bu görüşe göre erteleme keyif veren etkinlikler ve kısa dönemli ödüllerin birey tarafından tercih edilmesinin pekiştirilmesidir. Psikodinamik kuramlar, ertelemeyi bireyin aşırı talepkar ya da aşırı hoşgörülü anne-baba tutumlarına karşı bir başkaldırı ya da bilinçaltında yatan kaygıdan kaçınma yolu olarak açıklamaktadır (Burka ve Yuen, 1983; McCown, Petzel ve Rupert, 1987). Bilişsel yaklaşımı savunanlar ise erteleme davranışının yordayıcısı olarak pek çok değişkenden söz etmektedirler. Bunlar arasında akılcı olmayan inançlar (Beswick, Rothblum ve Mann, 1988), yüklenme stilleri (Rothblum, Solomon ve Murakami, 1986), özsaygı (Beswick, Rothblum ve Mann, 1988) ve kendi kendine engeller oluşturma stratejileri (Ferrari, 1992; 2000) sayılabilir. Ayrıca erteleme literatüründe ertelemenin işlevsel olan ve işlevsel olmayan olmak üzere ikiye ayrıldığı, ertelemenin kişilik özelliği ve durumsal boyutlarının olduğu ve son olarak ertelemenin farklı türlerinin (karar vermeyi erteleme, akademik erteleme gibi) bulunduğu görülmektedir.



Yukarıda da belirtildiği gibi erteleme olgusunun tanımında ve konuya ilişkin kuramsal açıklamalarda araştırmacıların ortak bir görüşü bulunmamaktadır. Bu nedenle çalışmanın bundan sonraki bölümünde erteleme olgusuna ilişkin kavramsal açıklamalara, ertelemenin türlerine ve bireylerin erteleme sürecinde bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutta nasıl bir döngüye girdiklerine ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

## **ERTELEME KAVRAMININ TANIMLARI**

Bu bölümde sırasıyla, erteleme kavramının tarihsel kökenlerine, günümüzde yapılan erteleme tanımlarına ve ertelemenin davranışsal, bilişsel ve duyuşsal boyutlarına yer verilmiştir.

### **Erteleme Kavramının Tarihsel Kökenleri**

Milgram (1992), erteleme olgusunun özellikle modern çağın bir sorunu olduğuna vurgu yapmaktadır. Erteleme davranışının sadece teknolojinin gelişmiş ve programlı/planlı yaşamının önemli olduğunu toplumlarda ortaya çıktığına dikkat çekmektedir. Bir toplumda sanayi ne kadar gelişmişse, erteleme davranışı da o oranda sık görülmektedir. Bu iddiada önemli bir gerçeklik payı bulunmakla birlikte, erteleme sadece modern çağın bir sorunu değildir. DeSimone (1993), sanayi öncesi toplumlarda, bugünkü anlamında erteleme kavramına ilişkin bir kelime bulunmadığını belirtmekle birlikte, erteleme kavramını (daha az olumsuz anlamda) çağrıştıran kelimeler olduğunu belirtmektedir. Örneğin eski Mısırlıların erteleme anlamına gelebilecek iki fiil kullandıkları bilinmektedir. Bunlardan ilki, gereksiz işlerden ve dürtüsel çabalardan kaçınmayı yararlı bir alışkanlık olarak ifade eden fiildir. Diğeri ise yaşamı sürdürmek için yapılması gereken işleri tamamlamada tembellik etmeyi zararlı alışkanlık olarak tanımlayan fiildir (akt. Ferrari ve diğerleri, 1995).

İngilizcede kullanılan erteleme sözcüğü (*procrastination*) Latin kökenli *procrastinare* fiilinden gelmektedir ve bir şeyi başka bir güne erteleme ya da sonraya bırakma anlamına gelmektedir. *Procrastination* sözcüğü *pro* (İngilizcede yaygın olarak kullanılan ve ileriye dönük hareket anlamına gelen zarf) ve *crastinus* (yarına ait) sözcüklerinin birleşmesinden oluşmaktadır. Latince metinlerde erteleme sözcüğünün, özellikle Romalıların askeri yapılanmaya önem veren kültürel özelliklerine paralel biçimde daha çok askeri metinlerde oldukça sık kullanıldığı görülmektedir. Romalıların erteleme ifadesini kullanma biçimi, askeri uzlaşmazlıkların çözümünde gerekli sabrın gösterilmesi gibi yargıları (kararları) ertelemenin akıllıca ve gerekli olduğu görüşünü yansıtır biçimdedir. Dolayısıyla erteleme, harekete geçmeden önce daha sofistike kararların alınması gereken ve yeteri kadar öngörüye sahip olunmayan durumlarda dürtüsellikten kaçınmayı içeren durumlar için kullanılmıştır (Ferrari ve diğerleri, 1995). Ancak günümüzde yapılan erteleme tanımlarının, eski çağlarda kullanılanlardan daha fazla olumsuz anlam içerdiği görülmektedir.

### **Günümüzde Kullanılan Erteleme Tanımları**

Erteleme tanımlarının pek çoğu, yapılması gereken işlerde sonraya bırakma ifadesini içermekle birlikte erteleme konusunu çalışmada, anlamada ve ertelemenin azaltılmasına dönük çalışmalarda en büyük sorun ertelemenin oldukça farklı tanımlara sahip olmasıdır.

Knaus (1998) ertelemeyi, zamanında yapılması gereken ve önceliği olan bir işi gereksiz yere geciktirme ya da son ana bırakma olarak tanımlamaktadır. Ayrıca erteleme davranışı gösteren pek çok kişinin, ertelemenin altında yatan mekanizmaları tamamiyle anlamamalarına karşın, ertelediklerinin farkında olduklarını belirtmektedir. Erteleme sürecinin rahatsızlık duymadan, hareketsizliğe (eyleme geçmeme) kadar farklı derecelerde ve farklı yoğunluk düzeylerinde ortaya çıktığına vurgu yapmaktadır. Knaus (1998) rahatsızlık

düzeyinde kişinin erteleme ya da kaçınma davranışına bir dereceye kadar göz yumduğunu; huzursuzluk ve sıkıntı düzeyinde kişinin ertelemeden dolayı zarar gördüğünü ancak bunun bir şekilde düzeltilebilir ya da bir bahaneyle giderilebilir olduğunu; hareketsizlik düzeyinde ise pek çok önemli sorumluluktan kaçınmanın yer aldığını belirtmektedir. Kişi bu düzeyde harekete geçecek yetide olmadığını hisseder ve sürekli erteleme davranışı gösterir. Knaus (1998) bu ertelemeyi kronik erteleme olarak tanımlamaktadır.

Burka ve Yuen (1983) ertelemeyi işleri sonraya bırakma davranışı olarak tanımlamaktadır. Bireyde, sorun yaratan ertelemeyi sorun yaratmayan ertelemeden ayırmak için, ertelemenin kişide sıkıntı yaratıp yaratmadığının temel ölçüt olduğunu belirtmektedirler. Ayrıca ertelemenin sorun olduğunu ve kişide sıkıntı yarattığını belirlemede iki boyut olduğuna vurgu yapılmaktadır. Birincisi, ertelemenin çok fazla bedeli olmayan dışsal sonuçlardan (örneğin kütüphaneye kitapların geç verilmesi gibi) oldukça ciddi sonuçlara yol açan (iş kaybı ya da kişinin evliliğinin tehlikeye girmesi gibi) dışsal sonuçlara neden olması gerekmektedir. İkincisi erteleyen kişinin, bu davranıştan dolayı sinirlilik, pişmanlık ve çaresizlik duyması gibi içsel sonuçları olması gerekmektedir.

Yukarıdaki her iki tanımda da yazarlar ertelemenin irrasyonel boyutuna vurgu yapmaktadırlar. Ertelemenin benliği korumaya dönük bir mekanizma olduğu; kişinin, özellikle değerlendirilme kaygısı yaşadığı ve başarısızlık korkusu hissettiği durumlarda ertelemenin bu durumlarla baş etme stratejisi olarak kullandığı öne sürülmektedir. Ertelemenin irrasyonel düşüncelerle ilgisine araştırmanın ilerleyen bölümlerinde daha ayrıntılı olarak yer verilmiştir.

Milgram ve Tenne (2000) erteleme kavramını, bir kişilik özelliği olarak ya da davranışsal olarak geciktirmeye yatkınlık ve bununla ilgili olarak görevleri yapmaktan ya da kararları vermekten kaçınma olarak tanımlamaktadır.

Tuckman (1991), ertelemeyi öz-düzenleme performansının (self-regulated performance) eksikliği ya da yokluğu olarak tanımlamıştır. Tuckman ve Sexton (1989) ise ertelemeyi kişinin kontrolü altındaki bir etkinliği sonraya bırakması ya da bu etkinlikten tamamen kaçınma eğilimi olarak tanımlamaktadır (akt: Tuckman, 1991).

Lay (1986) ise ertelemeyi, gerekli olan amaçlara ulaşmayı erteleme eğilimi ve kişinin niyetlerini gerçekleştirme ertelemesi olarak tanımlamaktadır.

Günümüzde, erteleme konusuna ilişkin literatürde kavramın spesifik tanımında bir uzlaşma olmadığı görülmektedir (Ferrari ve diğerleri, 1995). Bununla birlikte, 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). Bundan sonraki bölümde araştırmacıların ertelemenin bu üç boyutuna ilişkin görüşleri, erteleme konusunda daha net bir tanıma ulaşmak için açıklanmaya çalışılmıştır.

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

Ertelemenin **davranışsal** boyutunu tanımlarken, bazı araştırmacılar ertelenen ya da geciktirilen görevin başlatılması, sürdürülmesi ya da tamamlanmasını tartışmaktadır (Birner, 1993; Ferrari, 1992). Bazı araştırmacılar ise ertelemeyi, yapılması gereken işin tamamlanmasının gereğinden fazla zaman alması ya da çok uzun sürmesi olarak ele almaktadır. (Senecal, Lavoie ve Koestner, 1997; Rothblum, Solomon ve Murakami, 1986). Bir kısım araştırmacı ise ertelemeyi, belli bir zaman içinde yapılması gereken işin geciktirilmesi ve /ya da tamamlanmaması olarak ele almaktadır (Tuckman, 1991; Knaus, 1998). Bazı araştırmacılar ertelemenin tanımında sadece geciktirme ya

da işi tamamlamama değil aynı zamanda işi yapmayı ağırdan alma ya da işi yapmada oyalanma gibi geciktirme davranışlarının da yer alması gerektiğini iddia etmektedirler. Geciktirici davranışa örnek olarak, kişinin yapmaya niyetli olduğu işten kaçmak için televizyon seyretmesi gibi davranışlar gösterilebilir (Lay ve Silverman, 1996; Lay, 1986). Araştırmacılar, bir birey işlerini ara sıra ya da seyrek olarak erteliyorsa bunun erteleme olmadığını da belirtmektedirler. Öte yandan, eğer bireyde görevlerini başlatmayı, sürdürmeyi ya da tamamlamayı geciktirmede alışkanlık (kronik) düzeyinde bir eğilim varsa bu erteleme olarak kabul edilmektedir (Burka ve Yuen, 1983; Lay, 1986; Rothblum, Solomon ve Murakami, 1986). Sonuç olarak ertelemenin davranışsal boyutu, belli bir zaman içinde yapılması gereken işi, oyalanma davranışlarıyla birlikte, başlatmayı, sürdürmeyi ya da tamamlamayı alışkanlık olarak geciktirme eğilimi olarak tanımlanabilir.

Ertelemenin **bilişsel** boyutunda ise araştırmacılar ertelemenin, kişinin niyetleriyle, amaçlarıyla ya da öncelikleriyle performansı arasında bir uyumsuzluk olması gerektiğini belirtmektedir (Blunt ve Pychyl, 1998; Ferrari, 1993; Lay, 1986, Lay ve Burns, 1991; Senecal ve diğerleri, 1997). Lay (1986), kişinin önceliği daha az olan bir işi önceliği daha fazla olan bir işten önce yapıyorsa bu kişinin ertelemecini olduğunu; hatta bu durumda önceliği az olan işe daha fazla zaman ayrılarak yapılmasının, önceliği daha fazla olan işe yani ertelenen iş için bir bahane ya da mazaret olarak kullanıldığını belirtmektedir. Ertelemenin bilişsel boyutu, göreve ilişkin bireyin niyetleriyle, amaçlarıyla ya da öncelikleriyle göreve ilişkin performansı arasında kronik ya da alışkanlık düzeyinde bir uyumsuzluk olarak tanımlanabilir.

Ertelemenin **duyuşsal** boyut içermesi gerektiği ise bazı araştırmacıların ısrarla üzerinde durduğu bir boyuttur. Knaus (1998), Haycock ve diğerleri (1998), Rothblum ve diğerleri (1986), Senecal, Koestner ve Vallerend (1995), Solomon ve Rothblum (1984) gibi araştırmacılar kişinin bir işe başlayamama, sürdürememe ya da tamamlayamama yaşantılarında baskı, stres ya da

rahatsızlık duyması gerektiğini belirtmektedir. Örneğin Haycock ve diğerleri (1998) bu boyutun ertelemeyi bir işi daha sonra yapma kararı almadan farklılaştırdığını belirtmektedir. Sonuç olarak bu araştırmacılar, kişi bir işi yapmayı geciktirdiğinde ya da yapması gereken zaman içinde yapmadığında olumsuz duygular hissetmiyorsa, bu durumun “erteleme” olmadığını belirtmektedirler. Ertelemenin duyuşsal boyutunda, araştırmacıların üzerinde durdukları diğer bir konu ise olumsuz duygunun ne kadar olması gerektiğidir. Rothblum ve diğerleri (1986) erteleyen kişinin “oldukça fazla kaygı” hissetmesi gerektiğini belirtmektedir. Diğer araştırmacılar ise, hissedilen rahatsızlığın kişisel ya da öznel olduğunu belirtmektedir (Knaus, 1998; Solomon ve Rothblum, 1984). Ertelemenin duyuşsal boyutu bu bağlamda, kişinin belli bir zaman içinde yapması gereken işi kronik düzeyde başlatmama, sürdürmemeye ya da tamamlamama konusunda kişisel bir sıkıntı hissetmesi olarak tanımlanabilir.

Sonuç olarak ertelemenin, davranışsal (geciktirme), bilişsel (niyet) ve duyuşsal (duygusal sıkıntı, rahatsızlık) boyutları içeren karmaşık bir yapı olduğu görülmektedir. Araştırmanın bundan sonraki bölümünde, erteleme türlerine ve bunlarla ilgili yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

## ERTELEME TÜRLERİ

Genel olarak, konuya ilişkin literatürde farklı erteleme türleri tanımlanmıştır. Bunlar: a) akademik erteleme: akademik görevleri (sınavlara hazırlanma, ödevleri yapma gibi...) son dakikaya bırakma (Solomon ve Rothblum, 1984; Milgram, Mey-Tal ve Levinson, 1998); b) rutin işlerde erteleme: pek çok günlük işleri yapmayı programlamada zorlanmak ve bu işleri zamanında yapmakta güçlük çekmek (Lay, 1986); c) kararları erteleme: çatışma durumlarında ya da farklı seçeneklerle karşı karşıya kalındığında karar vermenin geciktirilmesi (Ferrari ve Dovidio; 2000); d) kompülsif erteleme: kişinin hem karar

vermeyi hem de yapması gereken işleri erteleme olarak tanımlanmaktadır (Ferrari, 1991).

Yukarıda açıklanan erteleme türlerini karşılaştırmaya yönelik araştırmaların yetersiz olmasından, bu erteleme türlerinin birbirinden farklı özellikler taşıyıp taşımadığı ve bu türlerin bir dereceye kadar örtüşen bir yapı gösterip göstermediği konusunda sorunlar ortaya çıkmaktadır (Milgram, Batori ve Movrer, 1993; akt: Vestervelt, 2000).

Bununla birlikte konuya ilişkin literatürde, erteleme türlerinin iki temel sınıflandırma içinde değerlendirildiği görülmektedir. Bunlardan ilki kişilik özelliği olarak erteleme (kararları, rutin işleri erteleme bu sınıfın alt kategorileri olarak değerlendirilmektedir), ikincisi ise durumsal erteleme yaklaşımıdır (akademik erteleme bu sınıfın alt boyutudur) (Ferrari ve Pcyhyl, 2000; Vestervelt, 2000).

**Kişilik Özelliği Olarak Erteleme (Trait Procrastination):** Bir özellik olarak erteleme, kişinin ağırdan alma davranışına ya da ertelemeye yatkınlığının olması (Lay ve Brkenshire, 1997; akt: Vestervelt, 2000) ve ulaşılması gereken amaçları sonraya bırakma ya da erteleme eğilimi olarak tanımlanmaktadır (Lay, 1986). Bu tanımlar, görevleri yapmayı geciktirmede genel bir eğilime vurgu yapmaktadır. Kronik ya da özellik olarak ertelemeyi McCown ve Johnson (1989) ise, kişinin yaşamın pek çok alanında yapması gereken işleri zamanında tamamlaması konusunda alışkanlık boyutunda zorluk çekmesi olarak tanımlamaktadır. Bu tanımdan da anlaşılacağı gibi, kronik erteleme yaşamın bir çok alanında bireyin erteleme davranışını göstermesidir; bu kronik ertelemeyi durumsal ertelemeden ayıran bir özelliktir (akt: Vestervelt, 2000).

**Durumsal Erteleme (Situational Procrastination):** Durumsal erteleme ise kişilik özelliği olarak ertelemenin aksine, bireyin sadece yaşamının tek bir alanında gösterdiği erteleme davranışdır. Durumsal ertelemenin oldukça yaygın

ve sıklıkla çalışılan alt türü akademik ertelemedir (Blunt ve Pcyhyl, 1998; Senecal, Lavoie ve Koestner, 1997).

Solomon, Rothblum ve Murakami (1986) akademik ertelemeyi kişinin a) hemen hemen her zaman ya da her zaman akademik görevleri ertelemesi ve bu ertelemeden dolayı b) hemen hemen her zaman ya da her zaman kaygı hissetmesi olarak tanımlamıştır. Akademik ertelemenin, akademik işlerin tamamlanmasının gerekenden fazla zaman almasını, ancak aynı zamanda hem sıklıkla işlerin son dakikaya bırakılmasını ve hem de kaygı durumunu içermesi gerekmektedir.

Knaus (1998) ise bu tür durumsal ertelemeyi, akademik görevlerin farkında olarak ve amaçsız yere başlatılmasının ya da tamamlanmasının geciktirilmesi olarak tanımlamıştır.

Milgram ve Marshevsky (1995) ise akademik ertelemenin beş boyutundan söz etmektedir. Bunlar, "...davranışsal geciktirme, bu geciktirmeden dolayı kişinin duygusal karmaşa yaşaması, göreve karşı isteksizlik, görevin yapılabilmesine ilişkin kapasite (task capability) ve bu geciktirme davranışını azaltma arzusu...". Sonuç olarak akademik erteleme, kişinin akademik görevlerini başlatmayı, sürdürmeyi ya da tamamlamayı geciktirmesidir.

Ellis ve Knaus (1977), yaptıkları bir çalışmada üniversite öğrencilerinin yaklaşık %70'nin akademik erteleme davranışı gösterdiğini bulmuşlardır (akt:Ferrari, Keane, Wolfe ve Beck; 1998). Solomon ve Rothblum (1984) bir grup üniversite öğrenciyle yaptıkları çalışmada, öğrencilerin %46'sının ödev/proje yazmada, %30'unun haftalık okuma ödevlerini yapmada, %28'inin sınavlara hazırlanmada, %23'ünün derslere düzenli olarak devam etmede ve %11'in de idari işleri (harç yatırma, kütüphaneye kitapları verme gibi) tamamlamada erteleme davranışı gösterdiklerini belirtmektedir. Bu çalışmalarda da görüldüğü gibi, akademik erteleme öğrenciler arasında oldukça yaygın bir davranıştır.



Yukarıda verilen tanımlarda da görüldüğü gibi durumsal erteleme, bireyin yaşamının tek bir alanına ilişkin belli bir zaman içinde yapması gereken işleri başlatmayı, sürdürmeyi ya da tamamlamayı kronik olarak geciktirmesidir.

Sonuç olarak erteleme konusuna ilişkin literatürde, farklı erteleme türleri tanımlanmış olmasına karşın, genel olarak araştırmacıların iki temel sınıflama üzerinde görüş birliğinde olduklarını görülmektedir: kişilik özelliği olarak erteleme ya da genel, kronik erteleme (günlük yaşamdaki işleri erteleme, kararları erteleme gibi) ve durumsal erteleme (özelikle akademik erteleme) (Ferrari ve Pychyl, 2000). Çalışmanın bundan sonraki bölümünde kişilik olarak erteleme ve durumsal erteleme konusunda yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

### **Kişilik Özelliği Olarak Erteleme ve Durumsal Erteleme Konusunda Yapılan Araştırmalar**

Kronik ve durumsal ertelemeye ilişkin açıklamalar pek çok araştırmacı tarafından yapılan çalışmalarda teorik olarak kabul edilmektedir (Harriot ve Ferrari, 1996; Lay ve Silverman, 1996; Senecal ve diğerleri, 1997).

Johnson (1992) kronik (kişilik özelliği olarak) ertelemenin ciddi bir takım psikolojik belirtilerle olumlu ilişkisi olabileceğini iddia etmiştir. Buna gerekçe olarak Johnson ertelemecilerin, ertelemeyenlere oranla tedaviye dönük girişimlerinin daha uzun zaman aldığı ve ertelemecilerin tedaviye başladıkları zaman bir takım psikolojik semptomlarının daha ciddi boyutlara ulaştığını belirtmiştir. Bu hipotezini test etmek için Johnson, kliğine ilk kez başvuran 160 ayakta tedavi edilen psikiyatrik hasta üzerinde bir araştırma yapmıştır. Araştırmada Semptom Belirleme 77 (Symptom 77- farklı psikolojik belirtileri belirlemek üzere geliştirilmiş bir ölçme aracı) ve Yetişkin Erteleme Envanteri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda erteleme ile kaygı arasında .34, depresyon arasında .32, fobiler arasında .26 ve madde kullanımıyla arasında .41 düzeyinde

ilişki bulmuştur. Bu bulgu, bireylerin ciddi psikolojik semptomlar göstermesine karşın, erteleme sabit bir kişilik özeliği olduğuna işaret etmektedir (akt: Ferrari ve diğerleri, 1995).

Milgram, Batori ve Movrer'in (1993) yaptıkları araştırma ise erteleme daha çok durumsal boyutuna dönük bulgular vermektedir. Öğrencilerin İngilizce dersindeki erteleme davranışları ile ana dillerinde (İbranice) aldıkları derslerdeki erteleme davranışı arasında orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Öte yandan, öğrencilerin akademik erteleme davranışı ile günlük, genel erteleme davranışı arasında bir ilişki bulunamamıştır. Bu araştırma sonucuna göre, akademik erteleme davranışının durumsal olduğu, bir başka ifadeyle akademik erteleme davranışının daha çok görevden kaçınma ya da görevin sıkıcılığından kaynaklanan bir davranış olduğu belirtilmektedir. Bu çalışmada akademik ertelemeyi ölçmek için Solomon ve Rothblum (1984) tarafından geliştirilen Öğrenciler İçin Erteleme Değerlendirme Ölçeği (Procrastination Assessment Scale- Students) kullanılmıştır. Ölçek öğrencilerin bazı akademik erteleme davranışlarının sıklığını (davranışsal olarak geciktirmelerini) ve bu erteleme davranışından dolayı öğrencilerin duygusal sıkıntılarını ölçmektedir. Genel ertelemeye ya da günlük yaşama ilişkin ertelenen görevlerin ölçülmesinde Milgram, Sroloff ve Rosenbaum tarafından geliştirilen ölçek kullanılmıştır. Bu ölçekte de erteleme belli bir zaman içinde yapılması gereken çeşitli işler ve bu işlerin zamanında yapılması olarak tanımlanmıştır (ölçekte davranışsal geciktirme ve bununla ilgili olası bilişsel boyutlar yer almaktadır) (akt: Vestervelt, 2000).

Milgram, Mey-Tal ve Levinson'un (1998) 52 İsraili üniversite öğrencisi ve bu öğrencilerin anne-babaları üzerinde yaptığı araştırma ise yukarıda açıklanan araştırmanın aksi yönünde bulgular vermektedir. Araştırmada hem öğrencilerin hem de annelerinin öğrencilik yıllarındaki akademik erteleme ile genel erteleme davranışları arasında sırasıyla .65 ve .57 düzeyinde bir ilişki bulunmuştur. Babalarının genel erteleme davranışlarıyla öğrencilik yıllarındaki akademik

erteleme davranışları arasında da .39 düzeyinde bir ilişki bulunmuştur. Bu sonuçlar ise, daha çok kişilik özelliği olarak erteleme davranışına dönük bulgular vermektedir. Yani ertelemenin, bir kişilik özelliği olduğuna işaret etmektedir. Bu çalışmada araştırmacıların kendi geliştirdikleri Akademik Erteleme ölçeği (öğrenci ve aile formu) ile Genel Erteleme Ölçeği (Life Routine Procrastination Scale-öğrenci ve aile formu) kullanılmıştır. Her iki ölçekte de erteleme daha erken yapılması gereken ya da yapılması düşünülen işin sonraki bir tarihe ertelenmesi olarak tanımlanmıştır, bir başka ifadeyle ertelemenin davranışsal boyutu temel alınmıştır.

Ferrari ve Scher (2000) yaşları 18 ile 21 arasında değişen 37 üniversite öğrencisi üzerinde yaptıkları araştırmada, katılımcıların hem akademik görevleri hem de akademik olmayan görevleri (ev temizleme, spor yapma, ailelerini ya da arkadaşlarını telefonla arama gibi) ertelediklerini belirtmektedir. Araştırmacılar, öğrencilerin özellikle kaygı yaratan ve fazla effort gerektiren görevleri daha fazla ertelediklerini, buna karşın öğrencilerin keyif verici işleri daha az erteleme eğiliminde olduklarını bulmuşlardır. Buna ek olarak araştırmacılar, öğrencilerin kendi yeteneklerini daha az tehdit edici ortamlarda göstermeleri gereken işleri zamanında tamamlama eğilimlerinin de fazla olduğunu belirtmektedir.

Özetle, literatürde hem genel erteleme hem de akademik erteleme konusunu kuramsal ve ampirik olarak açıklayan çalışmalar bulunmaktadır. Genel olarak, pek çok kişilik psikoloğu bireyin davranışına hem kişilik hem de durumsal etkenlerin kombinasyonunun yol açtığını belirtmektedir (Atkinson, Atkinson, Smith ve Bem; 1990). Erteleme konusunda ise bu etkenlerin etkileri bağlamında iki temel sınıflama yapılmaktadır: genel ya da özellik olarak erteleme ve durumsal erteleme (özellikle akademik erteleme). Yukarıdaki araştırma bulgularından da anlaşılacağı üzere bu iki erteleme türü kavramsal olarak bir dereceye birbirleriyle ilintili görülmektedir.

Araştırmanın bundan sonraki bölümünde ertelemeceilerin davranışsal, duyuşsal ve bilişsel boyutta nasıl bir döngüye girdiklerine yer verilmiştir.

## ERTELEME DÖNGÜSÜ

Erteleme davranışı sürecinde kişilerin duyu, düşünce ve davranış boyutunda nasıl bir döngüye girdiklerini açıklamak, erteleme olgusunu anlamak açısından önemlidir. Burka ve Yuen (1983) bu sürece erteleme döngüsü (the cycle of procrastination) adını vermektedir. Bu süreçte bireysel farklılıklardan kaynaklı çeşitliliklerin olduğunu belirten Burka ve Yuen (1983), erteleme döngüsünün çok kısa sürebileceği gibi haftalar hatta aylara da uzayabileceğine dikkat çekmektedir. Burka ve Yuen'in (1983) yedi aşamada açıkladıkları erteleme döngüsü aşağıda yer almaktadır.

1- "Bu kez çalışmaya önceden başlayacağım." Başlangıçta, ertelemeceiler oldukça umutludur. Herhangi bir iş örneğinin bir dönem ödevi alındığında, işin bu kez çok daha duyarlı ve sistematik bir biçimde yapılacağı varsayılır. Çalışmaya o anda başlamaya yönelik yetersizlik ya da isteksizlik hissetmelerine karşın, ertelemeceiler sıklıkla başlamanın her nasılsa kendiliğinden oluşacağına inanırlar. Zaman geçtikçe ve kendiliğinden ortaya çıkması beklenen başlama anı gelmedikçe kişinin ilk baştaki umutları yerini yavaş yavaş korku ve endişeye bırakmaya başlar.

2- "Derhal başlamalıyım." Erken başlama için zaman geçmeye devam etmektedir. Çalışmaya "bu kez erken başlayacağım" hayali yavaş yavaş yok olmaktadır. Kişi kaygı hissetmeye başlar ve çalışmaya başlama için hissedilen baskı giderek yoğunlaşır. Kendiliğinden gelmesi beklenen çalışma için umutlar neredeyse tamamen kaybedildiği için, kişi bu kez de kısa zamanda bir şeyler yapma konusunda baskı hissetmeye başlar.

3- “Ya başlamazsam?:” Zaman geçmeye devam etmektedir, ancak hala işe başlanmamıştır. Bu durumda biraz da olsa kalan iyimser duygular yerini, erteleme davranışından dolayı gelebilecek kötülükleri sezmeye bırakır. Kişi asla işe başlayamayacağını, bundan dolayı doğabilecek kötü sonuçları kurgulamaya başlar. Bu noktada kişi kafasında dönüp dolaşan bir dolu düşünceyle adeta şaşkına döner. Bunlar sırasıyla,

a- “Daha önce başlamalıydım:” Bu sonuç pek çok ertelemecinin değişmez bir özeliği olan suçluluğu belirtir. Ertelemeciler geriye dönüp kaybettikleri zamana bakarlar ve artık onun geri getirilemez olduğunu fark ederler. Bu davranışlarından dolayı pişmanlık duyarlar ve çalışmaya zamanında başlamış olsalardı bunu yaşamayacaklarını bilirler.

b- “Her şeyi yapıyorum ancak... :” Çalışmaya başlama dışında pek çok şeyin yapılması kronik ertelemecilerin sıklıkla başvurduğu bir yoldur. Öncelik sıralamasında sonlarda yer alan pek çok iş o anda yapılmaya başlanır; ev temizleme, uzun telefon konuşmaları gibi... Ancak hala çalışmaya başlanmamıştır.

c- “Hiçbir şeyden hoşlanmıyorum:” Erteleme davranışı gösteren pek çok kişi, bundan dolayı kendilerini eğlendirici ya da kendilerine keyif verici bazı etkinliklere yönelirler. Sinemaya ya da alışverişe giderler ya da arkadaşlarıyla vakit geçirirler. Bu etkinliklerden keyif almaya çalışmalarına karşın, henüz bitirilmemiş çalışmalarını hatırlarlar. Hoşlanma ve eğlenme duygusu yerini suçluluk, korku, ve kaygıya bırakır.

d- “Umarım hiç kimse öğrenmez:” Zaman geçtiği ve henüz hiçbir şey yapılmamış olduğu için, bazı kişiler bu durumdan utanmaya başlarlar. Hiç kimsenin içinde buldukları bu kötü durumu bilmesini istemezler ve bu durumu çeşitli yollarla saklamaya çalışırlar. Çalışmadıkları halde yoğunmuş gibi görünmeye çalışırlar, erteledikleri işe ilişkin daha hiç başlamamış olmalarına

rağmen sanki ilerleme kaydetmiş gibi konuşurlar ve erteleme davranışını haklı göstermek için yalan söylemeye başlarlar.

4- “Hala zaman var:” Kendisini suçlu ve sahtekar hissetmesine ve utanç duymasına karşın, kişi çalışmasını tamamlayabileceği zamanın hala var olduğuna ilişkin umutlarını sürdürür.

5- “Bende yolunda gitmeyen bir şey var:” Artık bu noktada kişi tamamen umutsuzluğa düşmüştür. Erken başlamaya yönelik iyi niyetler, utanma, suçluluk ve acı çekme işe yaramamıştır. Kişinin çalışmasını yapmamasından dolayı duyduğu üzüntü yerini daha kötü bir korkuya bırakmıştır: “Bende bir sorun var!” Bu noktada kişi disiplin, cesaret, zeka ya da şans gibi özelliklerin kendinden başka herkeste olduğu fikrine kapılır.

6- “Son seçim:” Yapmak ya da yapmamak: Bu noktada kişi, ödevi ya tamamlama ya da “batmakta olan gemiyi terk etme” gibi bir durum arasında seçim yapmak durumundadır.

İşi tamamlamaktan vazgeçmede kişi artık “bu işi yapamayacağım” der. Hissedilen gerilim artık dayanılmaz olmuştur. İşi 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 edebilir. Ertelemeden dolayı hissettiği baskı o kadar artar ki bir dakika bile beklemeye tahammül edemez. Yapılması gereken işin 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 bir iç rahatlaması hisseder.

7- “Bir daha asla ertelemeyeceğim.” Bitirilmesi gereken proje bırakıldıktan ya da tamamlandıktan sonra, kişi iç rahatlaması ve huzur hisseder. Sonunda büyük bir sıkıntı veren bu durum bitmiştir. Bu süreci bir daha yaşama fikri kişiye katlanılmaz gelir. Bir dahaki sefere bu döngüye asla girilmeyecektir; çalışmaya erken başlanacak, daha planlı olunacak ve kaygı kontrol altına alınacaktır.

Sonuç olarak, erteleme döngüsü bu davranışın bir daha asla tekrar edilmeyeceği sözleriyle son bulur. Tüm bu içtenlik ve kararlılığa karşın, erteleme davranışı gösteren pek çok kişi kendini tekrar ve tekrar aynı döngü içinde bulur.

Araştırmanın buraya kadarki bölümünde, ertelemenin kısaca tarihsel köklerine, tanımlarına, türlerine ve erteleme davranışı gösteren kişilerin içine girdikleri döngü açıklanmıştır. Araştırmanın bundan sonraki bölümünde ise genel erteleme ve akademik erteleme konusuna ilişkin kuramsal açıklamalara yer verilmiştir.

## **KURAMSAL AÇIKLAMALAR**

Araştırmanın giriş bölümünde de belirtildiği gibi, erteleme olgusunu açıklamaya dönük kuramsal yaklaşımlarda, her kuramın kendine göre bir bakış açısı geliştirdiği görülmektedir. Bu bölümde genel erteleme ve akademik erteleme olgusu farklı kuramlar açısından kısaca özetlenerek açıklanmaya çalışılmıştır.

### **Psikoanalitik Kuram**

Erteleme olgusuna ilişkin ilk açıklamalar psikoanalitik kuramdan gelmektedir. Freud ve izleyicileri tarafından kullanılan kaçınma (avoidance), psikoanalitik kuramcılarının önemle üzerinde durdukları bir kavramdır. Freud, kaçınma davranışında kaygının rolünü 1926 yılında yayınlanan “Ketlenmeler, Belirtiler ve Kaygı (Anksiyete)” adlı eserinde oldukça ayrıntılı bir biçimde

açıklamıştır. Freud kaygının, bastırılmış ve yıkıcı olan bilinçaltı duyguların egoya gönderilen uyarı sinyalleri olduğunu belirtmiştir. Kaygı durumunda, egonun pek çok savunma mekanizması kullandığını öne sürmüştür. Freud, kaçınılan ya da tamamlanmayan görevlerin aslında egoyu tehdit edici niteliği olduğu için, bireyin kaçınma (erteleme) davranışı gösterdiğini iddia etmiştir (akt: Ferrari ve diğerleri, 1995; Birner, 1993).

### **Psikodinamik Kuram**

Psikodinamik kuram, erteleme olgusunu bireyin çocukluk yıllarındaki yetiştirilme tarzına göre açıklamaktadır. Missildine (1964), ertelemeci yetişkinlerin, çocukluk yıllarında ana-babaların çok yüksek başarı standartları koyduğu ve ana-babanın sevgisini ve onayı almak için de bu standartlara ulaşmanın bir koşul olduğu aile ortamlarında yetiştirildiğini iddia etmektedir. Böyle bir aile ortamında yetişen çocuk, başarısızlığa uğradığında kaygılanır ve kendini değersiz hisseder (akt: Ferrari ve diğerleri, 1995; Kutlesa, 1998). Missildine, bu şekilde yetişen bir çocuğun yetişkin olduğunda, kendisinin kişisel değerini ve ya yeteneklerini değerlendirecek bir görevle karşılaştığında, bireyin çocuklukta hissettiği duyguları tekrar yaşayacağına ve aynı şekilde karşılık vereceğini belirtmektedir (akt: Ferrari ve diğerleri,1995).

Burka ve Yuen'de (1983) erteleme olgusuna psikodinamik kuram açısından açıklama getirmektedir. Burka ve Yuen (1983), özellikle başarı yönelimli batı toplumlarında oldukça yaygın olan başarısızlık ve başarı korkusunun erteleme davranışına yol açtığını belirtmektedir. Kişinin otoriteye isyanının da bir biçimde erteleme davranışına yol açtığına dikkat çekilmektedir. Bireylerin yetiştikleri aile ortamlarının da erteleme davranışında önemli bir unsur olduğunu belirten Burka ve Yuen (1983), aşırı başarı yönelimli (çocuklarına çok yüksek hedefler koyan ya da çocuklarının yetenek ve kapasitesini çok yüksek değerlendiren aileler) ya da tam tersi çocuklarının yetenek ve kapasitelerinden emin olmayan, çocuklarının başarıya ulaşacak kapasiteleri olmadığına inanan



aile ortamlarında yetişen bireylerin erteleme davranışı göstermeye daha fazla eğilimi olduğunu belirtmektedir. Ayrıca çocukları üzerinde aşırı kontrol kurarak çocuklarının özerklik kazanmalarına ket vuran ailelerde yetişen bireylerin de daha fazla erteleme davranışı gösterdiği açıklanmaktadır (Burka ve Yuen; 1983).

Araştırma bulguları, bireyin erteleme davranışında otoriter aile tutumlarının rolünü destekler niteliktedir. Ferrari ve Olivetti (1993) 84 ergen kız üzerinde yaptıkları araştırmada, katılımcıların erteleme puanları ile babalarının otoriter tutumları arasında anlamlı bir ilişki bulmuşlardır. Buna ek olarak katılımcıların bastırılmış öfke düzeylerinin yüksek olduğu ve annelerinin genel olarak kararsız bir yapı gösterdikleri bulunmuştur. Araştırmacılar, erteleme davranışı gösteren ergen kızların otoriter bir baba ve kararsız kişilik özelliği gösteren anneler tarafından yetiştirildiğini, ertelemecilerin erteleme davranışını bu aile ortamıyla baş etmek için pasif saldırganlık stratejisi olarak kullandıklarını belirtmişlerdir.

### **Davranışçı Kuram**

Davranışçı kuram, erteleme davranışının daha önceki yaşantılarda pekiştirilmesi sonucunda ortaya çıktığını iddia etmektedir. Bu bağlamda, erteleyen kişi geçmiş yaşantısında erteleme davranışı bir biçimde pekiştirildiği için bu davranışı göstermektedir (Ferrari ve diğerleri, 1995).

Klasik öğrenme kuramının iki kavramı -ödül ve ceza- erteleme davranışını açıklamada kullanılabilir. Kurama göre, erteleyen kişi, bu davranışından dolayı ödüllendirildiği ya da yeteri kadar cezalandırılmadığı için bu davranışı göstermektedir (Ferrari ve diğerleri, 1995). McCown ve Ferrari (1995) bu hipotezi doğrudan test etmişlerdir. Araştırmada bir grup üniversite öğrencisine, teslim tarihi belli olan akademik çalışmalarının ne kadarını başarılı bir biçimde son dakikada yaptıkları sorulmuştur. Aynı zamanda, öğrencilere son dakikada yetiştirmeye çalıştıkları çalışmaların ne kadarında başarısızlığa uğradıkları da

sorulmuştur. Araştırmanın sonuçlarına göre ve klasik öğrenme kuramının temel iddialarına paralel bir biçimde, öğrenciler yapmaları gereken çalışmalarını son dakikada da olsa çoğunlukla başarıyla tamamladıklarını, dakik olmadıkları için çok az ceza ya da uyarı aldıklarını belirtmişlerdir (akt: Ferrari ve diğerleri, 1995).

Ertelemenin ödüllendirilmesiyle ilgili olarak, McCown ve Johson (1991) öğrencilerin ders çalışmaktan kaçındıkları zaman ne yaptıklarını araştırarak, dolaylı olarak klasik öğrenme yaklaşımının ertelemeyle ilgili savını test etmişlerdir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin ders çalışmaktan daha fazla pekiştirilmiş pek çok etkinlikle ilgilendikleri bulunmuştur. Dışa dönük öğrenciler, daha fazla sayıda kişilerin katıldığı etkinlikleri tercih ederken (spor etkinlikleri, partilere katılma gibi..), içe dönük öğrenciler ise müzik dinleme, kitap okuma gibi daha bireysel etkinlikleri tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Genel olarak araştırma sonucuna bakıldığında öğrencilerin ders çalışmak yerine, daha keyif verici bir başka ifadeyle daha ödüllendirici etkinlikleri tercih ettikleri söylenebilir. Solomon ve Rohtblum'un (1984) 342 üniversite öğrencisi üzerinde akademik erteleme nedenlerine ilişkin yaptıkları araştırma, öğrencilerin sevmedikleri ya da hoşlanmadıkları görevleri daha çok erteleme eğiliminde olduklarını göstermektedir. Bir başka ifadeyle, pek çok kişinin yapması gereken işleri ya da görevleri sevimsiz buldukları için tamamlamadıkları söylenebilir; bu da davranışsal yaklaşımın açıklamalarına paralel bir bulgu olarak yorumlanabilir (Ferrari ve diğerleri, 1995).

Çağdaş öğrenme kuramı ise, klasik öğrenme kuramının ödül ve ceza kavramına ilişkin görüşlerini geliştirerek, davranışta kaçınma (avoidance) kavramına vurgu yapmaktadır. Bu bağlamda, erteleme kaçma (escape) ya da kaçınma (avoidance) davranışı olarak değerlendirilebilir. Kaçma koşullanmasında, kişi yapması gereken işi yapmaya başlar, ancak bu işte başarısızlığa uğradığında işi tamamlamayı bırakır, yarım bırakır. Kaçınma koşullanmasında ise, kişi yapması gereken işe hiçbir zaman başlamaz, bir anlamda işten tamamiyle kaçınır. Bu durum özellikle dışsal uyaranların, bir tür

kaçınma uyarını olarak işlev gördüğünde geçerlidir (Ferrari ve diğerleri, 1995). Burka ve Yuen (1983) ve Solomon ve Rothblum (1984), erteleme davranışı için ayırt edici ya da erteleme davranışını kontrol eden uyarının kaygı olduğunu belirtmektedirler. Araştırmacılar, kaygı düzeyleri çok yüksek olan öğrencilerin daha fazla ertelemeci olduklarını, bunun ders çalışmayla ilintili kaygıdan kaçınma davranışının, dersi çalışmaktan daha çok pekiştirilmesinden kaynaklandığını belirtmektedirler.

Ainslie'nin (1992) yanıltıcı ödüller (specious rewards) kuramı da erteleme davranışını açıklamada kullanılabilir. Kurama göre, bireylerde uzun dönemli amaçlar yerine, daha ödüllendirici kısa dönemli amaçları seçmeye dönük güçlü bir eğilim vardır. Kuram erteleme davranışına uyarlandığında, erteleyen kişinin tamamlamaya niyetli olduğu işi (uzun vadeli amaç) yapmak yerine, örneğin televizyon izlemeyi ya da daha keyifli herhangi bir etkinliği (kısa dönemli amaç-kısa dönemli ödül) yapmayı tercih etmesi biçiminde açıklanabilir (akt: Ferrari ve diğerleri, 1995).

Davranışsal öğrenme kuramı, ertelemeyi kaçma ya da kaçınma koşullanması temelinde ve pekiştirme kavramıyla açıklamaktadır. Bununla birlikte, davranışçı öğrenme kuramı, erteleme davranışında bireysel farklılıkları açıklamada ve yordamada yetersiz kalmaktadır. Örneğin bazı kişiler sadece belli görevlerde ya da yaşamlarının sadece bir döneminde erteleme davranışı göstermektedir (örneğin doktora tezlerinin tamamlanması gibi) (Ferrari ve diğerleri, 1995). Bu bağlamda, farklılıkların nereden kaynaklandığını açıklamak için bireysel faktörlere dönük açıklamalar önem kazanmaktadır.

### **Bilişsel ve Bilişsel-Davranışçı Kuramlar**

Ertelme davranışını açıklamada, bilişsel-davranışçı kuramların sınırlı olmakla birlikte dikkate değer açıklamaları bulunmaktadır. Bu bölümde ertelme

davranışıyla ilgili gerçekçi olmayan inançlar ile bu çalışmanın da konusu olan mükemmeliyetçilik, öz-saygı ve benlik-değeri konusunda açıklamalara ve bu konularda yapılan araştırma bulgularına yer verilmiştir.

### **İrrasyonel (Gerçekçi Olmayan) İnançlar**

Knaus (1998) ertelemeyi bilişsel-davranışçı açıdan açıklayan ilk yazar olması açısından önem taşımaktadır. Daha çok klinik deneyimlerine dayanarak, ertelemenin gerçekçi olmayan korkulardan ve kişinin kendine dönük eleştirilerinden (self-criticism) kaynaklandığını belirtmektedir. Knaus (1998) ertelemecilerin, sıklıkla işi tamamlamaya dönük yeteneklerinden emin olmadıklarını ve bundan dolayı işe başlamayı geciktirdiklerini açıklamaktadır.

Belirli bir zaman içinde yapılması gereken işin yerini kişinin asılsız korkuları aldığı için, işe başlama geciktirilir. Ertelemeciler, standartların çok yüksek olduğu için başarısızlığın kaçınılmaz olduğunu düşünürler ve işe başlamayı başarılı bir biçimde tamamlayamayacakları zamana kadar ertelerler. Bu durumda erteleme, kaçınılan görevden dolayı uğranılan başarısızlığa bir bahane olarak kullanılmaktadır. Ertelemeci kişi, işi iyi yapamadığı için yeteneksizliği yerine zamanın sınırlı olmasını hatta tembelliğini suçlayarak, bir anlamda benliğini korumaya alacaktır. Knaus'a (1998) göre, erteleme davranışına neden olan en temel gerçekçi olmayan inanç, "değerli bir birey olduğumu kanıtlamak için en iyisini yapmalıyım" biçiminde özetlenebilir. Bu bağlamda, erteleme kişinin benliği korumaya dönük bir savunma mekanizması olarak kullanılmaktadır.

Erteleme konusunda yapılan araştırmalar kısmen de olsa, ertelemenin gerçekçi olmayan bilişsel süreçlerle ilgili açıklamalarını destekler niteliktedir. Solomon ve Rothblum'un (1984), bir grup üniversite öğrencisi üzerinde yaptıkları akademik ertelemenin sıklığı ve ilişkili olduğu bilişsel-davranışsal değişkenler

konulu araştırmada, gerçekçi olmayan inançlarla akademik erteleme davranışı arasında orta düzeyde olumlu ( $r=.30$ ,  $p<.05$ ) bir ilişki bulunmuştur. Öğrenciler akademik görevlerini (dev yazma, sınavlara hazırlanma, okuma ödevlerini yapma gibi) yeterli düzeyde yapamayacaklarını algıladıkları için, akademik işlerini yapmaktan kaçınmaktadırlar. Bununla birlikte, öğrencilerin gerçekçi olmayan inançlarıyla karşılaştırıldığında gerçek anlamda doğru inançlarının ne olduğuna ilişkin bir araştırma bulunmamaktadır. Öğrencilerin yeterli düzeyde yetenekleri olmadığına ilişkin algıları durumunda, görevden kaçınmaları, başka bir ifadeyle akademik görevlerini ertelemeleri bu durumda oldukça işlevsel görünmektedir (Ferrari ve diğerleri, 1995).

Solomon ve Rothblum'un (1984), yukarıda sözü edilen, bir grup niversite ğrencisi üzerinde yaptıkları akademik erteleme sıklığı ve ilişkili olduğu bilişsel-davranışsal değişkenler konulu araştırmada, akademik erteleme davranışının nedenlerine ilişkin yapılan faktör analizinde, birinci faktör başarısızlık korkusu olarak bulunmuştur. Ferrari, Parker ve Ware (1992) ve Tuckman (1991) ğrencilerin başarısızlık korkularının düşük öz-yeterlik algısıyla ilintili olduğunu belirtmektedirler. Ferrari ve diğerleri (1992) niversite ğrencilerinde yaptıkları araştırmada, öğrencilerin başarısızlık korkusunun genel öz-yeterlik puanlarıyla anlamlı düzeyde ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Tuckman (1991) ise kendi adıyla anılan akademik erteleme leği geliştirme çalışmasında, 183 niversite ğrencisi üzerinde yaptığı çalışmada, akademik erteleme ile genel öz-yeterlik puanları arasında negatif yönde orta düzeyde ( $r=.47$ ) bir ilişki bulunmuştur. Ferrari (1991) yaptığı araştırmada, ertelemecilerin kendi yeteneklerine ilişkin çıkarımların yapılmasının pek olası olmadığı kolay işleri yapmayı tercih ettiklerini belirlemiştir. Ferrari (1991), bu çalışmasına paralel olarak, ertelemecilerin kendi yeteneklerine ilişkin değerlendirmenin olmadığı kolay işleri seçmelerinin başarısızlık korkusundan kaynaklandığını belirtmektedir. Sonuç olarak, erteleme davranışının kişinin kendi düşük yeterlilik ya da yetkinlik algısına ilişkin bir koruma işlevi görmektedir.

## **Mükemmeliyetçilik**

Erteleme konusunda yapılan bilişsel açıklamalardan bir tanesi de mükemmeliyetçi standartların erteleme davranışındaki rolüdür. Mükemmeliyetçiliğin erteleme davranışıyla bağlantısının daha iyi anlaşılması açısından, mükemmeliyetçilik kavramının tarihçesini kısaca özetlemek önemli görünmektedir.

Mükemmeliyetçilik kavramına ilişkin yapılan ilk açıklamalarda, kavramın olumsuz bir özellik olarak ele alındığını görülmektedir. Hollender (1978) mükemmeliyetçiliği, “kişinin kendisi için ya da başkaları için, herhangi bir durumun gerektirdiğinden çok daha yüksek ve zorlayıcı düzeyde performans deneyimi” olarak tanımlamaktadır. Bums (1980) ise bu tanımı biraz genişleterek şu şekilde tanımlamaktadır: “...mükemmeliyetçilerin standartları ulaşılamayacak düzeyde yüksektir, kişi sürekli ve takıntılı bir biçimde imkansız amaçlara ulaşmak için kendini zorlar ve kişi kendi değerini bütünüyle üretkenliği ve başarıları açısından değerlendirir”. Bu iki tanımda mükemmeliyetçiliğin olumsuz ve kişinin kendine zarar veren boyutlarına odaklandığı görülmektedir (akt: Slade ve Owens; 1998). Ayrıca bu tanımlarda mükemmeliyetçiliğin tek boyutlu olarak sadece kişinin kendisi için çok yüksek standartlar koyması olarak tanımlandığı görülmektedir.

Yukarıda belirtilen tanımların aksine Adler (1956) ve Hamachek (1978) mükemmeliyetçiliğin normal (olumlu) ve normal olmayan (olumsuz) boyutlarına vurgu yapmaktadır. Adler (1956) mükemmele ulaşmaya çabalamanın normal ve doğuştan olduğunu; kişinin ulaşılabilir hedefler için uğraşmasının ya da çabalamasının olumlu bir özellik olduğunu belirtmiştir. Olumsuz mükemmeliyetçilikte ise, kişinin kendisi için gerçekçi olmayan hedefler koyduğunu ve mükemmel performans göstermek için çabaladığını ifade etmektedir. Bu bağlamda Adler, bu tip mükemmeliyetçilerin yoğun bir biçimde eleştiri korkusu yaşadıklarını, hata yapmaktan çok korktuklarını ve hep hayranlık

duyulan kişiler olmak istediklerini belirtmektedir (akt: LoCicero, Ashby ve Kern, 2000; Rice ve Preusser, 2002).

Adler'in mükemmeliyetçilik açıklamalarına paralel bir biçimde Hamachek'de (1978) mükemmeliyetçiliğin normal ve anormal boyutlarını tanımlamıştır. Hamachek (1978) sağlıklı mükemmeliyetçilerin kendilerine yüksek standartlar koyduklarını, bu standartlara ulaşmak için harcadıkları yoğun çabadan yüksek düzeyde doyum sağladıklarını ifade etmektedir. Aynı zamanda bu tip mükemmeliyetçilerin, başarısızlık durumlarında kendilerine karşı daha esnek olduklarını ve hataları kabul düzeylerinin de daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Nörotik mükemmeliyetçilerin ise, her koşulda çok yüksek standartları olduğunu ve hiçbir zaman çabalarının yeteri kadar iyi olduğu inancına sahip olmadıklarını belirtmektedir. Bazı araştırmacılar -örneğin Burns (1980), Patch (1984)- mükemmeliyetçi kişilerin benlik değerlerinin başarılarıyla eşit olduğu görüşünde birleşmektedirler. Sağlıklı mükemmeliyetçilerin yaptıkları işlerde doyuma ulaştıklarını ve özsaygı düzeylerinin yükseldiği, ancak sağlıksız mükemmeliyetçilerin hiçbir zaman yaptıkları işlerde doyuma ulaşamadıklarını ve özsaygı düzeylerinin düşük olduğunu belirtmektedirler (Rice ve Preusser, 2002).

Mükemmeliyetçilik konusunda son yıllarda yapılan çalışmalarda ise, mükemmeliyetçilik tek boyutlu bir yapı değil çok boyutlu bir yapı olarak ele alınmış ve bu boyutlara ilişkin ölçme araçları geliştirilmiştir (Hewitt ve Flett, 1989; Frost, Marten, Lahart ve Roseblate, 1990).

Hewitt ve Flett (1991a, 1991b) mükemmeliyetçilik kavramını sosyal psikoloji açısından inceleyerek kavramın kişisel ve sosyal boyutları olduğunu ve yapının çok boyutlu olarak değerlendirilmesi gerektiğini belirtmektedirler. Aynı araştırmacılar bu boyutları ölçmek üzere bir ölçme aracı da geliştirmişlerdir.

Mükemmeliyetçiliğin kişisel boyutunda "kişinin kendisi için mükemmeliyetçiliği" (self-oriented perfectionism) yer almaktadır. Bu boyutun

ayırıcı özelliği, mükemmel olmak için çok güçlü bir motivasyonun olması, kişinin kendisi için gerçekçi olmayan çok yüksek standartlar koyması, ya hep ya hiç düşüncesinde olması ve kişinin elde ettiği sonuçlarda sadece başarı ya da başarısızlığa odaklanması şeklinde özetlenebilir (Hewitt ve Flett, 1991b; Flett, Hewitt ve Martin, 1995).

Mükemmeliyetçiliğin kişilerarası boyutu ise “kişinin başkaları için mükemmeliyetçiliği” (other-oriented perfectionism) boyutudur. Bu boyut kişinin başkalarının yeteneklerine ilişkin inançlarını ve beklentilerini içerir. Bu boyut kişinin başkaları için gerçekçi olmayan çok yüksek standartlar koymasını, bu standartları karşılayıp karşılayamamaya büyük önem vermesini ve ancak bu standartların karşılandığı durumlarda o kişiye yönelik ödüllendirmenin olanaklı olmasını içermektedir (Hewitt ve Flett, 1991b; Flett, Hewitt ve Martin, 1995).

Mükemmeliyetçiliğin üçüncü ve sosyal boyutu ise kişinin başkalarının kendisinden beklentileri ile ilgili mükemmeliyetçiliğidir (socially-prescribed perfectionism). Bu boyut kişinin kendisi için önemli olan kişiler tarafından konan standartları ve beklentileri karşılamaya dönük yetenek algısını içerir. Bu tür bir mükemmeliyetçilikte, başkalarının kişinin kendisi için çok yüksek standartlar koyduğu ve ancak bu standartlara ulaşıldığında başkalarının doyum sağlayacağı inancı yer alır. Bu boyut olumsuz sosyal değerlendirme korkusu, başkaları tarafından onay ihtiyacı gibi değişkenlerle ilintilidir (Hewitt ve Flett, 1991b; Flett, Hewitt ve Martin, 1995). Mükemmeliyetçiliğin bu boyutu sosyal ortamdan gelen baskılar bakımından oldukça kapsamlı bir boyut olarak değerlendirilmektedir (Hewitt ve Flett, 1991a).

Yukarıdaki açıklamalarda da görüldü gibi, mükemmeliyetçilik kavramı ilk çalışmalarda tek boyutlu bir yapı olarak ele alınmış, ancak son yıllarda yapılan araştırmalar kapsamında kavramın kişisel, sosyal ve kişilerarası olmak üzere üç boyutu tanımlanmıştır. Bundan sonraki açıklamalarda mükemmeliyetçilik ve erteleme davranışına ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.



## Mükemmeliyetçilik ve Erteleme

Psikodinamik faktörlerin erteleme davranışına ilişkin getirdiği açıklamalara araştırmaların psikodinamik yaklaşımlar bölümünde yer verilmişti. Daha önce de belirtildiği gibi, psikodinamik yaklaşım erteleme davranışını bireyin çocukluk yıllarındaki yetiştirilme tarzına göre açıklamaktadır. Mükemmeliyetçilik ve erteleme davranışını anlama açısından aile ortamındaki faktörlerin rolünü açıklamak önem taşımaktadır. Missildine (1963) erteleme ve mükemmeliyetçiliği bireyin gerçekçi olmayan standartlara ve zorlayıcı aile beklentilerine maruz kalma açısından açıklamaktadır.

Ailelerin çocuklarına dönük değerlendirmeleri ve davranışları Burka ve Yuen'in (1983) erteleme analizinde kritik bir öneme sahiptir. Burka ve Yuen (1983) ertelemecilerin başarının sürekliliğine büyük önem vermeleri ve kendileri için çok yüksek standartlar koymaları gibi, ertelemecilerin mükemmeliyetçilikle ilintili pek çok bilişsel özellik gösterdiğini belirtmektedir. Burka ve Yuen (1983) yüksek düzeyde başarı yönelimli (çocuklarına çok yüksek hedefler koyan ya da çocuklarının yetenek ve kapasitesini çok yüksek değerlendiren aileler) ya da tam tersi çocuklarının yetenek ve kapasitelerinden emin olmayan, çocuklarının başarıya ulaşacak kapasiteleri olmadığına inanan aile ortamlarında yetişen bireylerin erteleme davranışı göstermeye daha fazla eğilimi olduğunu belirtmektedir. Böyle ortamda yetişen bireyin, anababanın çocuğun yeteneklerine ilişkin kuşkularına inanarak ve kabul ederek ya da mükemmele ulaşmak için çabalamak biçiminde tepki verdiğini belirtmektedirler. Bu durumda, mükemmele ulaşma için çabalama, kişinin kendi belirlediği ve hedef yönelimli davranışından çok başkalarını memnun etme anlamına gelmektedir. Ancak, kişi ailenin koyduğu yüksek standartları karşılayamadığı durumlarda erteleme davranışı göstermekte, bu da bir anlamda kişinin benlik değerini hem kendi hem de ailesinin gözünde koruma açısından bir savunma mekanizması olarak kullanılmaktadır.

Erteleme ve mükemmeliyetçilik kavramları üzerine yapılan kavramsal analizler, bu iki kişilik özelliğinin benzer özellikler gösterdiğini ortaya koymaktadır. Örneğin hem mükemmeliyetçilik hem de erteleme gerçekçi olmayan inançlarla bağlantılı görünmektedir (Beswick, Rothblum ve Mann, 1998; Knaus; 1998). Hem mükemmeliyetçiler, hem de ertelemeciler yüksek düzeyde performans göstermeleri ve sosyal anlamda sürekli onaylanmaları gerektiği inancına sahiptirler.

Mükemmeliyetçilik ve erteleme kavramlarının belki de en dikkate değer ortak özelliği, her ikisinin de başarısızlık korkusuyla olan ilişkisidir. Buna paralel olarak, erteleme literatüründe pek çok araştırmacı, ertelemeyi başarı ve korku bağlamında incelemektedir (Flett, Hewitt ve Martin, 1995).

Erteleme ve mükemmeliyetçilik benzer özellikler göstermekle birlikte, iki yapının farklılaşan yönleri de bulunmaktadır. Bu farklılıklar, mükemmeliyetçiliğin “kişinin kendisi için mükemmeliyetçiliği” ve “kişinin başkalarının kendisinden beklentileri ile ilgili mükemmeliyetçiliği” boyutlarından gelmektedir. Bu iki boyut arasındaki farklılıklar, erteleme konusunun çalışılmasına doğrudan katkıda bulunmaktadır.

Kendisi için mükemmeliyetçilik özelliği yüksek olan bireyler, oldukça hırslı ve yaptıkları işlerde son derece titizdirler (conscientious). Bu tip mükemmeliyetçiler içsel kontrol odağına sahiptirler ve belli şartlar altında yüksek düzeyde başarı gösterme potansiyelleri vardır. Buna ek olarak, bu tip mükemmeliyetçilerin güdülenme kaynakları içseldir ve başarı gerektiren durumlarla karşılaştıklarında, bu durumdan kaçınmak yerine yaklaşma eğilimleri vardır. Bu bağlamda, kişinin kendisi için mükemmeliyetçiliği, erteleme davranışıyla olumsuz bir ilişki içindedir (Flett, Hewitt ve Martin, 1995).

Kişinin başkalarının kendisinden beklentileri ile ilgili mükemmeliyetçilik özelliği ise bir anlamda güdülenmeme durumunu içermektedir. Bu tip

mükemmeliyetçiler değerlendirme standartları üzerinde kişisel kontrolleri olmadığından çaresizlik ve başarı için gerekli olan etkin problem çözme yeteneklerinin eksikliğini hissederler. Erteleme davranışıyla, mükemmeliyetçiliğin bu boyutu olumlu bir ilişki göstermektedir (Flett, Hewitt ve Martin, 1995).

Kişinin kendisi için mükemmeliyetçiliği ile kişinin başkalarının kendisinden beklediği mükemmeliyetçiliği arasındaki ayrıma ilişkin bir diğer açıklama, benlik katılımı düzeyi (ego involvement) ve görev katılımı (task involvement) düzeyi açısından yapılabilir. Benlik katılımı ve ego katılımı kavramları kişinin amaç yönelimindeki farklılıkları yansıtır (Flett, Hewitt ve Martin, 1995). Dweck (1986) başkalarından daha iyisini yapma, daha zeki görünme ve onay kazanmayı içeren performans amaçları ile ustalaşmayı içeren öğrenme amaçları arasında ayırım yapmaktadır. Bu bağlamda ego katılımlı bireyler için temel amaç başkalarından daha iyisini yaptığını gösterme ve olumlu sosyal değerlendirmeleri en üst düzeye çıkarmadır. Aksine, görev katılımlı bireyler öğrenmeye öğrenme amaçlarından dolayı değer verirler ve kendi yetkinliklerini artırmayı ve yeni olan bir şeyi anlama ya da ustalaşmayı amaçlarlar.

Mükemmeliyetçiliğin iki boyutu (kişinin kendisi için mükemmeliyetçiliği ve başkaları için mükemmeliyetçiliği) görev katılımı (bir anlamda kişinin öğrenme amacı) açısından farklılık gösterir. Kendi için mükemmeliyetçi olan bireyler daha öğrenme amaçlı ve görev odaklı özellikler gösterirken, başkaları için mükemmeliyetçilik özelliği gösteren kişiler bir anlamda içsel güdülenme yoksunluğu yaşarlar ve daha performans amaçlı kişilerdir (Flett, Hewitt ve Martin, 1995).

Çalışmanın bundan sonraki bölümünde erteleme ve mükemmeliyetçilik konusunda yapılan araştırma bulgularına yer verilmiştir.

## Mükemmeliyetçilik ve Erteleme Konusunda Yapılan Araştırmalar

Mükemmeliyetçilik ve erteleme konusunda yapılan ilk çalışma Solomon ve Rothblum'un (1984) 342 üniversite öğrencisi üzerinde yaptığı araştırmadır. Araştırmada üniversite öğrencilerinde akademik ertelemenin sıklığı ve akademik ertelemeyle ilişkili bilişsel ve davranışsal değişkenler incelenmiştir. Çalışmada katılımcılara, iki bölümden oluşan bir ölçek uygulanmıştır. Ölçeğin ikinci kısmında ödev yazmaya ilişkin tipik bir erteleme senaryosu ve bu duruma ilişkin olası nedenler yer almaktadır. Öğrencilerden böyle bir senaryo karşısında erteleme nedenlerini belirtmeleri istenmiştir. Yapılan faktör analizi sonucunda, birinci faktörün (açıkladığı varyans %49.4) başarısızlık korkusu olduğu bulunmuştur. Araştırmacılar bu faktörde yer alan maddelerin, değerlendirilme kaygısı, kişinin kendi standartlarını karşılamaya dönük endişesi (mükemmeliyetçilik) ve kendine güven eksikliği (lack of self-confidence) ile ilgili maddeler olduğunu belirtmektedirler.

Ferrari (1992) 307 üniversite öğrencisi üzerinde yaptığı araştırmada genel erteleme ve mükemmeliyetçilik arasında orta düzeyde olumlu bir ilişki bulmuştur ( $r=.34$ ,  $p<.001$ ).

Muszynski ve Akamatsu (1991) 151 üniversite öğrencisi üzerinde erteleme eğilimi incelemiştir. Öğrenciler doktora tezlerini tamamlama sürelerine göre üç gruba ayrılmıştır: erken bitirenler (5 yıldan daha az), ortalama süresinde bitirenler (5-6 yıl) ve geç bitirenler (7 yıl ve üstü). Araştırma sonucunda üç grubun mükemmeliyetçilik faktörü açısından farklılık göstermediği bulunmuştur.

Yukarıda verilen araştırmalarda mükemmeliyetçilik tek boyutlu bir yapı olarak ele alınmıştır. İlk iki araştırma sonucuna göre erteleme ile mükemmeliyetçilik arasında olumlu bir ilişki olduğu görülmektedir. Aşağıda çok boyutlu mükemmeliyetçilik ve erteleme ile ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

Sadler ve Sacks (1993) akademik erteleme, mükemmeliyetçilik ve depresyon arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmada, ertelemenin kişinin başkaları için mükemmeliyetçiliği boyutuyla ilişkili olduğunu, kişinin kendisiyle ilgili mükemmeliyetçilik boyutuyla ilişkili olmadığını bulmuştur. Kişinin başkaları için mükemmeliyetçiliği boyutu akademik ertelemeye ilişkili olduğu halde yapılan regresyon analizinde bu boyutun akademik ertelemeyi yordamadığı bulunmuştur.

Flett, Blankstein, Hewitt ve Koledin'in (1992) 131 üniversite öğrencisi üzerinde yaptıkları çalışmada genel erteleme, akademik erteleme ve mükemmeliyetçiliğin boyutları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Genel erteleme ile mükemmeliyetçiliğin sosyal boyutu arasında .30, akademik erteleme ile .40 düzeyinde ilişki bulunmuştur. Ayrıca çalışmada erkek katılımcıların korelasyon değerlerinin kızlara göre daha yüksek olduğu da bulunmuştur.

Mükemmeliyetçiliğin sosyal ve kişisel boyutunu daha iyi ayırt edebilmek için, Martin, Flett ve Hewitt (1993) 178 üniversite öğrencisi üzerinde bir çalışma yapmıştır. Çalışmada genel erteleme ve çok boyutlu mükemmeliyetçilik ölçeği kullanılmıştır. Çalışma sonucunda, diğer çalışma bulgularına paralel biçimde, mükemmeliyetçiliğin sosyal boyutu ile erteleme arasında olumlu bir ilişki bulunmuştur. Erteleme ile mükemmeliyetçiliğin kişisel boyutu arasında ise olumsuz bir ilişki bulunmuştur. Regresyon analizi sonucunda erteleme davranışını mükemmeliyetçiliğin kişisel ve sosyal boyutunun yordadığı bulunmuştur. Korelasyon sonuçlarıyla tutarlı bir biçimde, mükemmeliyetçiliğin sosyal boyutu yüksek erteleme puanlarıyla ilişkili ( $t=4.52$ ,  $Beta=0.37$ ,  $p<.01$ ), mükemmeliyetçiliğin kişisel boyutu ise düşük erteleme puanlarıyla ilişkili ( $t=-3.76$ ,  $Beta=-0.33$ ,  $p<.01$ ) bulunmuştur (akt: Flett, Hewitt ve Martin, 1995).

Akademik ertelemenin nedenlerine ilişkin olarak Sadler ve Buley (1999) yaptıkları çalışmada mükemmeliyetçiliğin sosyal ve kişisel boyutlarını yordayıcı değişkenler olarak bulmuşlardır. Aşamalı regresyon analizi sonucunda

mükemmeliyetçiliğin kişilik boyutunun ( $t=-3.82$ ,  $Beta=-.325$ ,  $p<.001$ ), sosyal boyutunun ( $t=2.64$ ,  $Beta=.254$ ,  $p<.001$ ) ve analize alınan sınav kaygısı, öğrenme inançlarına ilişkin kontrol ve dışsal amaç yönelimli olma değişkenlerinin hepsinin birden akademik erteleme davranışına ilişkin açıkladıkları varyansı % 27 olarak bulmuşlardır.

Araştırma sonuçlarında da görüldüğü gibi, erteleme davranışı mükemmeliyetçiliğin kişisel boyutuyla olumsuz bir ilişki, sosyal boyutu ile olumlu bir ilişki göstermektedir. Ayrıca mükemmeliyetçiliğin bu iki boyutu, genel ve akademik erteleme davranışının önemli yordayıcıları arasında yer almaktadır. Araştırmanın bundan sonraki bölümünde genel erteleme ve akademik erteleme davranışına özsaygı açısından yapılan açıklamalara yer verilmiştir.

### **Özsaygı ve Erteleme**

Özsaygı kavramı hem psikolojik araştırmalar hem de eğitim araştırmaları içinde önemli bir yere sahiptir. Genel erteleme ve akademik erteleme konusuna ilişkin yapılan araştırmalarda da özsaygı değişkeninin sıklıkla incelendiği görülmektedir.

Rosenberg (1965) özsaygıyı kişinin benliğine (self) ilişkin olumlu ya da olumsuz tutumu olarak tanımlamaktadır. Rosenberg (1965) yüksek özsaygı düzeyine sahip bireyin özelliklerini, kendine saygı duyan ve kendini değerli hisseden; kendini başkalarından daha iyi görme ihtiyacı duymayan ancak aynı zamanda kendini çok kötü olarak da algılamayan; kendisini mükemmel olmak ihtiyacında hissetmeyen aksine kendi sınırlıklarının farkında olan ve kendini geliştirmek ve ilerlemek isteyen kişiler olarak belirtmektedir. Buna karşın düşük özsaygı düzeyine sahip bireylerin, kendisini hor gören, kendinden memnun olmayan ve bir anlamda kendini reddeden özellikler gösterdiğini ve kişinin başka bir kişi olmak istediğini belirtmektedir.

Pope, McHale ve Craighead (1988) özsaygıya ilişkin açıklamalarında, bu kavramın benlik-kavramından farklı olduğunu, benlik kavramının bireyin kendisine ilişkin tanımlarda kullandığı tüm şeyleri içerdiğini belirtmektedirler. Örneğin bir kişi kendini iyi bir basketbol oyuncusu olarak görebilir, bilim kurguya ilgisi vardır ya da başarılı bir kişi olarak tanımlayabilir. Tüm bu tanımlamalar aslında kişinin benlik-kavramının parçalarını oluşturur. Özsaygı ise benlik-kavramında yer alan bilgilerin değerlendirilmesini içerir ve kişinin sahip olduğu tüm şeylere ilişkin duygularından kaynaklanır. Örneğin bir kişi başarılı öğrenci olmaya yüksek değer atfetmişse, ancak kendisi vasat ya da başarısız bir öğrenci ise, bu kişinin özsaygısı düşük olacaktır. Öte yandan aynı kişi atletik bir yeteneğe çok yüksek değer yüklemişse ve bu alanda başarı elde etmişse bu kişinin özsaygı düzeyi yüksek olacaktır. Sonuç olarak kişinin özsaygısı, kişinin kendisine ilişkin nesnel bilgilerin ve bu bilgilerin öznel değerlendirilmesinin bileşiminden oluşmaktadır.

Pope ve diğerleri (1988) özsaygı kavramını incelerken algılanan ben ve ideal ben kavramlarının da dikkate alınması gerektiğini vurgulamaktadır. Algılanan benliğin benlik kavramıyla aynı olduğunu belirten yazarlar, algılanan benliğin kişinin yeteneklerine, özelliklerine ve becerilerine ilişkin nesnel görüşlerini içerdiğini belirtmektedir. İdeal benlik ise bireyin olmayı hayal ettiği ben' i içermektedir. Pope ve diğerleri (1988) kişinin algıladığı benliği ile ideal benliği iyi eşleşmişse, bir başka ifadeyle uyumluysa kişinin özsaygısının olumlu olacağını belirtmektedir. Örneğin bir öğrenci akademik başarıyı değerli buluyorsa ve kendisi de başarılı bir öğrenci ise kendi hakkında olumlu duygular hissedecektir yani kendi gerçek özelliklerine ilişkin olumlu değerlendirmeleri olacaktır. Öte yandan kişinin ideal benliğinde çok popüler olmak varsa, ancak sadece birkaç arkadaşı bulunuyorsa özsaygı düzeyi düşük olacaktır. Sonuç olarak Pope ve diğerleri (1988) ideal benlik ile algılanan benlik arasındaki farkın özsaygıya ilişkin sorunlara neden olduğunu belirtmektedir. Algılanan benlik ile ideal benlik arasındaki farkın çok olmasının düşük özsaygının, bununla birlikte

ideal benlik ile algılanan benlik arasındaki farkın az olmasının yüksek özsaygının göstergesi olduğuna dikkat çekmektedirler.

Lawrence (1988) benlik kavramını, bireyin zihinsel ve fiziksel özelliklerinin toplamı ve bireyin sahip olduğu bütün bu özelliklere ilişkin kendini değerlendirmesi olarak tanımlamaktadır (akt: Pişkin, 2002). Pişkin (2002) benlik kavramının ideal benlik, benlik imgesi ve özsaygı kavramını içine alan şemsiye bir kavram olduğunu, bu üç kavramın yani ideal benliğin, benlik imgesinin ve özsaygının gelişiminin benlik kavramının gelişimiyle ilişkili olduğunu belirtmektedir.

Benlik imgesi bireyin sahip olduğu zihinsel ve fiziksel özelliklerinin farkında olmasıdır, bir başka ifadeyle bireyin ne olduğunu gösteren bir kavramdır. İdeal benlik bireyin olmayı arzu ettiği ben'ini gösterir. Özsaygı ise, bireyin benlik imgesi ile ideal benliği arasındaki farkı değerlendirmesidir. Yani bireyin kendisini nasıl algıladığı ile olmak istediği benliği arasındaki fark, o bireyin özsaygı düzeyini gösterir (Pişkin, 2002). Bu açıklama Pope ve diğerlerinin (1988) özsaygı kavramına ilişkin getirdikleri açıklamalara paralellik göstermektedir. Bu süreçte önemli olan bireyin bu farkı nasıl değerlendirdiği ve bu farkın bireyin duygusal dünyasını nasıl etkilediğidir. Özetle, özsaygı bir bireyin kendine ilişkin benlik değeri, bir başka ifadeyle kendisini ne kadar değerli gördüğüne ilişkin genel duygusu olarak açıklanabilir.

Pişkin (2002), bireyin düşük özsaygı geliştirmesine yol açan şeyin başarısızlık olmadığını, kişinin çevresinde yer alan ve kişi tarafından önemli görülen bireylerin onun başarısızlığına olan tepkileri olduğunu belirtmektedir. Birey için önemli görülen kişilerin başında kuşkusuz aile bireyleri, öğretmenler ve arkadaş çevresi gelmektedir. Kendilerinden başaramayacakları düzeyde yüksek beklentiler oluşturulan bireyler, süreç içinde çevresindeki kişilerin verecekleri geribildirimden de etkilenerek, beklentileri karşılayamamanın bir sonucu olarak düşük özsaygı geliştireceklerdir. Özsaygının oluşumu sürecinde çocukluk



dönemine dikkat çeken Pişkin (2002), çocukların bir alandaki başarısızlıklarını sadece o alan sınırlamakla kalmadıklarını, bütün özelliklerine genelleme eğilimi içinde olduklarını belirtmektedir. Örneğin matematikte başarısız olan bir çocuk kendisini sadece matematikte değil, aynı zamanda bir birey olarak genelde başarısız hissedebilir.

Pek çok araştırmacı düşük özsaygının kişinin beklentileri karşılamada başarısızlığından kaynaklandığını belirtmektedir (L'Abate, 1994; akt: Ferrari ve diğerleri, 1995). Sezgisel olarak, düşük özsaygı düzeyine sahip bir kişi işlerini yapmayı erteleyebilir. Bununla birlikte, işlerini zamanında yapmayan bir kişi yani erteleme davranışı gösteren kişi, bu davranışından dolayı düşük özsaygı geliştirebilir. Özellikle kişi, örneğin öğrenim hayatında olduğu gibi dakikliğin önemli olduğu dönemlerde, zamanında yetiştiremediği işlerinden dolayı düşük özsaygı gösterebilir. Erteleme ve özsaygı konusunda yapılan araştırma sonuçları nedensel bir sonuç vermemektedir. Ancak araştırma bulguları düşük özsaygı ile genel erteleme ve akademik erteleme davranışı arasında orta düzeyde olumsuz yönde bir ilişki olduğunu göstermektedir (Ferrari ve diğerleri, 1995).

Araştırmanın bundan sonraki bölümünde özsaygı kavramıyla yakından ilişkili olan benlik değeri kuramına ilişkin açıklamalara, daha sonra ise erteleme ve özsaygı konusunda yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

### **Benlik Değeri (Özdeğer) Kuramı ve Erteleme**

Benlik değeri kuramı özellikle akademik erteleme davranışının anlaşılması açısından büyük önem taşımaktadır. Benlik değeri kuramı, bazı öğrencilerin okul ortamında akademik başarıdan çok benlik değerlerini korumaya, yani hem kendi gözünde hem de başkalarının gözünde değerli olduğu duygusunu korumak ve sürdürmek için daha fazla güdülendiğini öne

sürmektedir. Covington (2000) akademik yeteneğin eğitim sistemi içinde ve genel olarak Batı toplumlarında oldukça yüksek değere sahip olduğunu, akademik yetenek ile benlik değeri kavramlarının neredeyse iç içe geçmiş, adete birbirleriye örülmüş kavramlar olduğunu iddia etmektedir. Bir başka ifadeyle, benlik değeri kişinin kendi yeteneğine ilişkin hem kendisinin hem de başkalarının algısı tarafından belirlenmektedir. Bu algının da temelde kişinin elde ettiği başarılarla bağlı olduğu belirtilmektedir. Sonuç olarak, yetenek statüsünü korumak ve sürdürmek öğrenciler için önemli bir amaç haline gelmekte ve bu bağlamda öğrenciler başarı elde etmek için çabalamakta, kendilerinin yeteneksiz olduğu izlenimi verecek şeyleri yapmaktan kaçınmaktadır (Schouwenburg, 1995).

Covington (1993), öğrencilerin başarısızlık korkusundan kaçınmak için pek çok savunma mekanizması kullandıklarını ve akademik erteleme davranışının da bunlardan biri olduğunu belirtmektedir (akt: Schouwenburg, 1995). Burka ve Yuen'de (1983) benzer bir biçimde işlerini erteleyen ve son ana bırakan pek çok kişinin başkaları tarafından değerlendirilme konusunda endişe duyduğunu öne sürmektedir. Bu kişiler, yaptıkları işlerde başkaları tarafından yetersiz bulunacaklarından, gösterdikleri en iyi çabanın bile yeteri kadar iyi olmayacağından korkarlar. Bunlar aslında bireyin başarısızlık korkusuyla ilgili endişeleridir. Kendisine başarısızlık korkusundan dolayı ket vuran bir kişi - aslında yapması gereken işi son dakikaya kadar erteleyen- sadece gösterdiği performanstan dolayı değil aynı zamanda bir birey olarak da başarısız değerlendirileceğini varsayar. Başarısızlık korkusu yaşayan bir kişi şu varsayımlarla hareket etmektedir: 1) Yaptığım iş doğrudan ne kadar yetenekli olduğumun bir göstergesidir. 2) Yetenek düzeyim, birey olarak ne kadar değerli olduğumu belirler: "ne kadar yetenekliysem o kadar değerliyim". 3) Yaptığım iş birey olarak değerimi yansıtır. Bu varsayımları Berry ve Covington (1975) şu şekilde açıklamaktadır:

### **Benlik-değeri (self-worth)=Yetenek (ability)=Performans (performance)**

Yukarıdaki eşitlik, “İyi performans gösterirsem bu çok yetenekli olduğum anlamına gelir, bundan dolayı kendimi daha çok severim ve kendimle ilgili iyi şeyler hissederim” şeklinde açıklanabilir. (akt: Burka ve Yuen, 1983; Schouwenburg, 1995; Gutman, 2000).

Burka ve Yuen'in de (1983) belirttiği gibi, pek çok insan için yetenek, zihinsel yeterlilik (competence) anlamına gelmektedir. Bu kişiler, yaptıkları herşeyin, onların ne kadar zeki olduğunu göstermesini ister -mükemmel ödevler yazmak, sınavda en iyisini yapmak gibi... Yetenek şüphesiz pek çok açıdan tanımlanabilir. Ancak sorun, yeteneğin benlik-değerinin tek belirleyicisi olarak algılandığında ortaya çıkmaktadır. Bu durumda performans, başka hiçbir şey hesaba katılmaksızın, kişi için tek ölçüt olmaktadır. Üstün performans üstün kişi; vasat performans vasat kişi anlamına gelmektedir. Pek çok öğrenci de, akademik alanda gösterecekleri performansın sadece onların yeteneğini değil, aynı zamanda kişi olarak da değerini ölçeceğini düşünür. Bu durumda geciktirme ya da erteleme davranışı, yetenek ve performansın arasına girerek yukarıda açıklanan eşitliği bozar.

### **Benlik-değeri=Yetenek≠Performans (erteleme)**

Yukarıdaki eşitlikte performans artık yetenekle eşit değildir, çünkü işi tamamlamaya yönelik bütün çaba harcanmamıştır. Bu sonunda performansın nasıl ortaya çıktığına bakılmaksızın, yetenek ve benlik değeri arasındaki ilişkinin hala korunduğu anlamına gelmektedir. Örneğin, ödevini son bir kaç gün içinde bitiren bir öğrenci, bundan dolayı hayal kırıklığı yaşadığında ya da eleştirildiğinde “Aslında çalışmaya daha önce başlasaydım ve kendime ödev için daha fazla zaman verseydim, daha iyisini yapardım” düşüncesiyle endişesini

gidermeye çalışır ve benlik-değerini bu şekilde korumuş olur (Burka ve Yuen, 1983; Ferrari ve diğerleri, 1995).

### **Özsaygı ve Erteleme Konusunda Yapılan Araştırmalar**

Aşağıda özsaygı ile genel erteleme ve akademik erteleme konusunda yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

Solomon ve Rothblum (1984), bir grup üniversite öğrencisi üzerinde yaptıkları araştırmada akademik erteleme ile benlik saygısı arasında anlamlı düzeyde olumsuz bir ilişki olduğunu bulmuşlardır ( $r=-.23$ ,  $p<.01$ ).

Beswick, Rothblum ve Mann (1988) akademik ertelemenin öncülleri ile ilgili yaptıkları araştırmada özsaygı, gerçekçi olmayan inançlar ve kararsızlık değişkenleri ile akademik erteleme arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada özsaygıyı ölçmek için Rosenberg Özsaygı Envanteri ve akademik ertelemeyi ölçmek için Solomon ve Rothblum (1984) tarafından geliştirilen akademik erteleme ölçeğini kullanmışlardır. Araştırmaya 245 üniversite öğrencisi katılmıştır. Araştırmanın sonucunda özsaygı ile akademik erteleme arasında anlamlı düzeyde olumsuz bir ilişki bulunmuştur ( $r=-.35$ ,  $p<.01$ ).

Beck, Koons ve Milgrim'in (2000) 169 üniversite öğrencisi üzerinde yaptıkları davranışsal ertelemenin ilişkili olduğu değişkenler ve sonuçları konulu araştırmada özsaygı ile akademik erteleme arasında anlamlı düzeyde olumsuz ilişki bulunmuştur ( $r=-.26$ ,  $p<.01$ ).

Wernicke (1999) erteleme ve mükemmeliyetçilik konulu tez çalışmasında, genel erteleme ve akademik erteleme ile özsaygı arasında anlamlı düzeyde negatif ilişki bulunmuştur ( $r=-.27$ ,  $p<.01$ ;  $r=-.28$ ,  $p<.01$ ).

Ferrari (1991) bir grup üniversite öğrencisi üzerinde yaptığı araştırmada ertelemeci olan öğrencileri (n=46) ertelemeci olmayan öğrencilerle (n=52) özsaygı, sosyal kaygı ve amaçlı handikap (self-handicap) değişkenleri açısından karşılaştırmıştır. Araştırma sonucunda, ertelemeci öğrencilerin düşük özsaygı düzeyine sahip oldukları, daha fazla sosyal kaygı yaşadıkları ve amaçlı handikap eğilimlerinin daha fazla olduğu bulunmuştur. Bu sonuçlar bağlamında Ferrari (1991) Burka ve Yuen'in (1983) erteleme davranışına ilişkin açıklamalarına paralel biçimde ertelemecilerin, benlik değerlerini sadece yetenek temelinde değerlendirdiklerini, yeteneklerinin de sadece bir işi yaparken gösterdikleri en iyi performansa göre belirlendiğine inandıklarını belirtmektedir. Bu açıdan bakıldığında erteleme, kişinin performansına ve buna bağlı olarak yeteneğine ilişkin yapılacak yargılardan ve değerlendirmelerden kaçınma yolu olmaktadır.

Özsaygı ve erteleme konusunda yapılan araştırmalar ertelemecilerin düşük özsaygı düzeyine sahip olduğunu ve iki değişken arasında olumsuz bir ilişkinin olduğunu göstermektedir.

Çalışmanın buraya kadarki bölümünde yapılan kuramsal açıklamalar bağlamında, erteleme davranışının temelde, pek çok klinisyenin de belirttiği gibi (örneğin Burka ve Yuen, Knaus), bireyin "özsaygısını" koruma isteği olduğu söylenebilir. Bu açıdan bakıldığında ertelemeci kişi, kendi değerinin sadece en iyi performansla ortaya çıkan yeteneğe bağlı olduğu görüşüne dayanan bir bilişsel şemadan hareket etmektedir. Böyle bir birey için benlik kavramı sürekli iniş çıkış göstermektedir; çünkü benlik kavramı sadece spesifik bir görevin en iyi biçimde tamamlanması tarafından belirlenmektedir. Görevin tamamlanması ertelenerek, kişi bireysel performansına dönük olası yargıları ve değerlendirmeleri engellemektedir. Sonuç olarak kişi egoya zarar verici yargılardan kaçınmaktadır (Ferrari ve diğerleri; 1995).

Çalışmanın bundan sonraki bölümünde akademik erteleme ile akademik başarı, cinsiyet ve yaş konusunda yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

### **Akademik Erteleme ve Akademik Başarı**

Akademik erteleme ve akademik başarı konusunda yapılan çalışmalar bu iki değişkenin negatif yönde ilişkili olduğunu göstermektedir.

Beswick, Rothblum ve Mann (1988) öğrencilerin akademik başarılarıyla akademik erteleme davranışı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu çalışmada akademik başarı öğrencilerin psikoloji dersine ilişkin verilen dönem ödevinin taslağı, bu ödevden aldıkları not ve öğrencilerin psikoloji sınavından aldıkları sınav notu açısından değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin dönem ödevine ilişkin hazırladıkları taslaktan aldıkları not ile akademik erteleme davranışları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki ( $r=-.26$ ), ödevden aldıkları not ile erteleme davranışları arasında negatif yönde anlamlı ilişki ( $r=-.21$ ) ve psikoloji dersi final sınavından aldıkları not ile akademik erteleme davranışları arasında yine negatif yönde anlamlı bir ilişki ( $r=-.30$ ) bulunmuştur. Sonuç olarak, öğrencilerin erteleme davranışları ile akademik başarıları arasında olumsuz bir ilişki bulunmaktadır.

Rothblum, Solomon ve Mukarami (1986) akademik ertelemeci öğrencilerin akademik ertelemeci olmayan öğrencilerden bilişsel, davranışsal ve duyuşsal farklılıklarına ilişkin yaptıkları araştırmada, akademik erteleme ile dönem sonu genel not ortalamaları arasındaki ilişkiye de bakmışlardır. Akademik erteleme ile genel not ortalaması arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulmuşlardır ( $r=-.22$ ,  $p<.001$ ). Ertelemeci öğrencilerin genel not ortalamaları, ertelemeci olmayanlara göre daha düşük bulunmuştur.

Owens ve Newbegin (1997) lise öğrencilerinde okul başarısı ve akademik erteleme konusunda yaptıkları çalışmada öğrencilerin İngilizce ve matematik derslerinden aldıkları notlarla erteleme davranışları arasında negatif ilişki bulmuşlardır. Regresyon analizi sonucunda öğrencilerin akademik erteleme davranışını yordayan en güçlü değişken ders notları olarak bulunmuştur.

### **Akademik Ertelme ve Genel Ertelme Davranışında Cinsiyet ve Yaş Faktörü**

Akademik ertelme ve genel ertelme davranışının cinsiyete göre fark gösterip göstermediğine ilişkin yapılan çalışmalar farklı sonuçlar ortaya koymaktadır. Kachgal, Hansen ve Nutter'in (2001) 68 kadın ve 73 erkek öğrenci üzerinde yaptıkları çalışmada, akademik ertelme davranışının cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermediği bulunmuştur.

Haycock ve diğerleri (1998) öz-yeterlik ve kaygının üniversite öğrencilerinde genel ertelme davranışındaki rolü konulu araştırmalarında, genel ertelme davranışının cinsiyete göre farklılık göstermediğini bulmuşlardır. Aynı araştırmada akademik ertelme ile yaş arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Milgram ve Marshevsky (1995) İsrail'de 115 erkek ve 85 kız öğrencide akademik ertelemeye ilgili değişkenleri araştırdıkları çalışmalarında, erkeklerin daha çok ertelemeci olduklarını bulmuşlardır ( $t(193) = 3.24, p < .01$ ).

Cinsiyet ve akademik ertelme davranışı Türkçeye "delikanlılık" olarak çevirebileceğimiz "laddhisness" kavramıyla da açıklanmaktadır. Francis (1999) "delikanlı olmayı" sadece erkeklerden oluşan bir grup gencin daha çok eğlence amaçlı bir dizi davranış (alkol kullanma, yıkıcı davranışlarda bulunma, kadınları nesneleştirme gibi) göstermeleri biçiminde açıklamaktadır. Barker (1997), erkek

öğrencilerin sınıf ortamına onların daha çok erkeksi kimliklerini gösterecek ajandalarla geldiğini ve kendilerini kızlardan farklılaştıracak davranışlarda (sınıfta şakalar yapma, gürültü çıkarma ve daha dürtüsel davranma) bulunduğunu belirtmektedir. Jackson (2002, 2003) “delikanlılık” ya da “maço” kültürünün erkek öğrencilerin akademik ilerlemelerine engel oluşturduğunu belirtmektedir. Akademik çalışmaların, erkek öğrenciler tarafından daha “kadınsı” bir iş olarak algılandığını ve erkekler öğrencilerin “kadınsı” olarak etiketlenmemek için akademik çalışmalardan kaçındıklarını ya da en azından kaçınıyormuş gibi göründüklerini belirtmektedir. Erkek öğrencilerin “delikanlı” davranışlarını açıklamada çalışmanın daha önceki bölümünde sözü edilen benlik değeri kuramından da yararlanılmaktadır. Dweck (1999) ve Covington (1998) benlik değerini koruma stratejilerinin bireyin benlik değerini tehdit eden durumlarda kullanıldığını belirtmektedir. Bu bağlamda okul ortamları, değerlendirme ve notlandırma süreci ve sosyal karşılaştırmaların çok fazla olduğu yerler olması bakımından benlik değerini koruma stratejilerini kullanma açısından zengin yerlerdir. Bu açıdan bakıldığında, benlik değerini korumanın iki açık yolu görülmektedir. Birincisi başarısızlıktan kaçınma, ikincisi ise başarısızlığın doğurgularından (implications) kaçınma. Daha öncede belirtildiği gibi erteleme davranışı başarısızlıktan kaçınma stratejisi olarak karşımıza çıkmaktadır. Erteleme davranışı hem kızlar hem de erkekler tarafından kullanılan bir strateji olmakla birlikte, araştırma bulguları erkeklerin bu stratejiyi daha çok kullandıkları yönündedir. Başka bir ifadeyle yetenek söz konusu olduğunda erkekler bu stratejileri kızlardan daha fazla kullanmaktadır (akt: Jackson, 2002).

Jackson (2002, 2003) erkek öğrencilerin benlik değerlerini korumaya dönük davranışları ile “delikanlı” davranışları arasında paralellik olduğunu belirtmektedir. Bir başka ifadeyle, benlik değerini korumaya dönük olarak kullanılan stratejiler erkek öğrencilerde iki farklı korkunun nedeni olarak ikili bir işlev görmektedir. Birincisi, Covington’un benlik değeri kuramı açısından, akademik başarısızlığın doğurgularından kaçınma stratejisi olarak



kullanılmasıdır (bu başarısızlık korkusu olarak da adlandırılabilir). İkincisi ise, erkek öğrencilerin kendi benlik değerlerini, erkeksiliğe uygun olmayan davranışları göstermenin olumsuz etkilerinden korumak için kullanılmasıdır (kadınsılıktan korkma olarak da adlandırılabilir). Bu bağlamda erteleme davranışı hem başarısızlığın nedenlerini yetenekten çok dışsal başka nedenlerle açıklaması açısından benlik değerini koruma stratejisi olmakta, hem de “delikanlı” davranışın bir biçimi olarak karşımıza çıkmaktadır. Warrington, Younger ve Williams (2000) bunu aşağıda verilen örnekle açıklamaktadır(akt: Jackson, 2002):

*11 yaşında bir erkek çocuğu: sanırım erkekler okul çalışmalarını yaptıklarından daha iyi yapma kapasitesine sahipler ve aslında bunu bırakma şansları olsa bırakacaklar da... aynı zamanda erkekler işleri son dakikada yapma davranışını da bırakmak istiyorlar. Biz ödevlerimizi okul servisinde yaparız.*

Yukarıdaki örnekte de görüldüğü gibi, okul servisi ciddi anlamda ev ödevinin yapılacağı yer olmaktan uzaktır. Ödevi serviste yapma, öğrenci için zayıf performansına bir bahane olmakta, benlik saygısını korumaktadır. Bu davranış aynı zamanda ev ödevlerinin yüksek bir önceliğe sahip olmadığının işaretidir; bu sayede kişi “uygun” olan erkeksi kimliğini korumaktadır (Jackson, 2002).

Akademik ve genel erteleme ile yaş arasındaki ilişki konusunda yapılan araştırmalar sınırlı olmakla birlikte benzer sonuçlar vermektedir.

Watson'ın (2001) erteleme ve 5-faktörlü kişilik modeli konulu araştırmasına yaşları 18 ile 53 arasında değişen 349 üniversite ve kolej öğrencisi katılmıştır. Araştırmada, akademik ertelemeyi ölçmek için Solomon ve Rothblum (1984) tarafından geliştirilen iki bölümden oluşan akademik erteleme ölçeği kullanılmıştır. Çalışmada yaşları 25-53 arasında değişen 50 katılımcı yaşları 18-24 arasında değişen diğer katılımcılarla akademik erteleme ölçeğinden aldıkları puanlar açısından karşılaştırılmıştır. Yaşça daha büyük olan

öğrencilerin, akademik erteleme boyutları olan görevin sıkıcılığı, bağımlılık ve kontrole karşı isyan boyutlarından daha düşük puan aldıkları bulunmuştur. Benzer biçimde yaşça daha büyük olan öğrencilerin, akademik erteleme sıklığının ölçüldüğü ilk bölümün haftalık okumaları zamanında yapma alanında daha düşük puan aldıkları saptanmıştır.

McCown ve Roberts (1984) telefon aracılığıyla, yaşları 18 ile 77 arasında değişen 360 katılımcıyla bir araştırma yapmıştır. Çalışmanın sonucunda, erkek katılımcıların erteleme puanları yirmili yaşların ortalarında ve sonlarına doğru en yükseğe çıkmaktadır. Erteleme puanı erkekler için yaklaşık altmışlı yaşlara kadar düşüş göstermekte, altmışlı yaşlardan sonra tekrar yükselişe geçmektedir. Kadın katılımcıların erteleme puanları ilk yetişkinlikte (25-30'lu yaşlar) en yüksek değere ulaşmakta ve sonra düşüşe geçmekte; altmışlı yaşlardan sonra tekrar yükseliş göstermektedir. Araştırmacılar, kadın ve erkek katılımcılarda erteleme puanlarının altmışlı yaşlardan sonra artışının, emeklilik ya da sağlık sorunları gibi bu yaş grubuna özgü nedenlerden olabileceğini belirtmektedir (akt: Ferrari ve diğerleri, 1995).

### **Problem**

Araştırmanın kuramsal açıklamalar bölümünde de belirtildiği gibi, genel erteleme ve akademik erteleme oldukça yaygın ve ciddi bir sorundur. Erteleme hem içsel (sinirlilik, pişmanlık, umutsuzluk, kendini suçlama) hem de dışsal bazı sorunları (okul başarısının olumsuz etkilenmesi, anne-baba ve öğretmenlerin öğrenciyi tembel olarak nitelendirmesi gibi) beraberinde getirdiği için incelenmeye oldukça değer bir konudur.

İlgili literatür incelendiğinde, erteleme olgusuyla ilişkilendirilen pek çok etken üzerinde çalışıldığı göze çarpmaktadır. Bunlar arasında başarısızlık korkusu, mükemmeliyetçi kişilik özelliği, motivasyon eksikliği, özsaygı ve gerçekçi olmayan inançlar sayılabilir.

Genel erteleme ve akademik erteleme davranışının öğrenim düzeyine (lise ve üniversite) göre fark gösterip göstermediği, lise öğrencilerinde genel erteleme ve akademik erteleme davranışının özsaygı, çok boyutlu mükemmeliyetçi kişilik özelliği, akademik başarı ve hem öğrencilerin hem de anababaların okul başarısını değerlendirme ve okul başarılarına dönük doyum düzeyiyle ilişkisi; üniversite öğrencilerinde ise genel erteleme ve akademik erteleme davranışının çok boyutlu mükemmeliyetçi kişilik özelliği ve akademik başarıyla ilişkisi bu çalışmanın problemini oluşturmaktadır.

### **Amaç**

Bu araştırmanın amacı, lise öğrencilerinde genel erteleme ve akademik erteleme davranışının özsaygı, çok boyutlu mükemmeliyetçi kişilik özelliği ve akademik başarı; üniversite öğrencilerinde genel erteleme ve akademik erteleme davranışının mükemmeliyetçi kişilik özelliği ve akademik başarı ile ilişkisini incelemek ve değerlendirmektir.

Bu amaçlar çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1- Genel erteleme ve akademik erteleme davranışı öğrenim düzeyine (lise, üniversite) göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

2- Lise öğrencilerinde genel erteleme ve akademik erteleme davranışı cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

3- Lise öğrencilerinde akademik erteleme davranışı ile

- Genel erteleme davranışı
- Özsaygı
- Mükemmeliyetçi kişilik özelliği

- Anababaların çocuklarının okul başarısını değerlendirme
- Anne-babaların çocuklarının okul başarılarından doyum
- Öğrencilerin kendi okul başarılarını değerlendirme
- Öğrencilerin kendi okul başarılarından doyum
- Akademik başarı (genel not ortalaması)
- Yaş değişkenleri arasında bir ilişki var mıdır?

4- Lise öğrencilerinde,

- Özsaygı, mükemmeliyetçi kişilik özelliği, anne-babaların çocuklarının okul başarısını değerlendirme, anne-babaların çocuklarının okul başarılarından doyum, öğrencilerin kendi okul başarılarını değerlendirme, öğrencilerin kendi okul başarılarından doyum, akademik başarı ve yaş değişkenleri akademik erteleme davranışının anlamlı birer yordayıcısı mıdır?

5- Lise öğrencilerinin genel erteleme ve akademik erteleme puanları arasında özsaygı düzeyleri (düşük-orta-yüksek) açısından anlamlı bir fark var mıdır?

6- Lise öğrencilerinin akademik erteleme puanları arasında,

- Anne-baba okul başarı değerlendirme düzeyi
- Anne-baba okul başarı doyum düzeyi
- Öğrencinin kendi okul başarısını değerlendirme düzeyi
- Öğrencinin kendi okul başarılarından doyum düzeyi
- Öğrencinin akademik başarı düzeyi açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?

7- Üniversite öğrencilerinde genel erteleme ve akademik erteleme davranışı cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

8- Üniversite öğrencilerinde akademik erteleme davranışı ile

- Genel erteleme davranışı

- Mükemmeliyetçi kişilik özelliği
- Akademik başarı (genel not ortalaması)
- Yaş değişkenleri arasında bir ilişki var mıdır?

9- Üniversite öğrencilerinde

-Mükemmeliyetçi kişilik özelliği, akademik başarı ve yaş değişkenleri akademik erteleme davranışının anlamlı birer yordayıcısı mıdır?

10- Üniversite öğrencilerin akademik erteleme puanları arasında,

- Akademik başarı düzeyi
- Kişinin kendisi için mükemmeliyetçiliği düzeyi açısından anlamlı bir fark var mıdır?

### Önem

Genel erteleme ve akademik erteleme pek çok kişiyi, özellikle de öğrencileri etkileyen bir sorun olmasına ve Batı'da son 20 yıldır sıklıkla çalışılan bir konu olmasına karşın, Türkiye'de bu konuda yapılmış herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda ülkemizde de sıklıkla gözlenen bu davranışın incelenmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu çalışma, konunun Türkiye'de incelenmesine katkıda bulunacaktır. Ayrıca bu araştırma Batı toplumlarından farklı bir kültürde genel ve akademik erteleme konusuna açıklamalar getireceğinden konuya ilişkin literatürüne katkı sağlayacaktır. Buna ek olarak, literatürde genel erteleme ve akademik erteleme konusunda yapılan çalışmaların büyük oranda üniversite öğrencileri üzerinde yapıldığı, lise öğrencileriyle yapılan çalışmaların oldukça sınırlı olduğu göze çarpmaktadır. Bu bağlamda, bu çalışmada üniversite öğrencileri ile birlikte lise öğrencilerinde de genel ve akademik erteleme davranışının incelenmesi önemli görünmektedir.

Akademik ve genel erteleme olgusunun bilişsel, duyuşsal ve davranışsal özelliklerin etkileşimini bünyesinde barındıran karmaşık bir yapı olduğu dikkate

alındığında, araştırma sonucunda elde edilecek bulguların, öğrencilerin genel erteleme ve akademik erteleme davranışlarının anlaşılmasına katkısı olacaktır.

Bu araştırma, eğitim/öğretim kurumlarında erteleme alışkanlıkları nedeniyle potansiyellerinin altında başarı gösteren ve çeşitli kayıplara uğrayan öğrencilerin farkedilmesi ve bu öğrencilerin daha üretken duruma getirilmeleri için yapılacak çalışmalar açısından önemli görülmektedir.

Ayrıca, bu çalışma erteleme konusunda bundan sonra yapılacak araştırmalara, erteleme davranışının giderilmesine dönük yapılacak çalışmalara ve programlara katkısı açısından da önemli görülmektedir.

## **BÖLÜM II**

### **YÖNTEM**

Bu bölümde araştırmanın modeline, araştırma grubu ve araştırmada kullanılan ölçme araçlarına ilişkin bilgiler yer almaktadır.

#### **Araştırma Modeli**

Bu araştırma, lise öğrencilerinde akademik erteleme ve genel erteleme davranışıyla sosyo-demografik özellikler, benlik saygısı ve çok boyutlu mükemmeliyetçilik arasındaki ilişkiyi; üniversite öğrencilerinde akademik erteleme ve genel erteleme davranışıyla sosyo-demografik özellikler ve çok boyutlu mükemmeliyetçilik arasındaki ilişkiyi inceleyen betimsel bir çalışmadır.

#### **Araştırma Grubu**

Araştırma grubu, 2002-2003 eğitim-öğretim yılında, Ankara il merkezinde bulunan Ankara Atatürk Anadolu Lisesi, Bahçelievler Deneme Lisesi ve Ayrancı Ticaret Meslek Lisesi 2. sınıfa devam eden öğrencilerle, Ankara Üniversitesi Mühendislik Bilimleri, Fen Bilimleri ve Sosyal Bilimler alanlarında 2. ve 3. sınıflarda öğrenim gören kız ve erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Katılımcıların öğrenim gördükleri okul ve cinsiyetlerine göre dağılımları Tablo-1'de verilmiştir.

**Tablo-1 Katılımcıların Öğrenim Gördükleri Okul ve Cinsiyetlerine Göre Dağılımları**

OKUL		CİNSİYET		Toplam
		Erkek	Kız	
A. Anadolu Lisesi	N	59	33	92
	% Toplam	10,8	6,0	16,8
Deneme Lisesi	N	43	32	75
	% Toplam	7,9	5,9	13,7
Ayrancı Ticaret Lisesi	N	58	35	93
	% Toplam	10,6	6,4	17,0
Lise Toplam	N	160	100	260
	% Toplam	29,3	18,3	47,5
Ankara Üniversitesi	N	131	156	287
	% Toplam	23,9	28,5	52,5
Genel Toplam	N	291	256	547
	% Toplam	53,2	46,8	100

Tablo 1’de görüldüğü gibi Atatürk Anadolu Lisesi’nde 59 erkek, 33 kız, toplam 92 öğrenciye; Deneme Lisesi’nde 43 erkek, 32 kız, toplam 75 öğrenciye; Ayrancı Ticaret Meslek Lisesi’nde 58 erkek, 35 kız, toplam 93 öğrenciye; Ankara Üniversitesi’nde 156 kız, 131 erkek, toplam 287 öğrenciye ulaşılmıştır. Tüm okullar için, erkek öğrenci sayısı 291, kız öğrenci sayısı 256’dır. Toplam öğrenci sayısı 547’dir.

Araştırma grubunda yer alan lise ve üniversite öğrencilerinin ve tüm grubun yaş dağılımı Tablo-2’de verilmiştir.



**Tablo-2 Katılımcıların Öğrenim Düzeylerine Göre Yaş Dağılımları**

	N	X	s	Minimum	Maksimum	Ranj
Yaş (Lise Grubu)	260	16.67	.717	15	19	4
Yaş (Üniversite Grubu)	287	21.36	1.535	19	28	9
Yaş (Tüm Grup)	547	19.13	2.637	15	28	13

Tablo-2'de lise öğrencilerinin yaş dağılımı incelendiğinde yaş ortalamalarının 16.67 olduğu ve yaş dağılımının 15-19 arasında değiştiği görülmektedir. Üniversite öğrencilerinin yaş ortalaması 21.36'dır ve yaş dağılımı 19-28 arasında değişmektedir. Tüm grubun yaş ortalaması 19.13'tür; yaş dağılımı ise 15-28 arasındadır.

Katılımcıların öğrenim gördükleri okul ve alana göre dağılımları Tablo-3'de verilmiştir.

**Tablo-3 Katılımcıların Öğrenim Gördükleri Okul ve Alanlara Göre Dağılımları**

ALAN		OKUL				Toplam
		A. Anadolu Lisesi	Deneme Lisesi	Ayrancı Ticaret Lisesi	Ankara Üni.	
Matematik-Fen	N	92	28			<b>120</b>
	% alan	76.7	23.3			100
	% okul	100	37.3			21.9
	% Toplam	16.8	5.1			21.9
Türkçe-Matematik	N		47	93		<b>140</b>
	% alan		33.6	66.4		100
	% okul		62.7	100		25.6
	% Toplam		8.6	17.0		25.6
Mühendislik Bilimleri	N				76	<b>76</b>
	% alan				100	100
	% okul				26.5	13.9
	% Toplam				13.9	13.9
Fen Bilimleri	N				110	<b>110</b>
	% alan				100	100
	% okul				38.3	20.1
	% Toplam				20.1	20.1
Sosyal Bilimler	N				101	<b>101</b>
	% alan				100	100
	% okul				35.2	18.5
	% Toplam				18.5	18.5
Toplam	N	92	75	93	287	<b>547</b>
	% alan	16.8	13.7	17.0	52.5	100
	% okul	100	100	100	100	100
	% Toplam	16.8	13.7	17.0	52.5	100

Tablo 3'de de görüldüğü gibi araştırma grubunda, Matematik-Fen (MF) alanında öğrenim gören 120 lise öğrencisinin %76.7'si Atatürk Anadolu Lisesi'nde, %23.3'ü Deneme Lisesi'nde öğrenim görmektedir. Türkçe-Matematik (TM) alanında öğrenim gören 140 lise öğrencisinin %66.4'ü Ayrancı Ticaret Meslek Lisesi'nde, %33.6'sı Bahçelievler Deneme Lisesi'nde öğrenim görmektedir. Araştırma grubunda, Ankara Üniversitesi'nde okuyan 287 üniversite öğrencisinin %26.5'i Mühendislik Bilimlerinde, %38.3'ü Fen Bilimlerinde, %35.2'si Sosyal Bilimler alanlarında öğrenim görmektedir.

Araştırma grubunda yer alan öğrencilerin anne-babalarının eğitim düzeylerine ilişkin dağılımları Tablo-4'de, mesleklere göre dağılımı ise Tablo-5'de verilmiştir.

**Tablo-4 Katılımcıların Anne-Babalarının Eğitim Düzeyleri**

	Okuma-Yazma Bilmeyen	İlkokul	Ortaokul	Lise	Üniversite	N / %
Baba (N)	6	116	82	121	222	547
%	1.1	21.2	15.0	22.1	40.6	100
Anne (N)	30	186	71	139	121	547
%	5.5	34.0	13.0	25.4	22.1	100

Tablo-4'de görüldüğü gibi katılımcıların babalarının %1.1'i okuma-yazma bilmemektedir; %21.2'si ilkokul mezunu, %15.0'ı ortaokul mezunu, %22.1'i lise mezunu, %40.6'sı ise üniversite mezunudur. Katılımcıların annelerinin %5.5'i okuma-yazma bilmemektedir; %34'ü ilkokul mezunu, %13'ü ortaokul mezunu, %25.4'ü lise mezunu, %22.1'i ise üniversite mezunudur. Katılımcıların babalarının büyük bir kısmı üniversite, annelerinin büyük bir çoğunluğu ise ilkokul mezunudur.

**Tablo-5 Katılımcıların Anne-Babalarının Mesleklerine Göre Dağılımı**

	Profesyonel Meslek	Yardımcı Profesyonel Meslek	Memur	İşçi	Emekli	Serbest Meslek	Vasıfsız İşçi	Ev Hanımı	N
Baba (N)	168	30	47	45	100	108	37	--	535
%	31.4	5.6	8.8	8.4	18.7	20.2	6.9	--	100
Anne (N)	90	15	18	--	57	6	9	343	538
%	16.7	2.8	3.3	--	10.6	1.1	1.7	63.8	100

Tablo 5'de görüldüğü gibi, tüm katılımcıların babalarının %31.4'ü, annelerinin ise %16.7'si profesyonel mesleklerde, babalarının %5.6'sı, annelerinin ise %2.8'i yardımcı profesyonel mesleklerde çalışmaktadır. Babaların %20.2'si, annelerinin ise %1.1'i serbest meslek sahibidir. Katılımcıların babalarının %6.9'u, annelerinin ise %1.7'si vasıfsız işçidir. Katılımcıların babalarının %8.8'i, annelerinin ise %1.8'i memurdur. Katılımcıların annelerinin %10.6'sı, babalarının ise %18.7'si emeklidir. Katılımcıların babalarının %8.4'ü işçidir. Katılımcıların annelerinin %63.8'i ev hanımıdır. Katılımcıların 12 tanesi babasının mesleğini, 9 tanesi ise annesinin mesleğini belirtmemiştir. Katılımcıların babalarının büyük bir kısmı profesyonel meslek sahibi olmasına karşın, annelerinin çoğunun ev hanımı olduğu görülmektedir.

### **Araştırmada Kullanılan Ölçme Araçları**

Araştırmada, lise ve üniversite öğrencilerinin sosyo-demografik özelliklerini (öğrenim görülen okul ve bölüm/alan, yaş, cinsiyet, anababanın eğitim düzeyi, mesleği ve ailenin aylık ortalama geliri) belirlemek amacıyla

kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Katılımcıların genel erteleme ve akademik erteleme davranışlarını ölçmek için Genel Erteleme ve Akademik Erteleme Ölçeği, mükemmeliyetçilik özelliklerini ölçmek için Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği (MPS- Multidimensionality Perfectionism Scale), lise öğrencilerinin özsaygı düzeylerini ölçmek için Rosenberg Özsaygı Envanteri, lise öğrencilerinin hem kendilerinin hem de anne-babaların çocuklarının okul başarısını değerlendirme ve bu başarıdan doyum düzeyini belirlemek amacıyla kısa soru formu kullanılmıştır.

### **Genel Ertelemenin Ölçülmesi**

Erteleme davranışının ölçülmesine ilişkin literatürde, geliştirilen ölçme araçlarının iki gruba ayrıldığı görülmektedir. Birinci bölümde yer alan ölçme araçları, bireyin günlük yaşamda gösterdiği erteleme davranışlarını (everyday procrastination) belirlemek amacıyla geliştirilen ölçme araçlarıdır. İkinci grupta yer alan ölçme araçları ise, genel erteleme ölçeklerinde yer alan ifadelerin öğrenci grubuna uygun olmamasından dolayı öğrencilerin akademik yaşantılarındaki erteleme davranışını ölçmek amacıyla geliştirilen akademik erteleme ölçekleridir. Akademik erteleme ölçeklerine ilişkin açıklamalara araştırmanın bir sonraki bölümünde ayrıntılı olarak yer verilmiştir.

Genel erteleme davranışına yönelik ölçme araçlarının 1980'li yıllarda geliştirilmeye başlandığı görülmektedir. Mann (1982) tarafından geliştirilen Karar Vermeyi Erteleme Ölçeği (Decisional Procrastination Scale-DP), ertelemeyi bireyin çatışma durumlarında ya da farklı seçeneklerle karşılaştığında kullandığı uygun olmayan bir baş etme stratejisi olarak ele almaktadır. Öte yandan Lay'in (1986) geliştirdiği Genel Erteleme Ölçeği (General Procrastination Scale, GP), kişinin pek çok alanda gösterdiği erteleme davranışını belirlemek amacıyla kullanılmaktadır. McCown ve Johnson (1989) tarafından geliştirilen Yetişkin Erteleme Envanteri'de (Adult Inventory of Procrastination) Lay'in ölçeğine benzer yapı göstermektedir. Bu envanterde de bireylerin günlük yaşamdaki

görevlerine ilişkin erteleme davranışları belirlenmeye çalışılmıştır (akt: Ferrari ve diğerleri, 1995).

Türkiye’de ise genel erteleme davranışını ölçmek için geliştirilmiş bir ölçek bulunmamaktadır. Bu nedenle, araştırma kapsamında literatürde genel erteleme konusunda yapılan çalışmalar ve bu konuda geliştirilmiş ölçekler incelenerek Genel Erteleme Ölçeği (GEÖ) geliştirilmiştir. Genel Erteleme Ölçeğinin geliştirilmesinde, erteleme konusunun farklı boyutlarını araştıran iki araştırmacıyla birlikte çalışılmıştır.\*

### **Genel Erteleme Ölçeği (GEÖ)**

Genel Erteleme Ölçeği, kişilerin günlük yaşamda yapmak durumunda oldukları işleri zamanında yapıp yapmadıklarını, bir başka ifadeyle erteleyip ertelemediklerini belirlemek amacıyla geliştirilmiş bir ölçektir. Ölçekte 11 olumsuz, 7 olumlu olmak üzere toplam 18 madde bulunmaktadır. Ölçekte yer alan ifadelere verilen tepkiler “beni hiç yansıtmıyor”, “beni çok az yansıtıyor”, “beni biraz yansıtıyor”, “beni çoğunlukla yansıtıyor”, “beni tamamen yansıtıyor” biçiminde olmak üzere beş basamaklı Likert tipinde derecelendirilmektedir. Ölçek genel erteleme davranışı içeren bir ifadeye beni hiç yansıtmıyor diyenler 1, beni tamamen yansıtıyor diyenler 5 puan alacak biçimde tek yönlü puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 90, en düşük puan ise 18’dir. Ölçekten alınan yüksek puan kişilerin genel erteleme eğilimine sahip olduğunu göstermektedir. Aşağıda ölçeğin geliştirilme sürecine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

---

\* Abdülkadir Yorulmaz, Cevriye Gülebağlan: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı Eğitimin Psikolojik Temelleri Programı Yüksek Lisans Öğrencisi

## Genel Erteleme Ölçeğinin Geliştirilmesi

Ölçeğin geliştirilme sürecinde, konuyla ilgili literatür taramasından ve bu konuda geliştirilmiş ölçeklerden yararlanılarak genel erteleme davranışı ifadesi içeren 100 maddeden oluşan bir madde havuzu oluşturulmuştur. Maddelerin oluşturulmasında erteleme davranışının duyuşsal, bilişsel ve davranışsal özelliklerini gösteren ifadelerin yer almasına çalışılmıştır. Madde havuzundaki cümleler incelenerek, erteleme davranışının farklı yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi ve mesleklerdeki bireylere uygun olması amacıyla 41 soruluk bir deneme formu hazırlanmıştır. Deneme formu farklı disiplinlerindeki öğretim elemanlarına (Eğitim Psikolojisi, Rehberlik ve Psikolojik Danışma, Ölçme ve Değerlendirme) içerik ve dil açısından değerlendirilmek üzere verilmiştir. Hakemler, değerlendirilmeye alınan her maddeyi “uygun”, “değiştirilerek kullanılmalı” ve “kesinlikle çıkarılmalı” seçeneklerinden birinde dil ve içeriğe ilişkin değerlendirmiş ve önerilerini belirtmişlerdir. Hazırlanan ölçek taslağının deneme formu EK-1’de verilmiştir. Değerlendiricilerden gelen eleştiriler doğrultusunda bazı maddelerde değişiklikler ve eklemeler yapılarak madde sayısı 43’e çıkarılmıştır. 14 olumlu, 29 olumsuz ifadeden oluşan genel erteleme ölçeği deneme formu EK-2’de sunulmuştur.

43 maddelik genel erteleme ölçeği deneme formu, üç araştırmacı tarafından lise ve üniversite öğrencileri ile farklı mesleklerde çalışan yetişkinlerden oluşan 1660 kişilik araştırma grubuna 2002-Aralık/2003-Mart ayları arasında uygulanmıştır.

Ölçeğin deneme formunun uygulandığı grupların cinsiyet ve öğrenci-çalışıyor olma durumlarına ilişkin özellikleri Tablo-6’da verilmiştir.

**Tablo-6 GEÖ'nün Deneme Uygulamasına Katılan Grubun Cinsiyet ve Çalışıyor/Öğrenci Olma Durumlarına Göre Dağılımları**

Cinsiyet		Çalışan/Öğrenci			Toplam
		Çalışan Grup	Lise	Üniversite	
Erkek	N	260	187	642	<b>1089</b>
	% Cinsiyet	23,9	17,2	59,0	100,0
	% Çalışan/Öğrenci	66,8	45,7	74,5	65,6
	% Toplam	15,7	11,3	38,7	<b>65,6</b>
Kadın	N	129	222	220	<b>571</b>
	% Cinsiyet	22,6	38,9	38,5	100,0
	% Çalışan/Öğrenci	33,2	54,3	25,5	34,4
	% Toplam	7,8	13,4	13,3	<b>34,4</b>
Toplam	N	389	409	862	<b>1660</b>
	% Cinsiyet	23,4	24,6	51,9	100,0
	% Çalışan/Öğrenci	100,0	100,0	100,0	100,0
	% Toplam	23,4	24,6	51,9	100,0

Tablo-6'da da görüldüğü gibi deneme grubunun %23,4'ü çalışan yetişkin gruptan, %24,6'sı lise öğrencisinden ve %51,9'u üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Ayrıca grubun %65,6'sı erkek, %34,4'ü kadındır.

Genel Erteleme Ölçeğinin deneme uygulamasında yer alan katılımcıların yaş gruplarına göre dağılımları Tablo-7'de verilmiştir.



**Tablo-7 GEÖ'nün Deneme Uygulamasında Yer alan Katılımcıların Yaş Gruplarına Göre Dağılımları**

YAŞ	N	%
15-17	382	23,0
18-22	755	45,5
23-30	344	20,7
31-40	131	7,9
41-50	48	2,9
Toplam	1660	100,0

Tablo-7'de görüldüğü gibi katılımcıların %23'ü 15-17 yaş grubunda, %45,5'i 18-22 yaş grubunda, %20,7'si 23-30 yaş grubunda, %7,9'u 31-40 yaş grubunda ve %2,9'u da 41-50 yaş grubunda yer almaktadır.

Genel Erteleme Ölçeği'nin deneme uygulamasına katılan çalışan grubun meslek ve cinsiyet dağılımları Tablo-8'de verilmiştir.

**Tablo- 8 GEÖ'nün Deneme Uygulamasına Katılan Çalışan Grubun Meslek ve Cinsiyet Dağılımları**

Meslek	Erkek	Kadın	Toplam	Meslek %
Avukat	7	3	10	2,6
Doktor	9	8	17	4,4
Muhasebeci	13	9	22	5,7
Öğretmen	25	38	63	16,2
Öğretim Üyesi	11	6	17	4,4
Mühendis	19	3	22	5,7
Subay	115	1	116	29,8
Bankacı	14	15	29	7,5
Profesyonel Meslek	13	13	26	6,7
Yardımcı Profesyonel Meslek	34	33	67	17,2
Toplam	<b>260</b>	<b>129</b>	<b>389</b>	-
% Cinsiyet	<b>66,8</b>	<b>33,2</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Tablo-8'de görüldüğü gibi çalışan grubun %33,2'si kadın, %66,8'si erkektir. Deneme grubunun %2,6'sı avukat, %4,4'ü doktor, %5,7'si muhasebeci, %16,2'si öğretmen, %4,4'ü öğretim üyesi %5,7'si mühendis, %29,8'i subay, %7,5'i bankacı, %6,7'si profesyonel meslek (halkla ilişkiler uzmanı, gazeteci, komiser, pilot,gibi) ve %17,2'si yardımcı profesyonel meslekte çalışan vergi memuru ile teknikerden oluşmaktadır. Yetişkin çalışan grubun %54,8'ini 23-30 yaş grubu, %32,9'unu 31-40 yaş grubu, %12,3'ünü 40-50 yaş grubu oluşturmaktadır.

Genel Erteleme Ölçeğinin deneme uygulamasına katılan üniversite ve lise öğrencilerinin okul türü ve cinsiyet dağılımları Tablo-9'da verilmiştir.

**Tablo-9 GEÖ'nün Deneme Uygulamasına Katılan Üniversite ve Lise Öğrencilerinin Okul Türü ve Cinsiyet Dağılımları**

<b>LİSE TÜRÜ</b>	<b>Kadın</b>	<b>Erkek</b>	<b>Toplam</b>	<b>%</b>
Düz Lise	21	23	44	3,5
Anadolu Lisesi	18	22	40	3,1
Fen Lisesi	13	27	40	3,1
Yabancı Dil Ağırlıklı Lise	33	8	41	3,2
Özel Lise	18	22	40	3,1
Anadolu Öğretmen Lisesi	27	13	40	3,1
İmam Hatip Lisesi	20	20	40	3,1
Endüstri Meslek Lisesi	16	26	42	3,3
Anadolu Kız Meslek Lisesi	43	-	43	3,4
Anadolu Otelcilik ve Turizm Meslek Lisesi	13	26	39	3,1
<b>Lise Toplam</b>	<b>222</b>	<b>187</b>	<b>409</b>	<b>32</b>
<b>%</b>	<b>54,2</b>	<b>45,8</b>	<b>100</b>	<b>--</b>
<b>ÜNİVERSİTELER</b>	<b>Kadın</b>	<b>Erkek</b>	<b>Toplam</b>	<b>%</b>
Ankara Üniversitesi	87	63	150	11,8
Orta Doğu Teknik Üniversitesi	39	101	140	11
Hacettepe Üniversitesi	94	56	150	12
Kara Harp Okulu	-	422	422	33,2
<b>Üniversite Toplam</b>	<b>220</b>	<b>642</b>	<b>862</b>	<b>68</b>
<b>%</b>	<b>25,5</b>	<b>74,5</b>	<b>100</b>	<b>--</b>
<b>Genel Toplam</b>	<b>442</b>	<b>829</b>	<b>1271</b>	<b>100</b>
<b>%</b>	<b>34,8</b>	<b>65,2</b>	<b>100</b>	<b>--</b>

Tablo-9'da görüldüğü gibi deneme grubuna katılan lise ve üniversite öğrenci grubunun %65,2'si erkek, %34,8'ini de kadındır. Ayrıca grubun %3,5'ini Düz Lise, %3,1'ini Anadolu Lisesi, %3,1'ini Fen Lisesi, %3,2'sini Yabancı Dil Ağırlıklı Lise, %3,1'ini Özel Lise, %3,1'ini Anadolu Öğretmen Lisesi, %3,1'ini

İmam Hatip Lisesi, %3,3'ünü Endüstri Meslek Lisesi, %3,4'ünü Anadolu Kız Meslek Lisesi, %3,1'ini Anadolu Otelcilik Turizm Meslek Lisesi, %11,8'ini Ankara Üniversitesi, %11'ini ODTÜ, %12'sini Hacettepe Üniversitesi ve %33,2'sini de Kara Harp Okulu öğrencisi oluşturmaktadır. 1271 kişilik öğrenci grubunun %30,1'ini 15-17 yaş grubu, %59,4'ünü 18-22 yaş grubu, %10,3'ünü 23-30 yaş grubu ve %2'sini de 31-40 yaş grubu oluşturmaktadır.

### **Genel Erteleme Ölçeğinin Faktör Analizi**

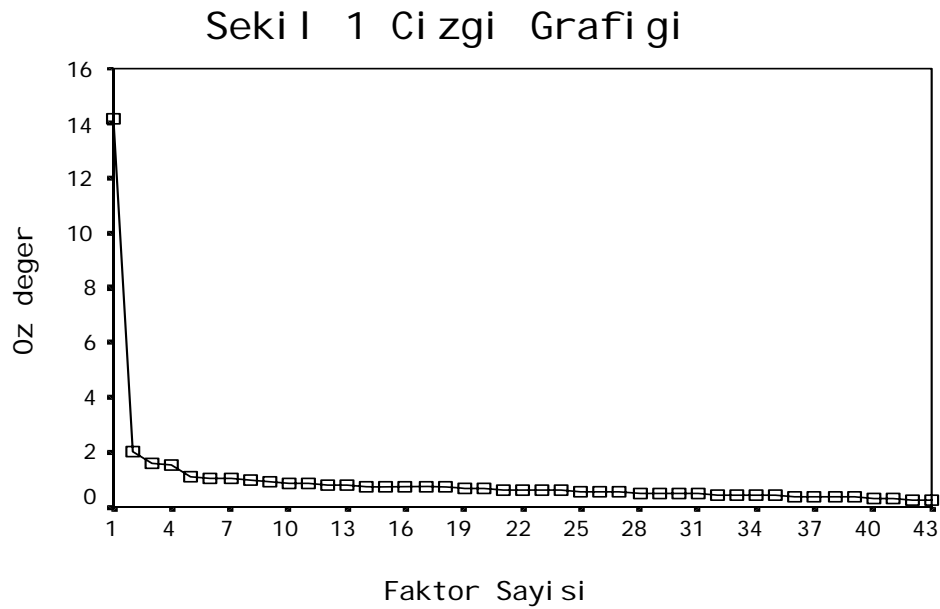
Sosyal bilimlerde ölçek geliştirme çalışmalarında, faktör analizi sıklıkla kullanılan bir analizdir (Büyüköztürk 2002, 2003). Deneme grubundan elde edilen puanlar üzerinde, ölçeğin faktör yapısını belirlemek üzere faktör analizi uygulanmıştır. Daha sonra, belirlenen maddeler üzerinde madde analizi çalışmaları yapılarak ölçeğe son şekli verilmiştir. Ölçeğe ilişkin tüm analizler SPSS 11.0 paket programında yapılmıştır.

Faktör analizinin ilk aşaması olarak ölçeğin tek boyutlu olup olmadığı temel bileşenler analizi ile test edilmiş ve ölçekte bulunan maddelerin birinci faktör yük değerleri incelenmiştir. Temel bileşenler analizine ilişkin sonuçlar Tablo-10'da, çizgi grafiği ise Şekil-1'de verilmiştir.

**Tablo-10 Genel Erteleme Ölçeğinin Temel Bileşenler Analizi Sonucunda Elde Edilen 7 Faktörün Öz Değer ve Açıklanan Varyansa Katkıları**

Faktör	Öz değer	Açıklanan Varyans (%)	Toplam Varyans (%)
1	14,172	32,958	32,958
2	2,031	4,722	37,681
3	1,614	3,753	41,434
4	1,548	3,600	45,034
5	1,120	2,605	47,639
6	1,056	2,456	50,094
7	1,023	2,379	52,473

**Şekil- 1 Genel Erteleme Ölçeği' nin Temel Bileşenler Analizine Göre Çizgi Grafiği**



Tablo-10 incelendiğinde temel bileşenler analizi sonucunda 43 maddenin öz değeri 1'den büyük yedi faktör altında toplandığı görülmektedir. Bu yedi

faktörün ölçeğe ilişkin açıkladıkları varyans %52,47'dir. Yedi faktörün ortak varyanslarının 0,233 ile 0,747 arasında değiştiği gözlenmiştir. Döndürme öncesinde birinci faktörün yol açtığı varyansın %32,95 olması ve öz değerlere dayalı olarak oluşturulan çizgi grafiğinde de birinci faktörden sonra yüksek ivmeli bir düşüşün gözlenmesi ölçeğin genel bir faktöre sahip olabileceğini göstermektedir. Öte yandan çizgi grafiğinde de görüldüğü gibi, yedinci faktörden sonra eğimin kaybolmaya başlaması ölçeğin çok faktörlü bir yapıya sahip olabileceğini düşündürmüştür.

Temel bileşenler analizi ile belirlenen bu yedi faktörün, içerdii maddeler bakımından isimlendirilebilmesi için faktör analizine varmaks dik döndürme yöntemi ile devam edilmiştir. Tekrarlanan analizler sırasında her bir maddenin bir faktörde gösterilebilmesi için .45 ve bunun üzerindeki faktör yük değerleri temel alınmıştır. Madde seçiminde ise maddelerin buldukları faktörlerdeki yük değerleri ile, diğer faktör yük değerleri arasındaki farkın .10 ve daha yukarı olmasına dikkat edilmiştir. Tüm bu işlemler sonrasında, genel erteleme ölçeği 18 maddeye düşürülmüştür. Ancak 8. maddenin (Eşyalarımı her zaman düzenli tutarım) diğer maddelerle karşılaştırıldığında, ortak varyansa katkısının düşük olması nedeniyle (.285) bu madde ölçekten çıkarılarak bir daha faktör analizi yapılmıştır. 8. maddenin çıkarılmasıyla, birinci faktörün açıkladığı varyans %39'dan %41'e, üç faktörün ölçeğe ilişkin açıkladığı varyans %54'ten %55'e yükselmiştir. Faktör analizi sonucunda ölçekte yer almayan 34. madde (Ailem ve arkadaşlarım benim işlerimi hep son dakikada yaptığımı söylerler), uzman görüşüne ve kapsam geçerliğine dayanılarak ölçeğe dahil edilmiş ve bir kez daha faktör analiz yapılmıştır. Analiz sonucunda da bu madde ikinci faktörde yer almıştır. Sonuçta hepsi erteleme ifadesi içeren 18 maddeden oluşan üç faktörlü bir genel erteleme ölçeği elde edilmiştir.

Bu faktörlerden birinci faktör "**zamanı iyi kullanma**", ikinci faktör "**erteleme**" ve üçüncü faktör "**son dakikacılık**" olarak adlandırılabilmele birlikte, ikinci ve üçüncü faktörün içerik olarak benzer olması nedeniyle, ölçeğin iki

faktörlü olarak değerlendirilebileceği düşünülmüştür. Bu amaçla kalan maddelerin iki faktörde gösterdiği yapının incelenmesi amacıyla faktör analizine devam edilmiştir. Analiz sonucunda maddelerin iki faktörde toplandığı görülmüştür. Sonuç olarak birinci faktör “**erteleme**”, ikinci faktör ise “**zaman etkin kullanma**” olarak adlandırılmıştır. Bu iki faktöre ilişkin öz değer ve açıkladıkları varyans Tablo-11’de verilmiştir.

**Tablo-11 GEÖ’nün Faktör Analizi Sonucunda Elde Edilen İki Faktörün Öz Değerleri Ve Açıklanan Varyansa Katkıları**

Faktör	Öz değer	Açıklanan Varyans (%)	Toplam Varyans (%)
1	7,464	41,464	41,464
2	1,398	7,768	49,232

Tablo-11’de görüldüğü gibi ölçeğin birinci faktörünün döndürme öncesi açıkladığı varyansın %32,958, döndürmeler sonrası açıkladığı varyansın da 41,464 olması ölçeğin tek boyutlu olarak da kullanılabilmesine işaret etmektedir. Bu araştırmada Genel Erteleme Ölçeği tek boyutlu olarak kullanılmıştır.

Bir sonraki aşamada, geliştirilen ölçek üzerinde madde analizi çalışması yapılmıştır. Bu çalışma sırasında her maddenin kendi içinde madde toplam korelasyonları, Spearman Brown iki yarım test güvenilirliği ve alt-üst gruplara ilişkin t değeri hesaplanmıştır. Genel Erteleme Ölçeğinin faktör analizi (Döndürülmüş Temel Bileşenler Analizi) sonuçları, madde toplam korelasyonları ve t değerleri Tablo-12’de verilmiştir.

**Tablo-12 Genel Erteleme Ölçeğinin Faktör Analizi (Döndürülmüş Temel Bileşenler Analizi) Sonuçları, Madde Toplam Korelasyonları ve t Değerleri**

M. No	Faktör ortak varyansı	Faktor yük değeri	Döndürme sonrası faktör yük değeri		Madde Toplam Korelasyon Değeri	t-değeri (Üst - Alt % 27)
			F-1	F-2		
13	,578	,683	<b>,733</b>	.197	,62	30,44
12	,567	675	<b>727</b>	.202	,61	29,08
33	,476	,629	<b>,659</b>	.204	,57	24,91
21	,562	,734	<b>,651</b>	.373	,68	32,82
34	,559	,733	<b>,647</b>	.375	,68	37,29
11	,515	,701	<b>,628</b>	.348	,64	33,55
32	,410	,596	<b>,601</b>	.223	,54	27,90
39	394	,585	<b>,589</b>	.216	,53	26,13
43	,378	,590	<b>,558</b>	.259	,53	27,44
30	,397	,620	<b>,540</b>	.325	,56	28,06
36	,302	,483	<b>,525</b>	.134	,43	18,50
1	,550	,611	.182	<b>,719</b>	,55	24,67
10	,585	,676	.272	<b>,715</b>	,62	30,74
16	,550	,631	.215	<b>,709</b>	,57	27,48
9	,587	,702	.326	<b>,694</b>	,64	29,16
17	,552	,679	.311	<b>,675</b>	,62	36,17
6	,462	,582	.206	<b>,648</b>	,52	27,08
29	,446	,624	.312	<b>,591</b>	,57	27,54

\*p<,01

\*α ,91

Genel erteleme ölçeğinin Cronbach alpha güvenilirlik katsayısı .91; birinci alt faktörün Cronbach alpha katsayısı .88, ikinci alt faktörün Cronbach alpha katsayısı da .85 olarak hesaplanmıştır.



Spearman Brown İki yarım test güvenilirliği 9 maddelik birinci yarım test için .86; 9 maddelik ikinci yarım test için .84 olmak üzere toplam .85 olarak hesaplanmıştır.

Ölçeğin 61 lise öğrencisine on yedi gün ara ile uygulanmasından hesaplanan test-tekrar test güvenilirlik katsayısı .82 olarak bulunmuştur. Ayrıca ölçeğin 61 lise öğrencisine on yedi gün ara ile uygulanması sonucu elde edilen test-tekrar test güvenilirlik katsayısı birinci faktör için .72, ikinci faktör için .82 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin 58 kişilik yetişkin grubuna üç hafta ara ile uygulanması sonucu elde edilen test-tekrar test güvenilirlik katsayısı ise .83'tür. Genel erteleme ölçeğinin yetişkin gruba uygulanması sonucu elde edilen test-tekrar test güvenilirlik katsayısı 1. faktör için .79, 2. faktör için .89 olarak hesaplanmıştır.

Sonuç olarak, bu araştırma için geliştirilen Genel Erteleme Ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirlik kriterlerini karşıladığı görülmektedir. Toplam 18 maddeden oluşan Genel Erteleme Ölçeği EK-3'te sunulmuştur.

### **Akademik Ertelemenin Ölçülmesi**

Akademik erteleme davranışının ölçülmesine ilişkin çalışmalar 1980'li yıllarda başlamıştır. Batı'da, üniversite öğrencilerinde akademik erteleme davranışı gösteren öğrencileri ertelemeci olmayanlardan ayırmak için Aitken Erteleme Envanteri (Aitken Procrastination Inventory-API) (Aitken, 1982; akt: Ferrari ve diğerleri, 1995) ve Solomon ve Rothblum (1984) tarafından üniversite öğrencilerinde akademik ertelemenin bilişsel ve davranışsal özelliklerini ölçmek amacıyla Öğrenciler İçin Erteleme Değerlendirme Envanteri (Procrastination Assessment Scale- Students/ PASS) geliştirilmiştir. Üniversite öğrencilerinde, öğrencilerin akademik olarak sorumlu oldukları görevleri erteleme eğilimini ölçmek amacıyla Tuckman (1991) tarafından Tuckman Erteleme Ölçeği'nin

(Tuckman Procrastination Scale) geliştirildiği görülmektedir. Ölçek öğrencilerin öz-düzenleme (self-regulation) yeteneklerinden (ability) kaynaklanan akademik erteleme olgusunu ölçmektedir.

Türkçe literatürde, akademik erteleme davranışını ölçmeye yönelik herhangi bir ölçme aracı olmaması nedeniyle, araştırmacı tarafından, literatürde akademik erteleme konusunda yapılan çalışmalar ve bu konuda geliştirilmiş ölçekler incelenerek Akademik Erteleme Ölçeği geliştirilmiştir.

### **Akademik Erteleme Ölçeği (AEÖ)**

Akademik Erteleme Ölçeği, öğrencilerin öğrenim yaşantılarında yapmakla sorumlu oldukları görevleri içeren (ders çalışma, sınavlara hazırlanma, proje hazırlama gibi) 12 olumsuz, 7 olumlu olmak üzere toplam 19 ifadeden oluşmaktadır. Bu ölçekte yer alan ifadelere verilen tepkiler “beni hiç yansıtmıyor”, “beni çok az yansıtıyor”, “beni biraz yansıtıyor”, “beni çoğunlukla yansıtıyor”, “beni tamamen yansıtıyor” biçiminde olmak üzere beş basamaklı Likert tipinde derecelendirilmektedir. Ölçek akademik erteleme içeren bir ifadeye “beni hiç yansıtmıyor” diyenler 1, “beni tamamen yansıtıyor” diyenler 5 puan alacak biçimde tek yönlü puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 95, en düşük puan 19’dur. Ölçekten alınan yüksek puan, öğrencilerin akademik ertelemeci olduklarını göstermektedir. Aşağıda akademik erteleme ölçeğinin geliştirilme sürecine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

### **Akademik Erteleme Ölçeğinin Geliştirilmesi**

Ölçeğin geliştirilme sürecinde, konuyla ilgili literatür taramasından ve bu konuda geliştirilmiş ölçeklerden yararlanılarak akademik erteleme davranışını içeren ve 35 ifadeden oluşan bir deneme formu hazırlanmıştır (EK-4). Bu ifadeler geliştirilirken öğrencilerin, ödev/proje hazırlama, sınavlara çalışma,

derslere düzenli olarak devam etme gibi okul yaşantılarında yapmaları beklenen görevleri zamanında yapıp yapmadıklarını içeren ifadeler yazılmıştır.

Deneme formu farklı disiplinlerdeki öğretim elemanlarına (Eğitim Psikolojisi, Rehberlik ve Psikolojik Danışma, Ölçme ve Değerlendirme) dil ve içerik açısından değerlendirilmek üzere verilmiştir. Hakemler, değerlendirilmeye alınan her maddeyi “uygun”, “değiştirilerek kullanılmalı” ve “kesinlikle çıkarılmalı” seçeneklerinden birinde dil ve içeriğe ilişkin değerlendirmiş ve önerilerini belirtmişlerdir. Değerlendirme grubundan gelen eleştiriler doğrultusunda bazı maddelerde değişiklikler ve gelen öneriler doğrultusunda yeni ifadeler de eklenerek 34 ifadeden oluşan Akademik Erteleme Ölçeği deneme formu oluşturulmuştur. Ölçeğe ilişkin deneme formu EK-5’te sunulmuştur.

### **Akademik Erteleme Ölçeğinin Deneme Uygulaması**

34 maddeden oluşan akademik erteleme ölçeği deneme formu, farklı lise türlerinde ve üniversitede farklı bölümlerde öğrenim gören 849 kişiden oluşan araştırma grubuna 2002-Aralık/ 2003-Mart ayları arasında uygulanmıştır.

Üniversite öğrencileri belirlenirken öğrenim görülen alanlar ve üçüncü sınıfa devam ediyor olmaları temel alınmıştır. Bu bağlamda deneme uygulamasına, sosyal bilimler alanından Ankara Üniversitesi Dil-Tarih ve Coğrafya Fakültesi Sosyoloji, Psikoloji, Coğrafya ve Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü ile İlahiyat Fakültesi Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrenciler katılmıştır. Mühendislik bilimleri alanından Orta Doğu Teknik Üniversitesi Mühendislik Fakültesi Kimya, Çevre, Bilgisayar, Endüstri ve İnşaat Mühendisliği bölümünde öğrenim gören öğrenciler katılmıştır. Sağlık bilimleri alanından ise Hacettepe Üniversitesi Fizyoterapi ve Rehabilitasyon Bölümü, Sağlık İdaresi Bölümü ile Çocuk Gelişimi ve Ev Ekonomisi bölümünde öğrenim gören öğrenciler katılmıştır.

Deneme uygulamasına katılan lise öğrencileri belirlenirken, öğrencilerin farklı lise türlerinde ve ikinci sınıfta okuyor olmaları temel alınmıştır. Deneme uygulamasına Düz Lise (Başkent Lisesi), Anadolu Lisesi (Mehmet Emin Resulzade Anadolu Lisesi), Fen Lisesi (Ankara Fen Lisesi), Yabancı Dil Ağırlıklı Lise (Ömer Seyfettin Yabancı Dil Ağırlıklı Lise Bölümü), Özel Lise (Evrensel Koleji), Endüstri Meslek Lisesi (Battal Gazi Endüstri Meslek Lisesi), Kız Meslek Lisesi (Aliye Yahşi Anadolu Kız meslek ve Kız meslek lisesi), İmam Hatip Lisesi (Tevfik İleri İmam Hatip Lisesi ve Mamak İmam Hatip Lisesi), Turizm ve Otelcilik Meslek Lisesi (Ankara Turizm ve Otelcilik Meslek Lisesi) ve Anadolu Öğretmen Lisesi (Hasan Ali Yücel Anadolu Öğretmen Lisesi) olmak üzere toplam 10 farklı lise türünde okuyan öğrencilerden oluşmaktadır. Deneme uygulamasına katılan lise ve üniversite öğrencilerinin okul türüne göre dağılımları Tablo-13'de verilmiştir.

**Tablo-13 AEÖ'nün Deneme Uygulamasına Katılan Lise ve Üniversite Öğrencilerinin Okul Türüne Göre Dağılımları**

	<b>N</b>	<b>%</b>
Düz Lise	44	5.2
Anadolu Lisesi	40	4.7
Fen Lisesi	40	4.7
Yabancı Dil Ağırlıklı Lise	41	4.8
Özel Lise	40	4.7
Anadolu Öğretmen Lisesi	40	4.7
İmam Hatip Lisesi	40	4.7
Endüstri Meslek Lisesi	42	4.9
Anadolu Kız Meslek Lisesi	43	5.1
Anadolu Otelcilik ve Turizm Meslek Lisesi	39	4.6
<b>Lise Toplam</b>	<b>409</b>	<b>48.1</b>
Ankara Üniversitesi	150	17.7
Orta Doğu Teknik Üniversitesi	140	16.5
Hacettepe Üniversitesi	150	17.7
<b>Üniversite Toplam</b>	<b>449</b>	<b>51.9</b>
<b>Genel Toplam</b>	<b>849</b>	<b>100</b>

Tablo-13'de görüldüğü gibi deneme uygulamasına katılan öğrencilerin %48.1'i lise, %51.9'u üniversite öğrencilerinden oluşmaktadır.

Deneme uygulamasına katılan üniversite ve lise öğrencilerinin cinsiyetlerine göre dağılımı Tablo-14'de verilmiştir.

**Tablo-14 AEÖ'nün Deneme Uygulamasına Katılan Lise ve Üniversite Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Okul ve Cinsiyetlerine Göre Dağılımı**

Okul	Cinsiyet			Toplam
		Erkek	Kadın	
Düz Lise	N	23	21	44
	%	2.7	2.5	5.2
Anadolu Lisesi	N	22	18	40
	%	2.6	2.1	4.7
Fen Lisesi	N	27	13	40
	%	3.2	1.5	4.7
Yabancı Dil Ağırlıklı Lise	N	8	33	41
	%	.9	3.9	4.8
Özel Lise	N	22	18	40
	%	2.6	2.1	4.7
Anad. Ogrt. Lisesi	N	13	27	40
	%	1.5	3.2	4.7
İmam Hatip Lisesi	N	20	20	40
	%	2.4	2.4	4.7
Ends. Meslek Lisesi	N	26	16	42
	%	3.1	1.9	4.9
Kız Meslek Lisesi	N	---	43	43
	%	---	5.1	5.1
A.Turz/Otçk. Meslek Lisesi	N	26	13	39
	%	3.1	1.5	4.6
Ankara Üniversitesi	N	63	87	150
	%	7.4	10.2	17.7
ODTÜ	N	101	39	140
	%	11.9	4.6	16.5
Hacettepe Üniversitesi	N	56	94	150
	%	6.6	11.1	17.7
Toplam	N	<b>407</b>	<b>442</b>	<b>849</b>
	%	<b>47.9</b>	<b>52.1</b>	<b>100.0</b>

Tablo-14'de de görüldüğü gibi, deneme uygulamasında yer alan katılımcıların %47.9' u kadın, %52.1'i erkektir.

Deneme uygulamasına katılan lise ve üniversite öğrencilerinin ve tüm grubun yaş dağılımı Tablo-15'de verilmiştir.

**Tablo-15 AEÖ'nün Deneme Uygulamasına Katılan Lise ve Üniversite Öğrencilerinin Yaş Dağılımları**

	N	X	ss	Minimum	Maksimum	Ranj
Yaş (Lise Grubu)	409	16.59	.713	15	20	5
Yaş (Üniversite Grubu)	440	21.95	1.892	19	39	20
Yaş (Tüm Grup)	849	19.37	3.049	15	39	24

Tablo-15'de görüldüğü gibi deneme uygulamasına katılan lise grubunun yaş ortalaması 16.59 olup, yaş dağılımı 15-20 arasında değişmektedir. Üniversite grubunun yaş dağılımı incelendiğinde ise yaş ortalaması 21.95 olup, yaş dağılımı 19-39 arasında değişmektedir. Tüm grubun yaş ortalaması ise 19.37 olup, yaş dağılımı 15-39 arasında değişmektedir.

### **Akademik Erteleme Ölçeğinin Faktör Analizi**

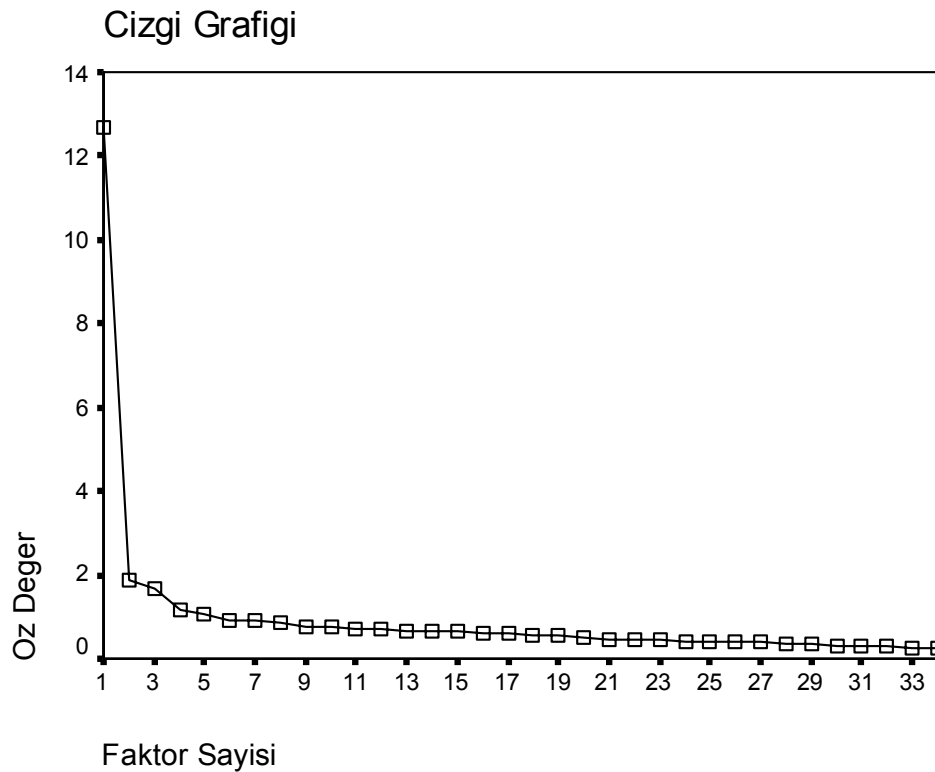
Deneme grubundan elde edilen puanlar üzerinde önce ölçeğin faktör yapısını belirlemek üzere faktör analizi uygulanmıştır. Daha sonra, belirlenen maddeler üzerinde madde analizleri yapılarak ölçeğe son biçimi verilmiştir.

Faktör analizinin ilk aşaması olarak ölçeğin tek boyutlu olup olmadığı temel bileşenler analizi ile test edilmiş ve ölçekte bulunan maddelerin birinci faktör yük değerleri incelenmiştir. Temel bileşenler analizine ilişkin sonuçlar Tablo-16'da, çizgi grafiği ise Şekil -2'de verilmiştir.

**Tablo-16 AEÖ'nün Temel Bileşenler Analizi Sonucunda Elde Edilen 5 Faktörün Öz Değer ve Açıklanan Varyansa Katkıları**

Faktör	Öz değer	Açıklanan Varyans (%)	Toplam Varyans (%)
1	12,699	37,350	37,350
2	1,877	5,522	42,872
3	1,675	4,925	47,797
4	1,181	3,472	51,269
5	1,060	3,116	54,386

**Şekil -2 AEÖ'nün Temel Bileşenler Analizine Göre Çizgi Grafiği**



Tablo-16'da da görüldüğü gibi, temel bileşenler analizi sonucunda 34 maddenin öz değeri 1'den büyük beş faktör altında toplandığı görülmüştür. Bu beş faktörün ölçüğe ilişkin açıkladıkları varyans %54,386'dır. Beş faktörün ortak



varyanslarının 0,357 ile 0,669 arasında değiştiği gözlenmiştir. Döndürme öncesinde birinci faktörün yol açtığı varyansın %37,350 olması ve öz değerlere dayalı olarak oluşturulan çizgi grafiğinde de (Şekil-2) birinci faktörden sonra yüksek ivmeli bir düşüşün gözlenmesi ölçeğin genel bir faktöre sahip olabileceğini göstermektedir. Öte yandan, Şekil-2’de de görüldüğü gibi üçüncü faktörden sonra eğimin kaybolmaya başlaması ölçeğin çok faktörlü bir yapıya sahip olabileceğini düşündürmüştür.

Temel bileşenler analizi ile belirlenen bu beş faktörün, iğerdiği maddeler bakımından adlandırılabilmesi için faktör analizine varimax dik döndürme yöntemi ile devam edilmiştir. Tekrarlanan analizler sırasında her bir maddenin bir faktörde gösterilebilmesi için .40 ve bunun üzerindeki faktör yük değerleri temel alınmıştır. Madde seçiminde ise maddelerin buldukları faktörlerdeki yük değerleri ile, diğer faktör yük değerleri arasındaki farkın .10 ve daha yukarı olmasına dikkat edilmiştir. Tekrarlanan döndürme işlemleri sonrasında, hepsi akademik erteleme ifadesi içeren 19 maddeden oluşan iki faktörlü bir akademik erteleme ölçeği elde edilmiştir. Bu faktörlerden birinci faktör “erteleme” , ikinci faktör ise “düzenli ders çalışma alışkanlığı” olarak adlandırılmıştır. Bu iki faktöre ilişkin öz değer ve açıkladıkları varyans Tablo-17’de verilmiştir.

**Tablo–17 AEÖ’nün Faktör Analizi Sonucunda Elde Edilen İki Faktörün Öz Değerleri Ve Açıklanan Varyansa Katkıları**

Faktör	Öz değer	Açıklanan Varyans (%)	Toplam Varyans (%)
1	7,958	41,884	41,464
2	1,364	7,176	49,060

Ölçeğin birinci faktörünün döndürme öncesi açıkladığı varyansın %37,350, Tablo-17’de görüldüğü gibi döndürmeler sonrası açıkladığı varyansın da 41,884

olması ölçeğin tek boyutlu olarak da kullanılabileceğine işaret etmektedir. Bu nedenle araştırmada Akademik Erteleme Ölçeği tek boyutlu olarak kullanılmıştır.

Bir sonraki aşamada, geliştirilen ölçek üzerinde madde analizi çalışması yapılmıştır. Bu çalışma sırasında her maddenin kendi içinde madde toplam korelasyonları, Cronbach alfa katsayısı, Spearman Brown iki yarım test güvenilirliği ve alt-üst gruplara ilişkin t değerleri hesaplanmıştır. Akademik Erteleme Ölçeğinin faktör analizi (Döndürölmüş Temel Bileşenler Analizi) sonuçları, madde toplam korelasyonları ve t değerleri Tablo-18'de verilmiştir.

**Tablo-18 Akademik Erteleme Ölçeğinin Faktör Analizi (Döndürülmüş Temel Bileşenler Analizi) Sonuçları, Madde Toplam Korelasyonları ve t Değerleri**

M. No	Faktör ortak varyansı	Faktör yük değeri	Döndürme sonrası faktör yük değeri		Madde Toplam Korelasyon Değeri	t-değeri (Üst - Alt %27)
			F-1	F-2		
27	,513	,641	<b>,697</b>	,166	,59	22,34
30	,593	,749	<b>,690</b>	,341	,70	30,42
31	,535	,699	<b>,674</b>	,284	,65	25,96
19	,610	,771	<b>,671</b>	,400	,72	35,27
34	,493	,652	<b>,667</b>	,218	,60	22,78
33	,479	,640	<b>,660</b>	,207	,58	21,48
22	,488	,668	<b>,644</b>	,272	,61	22,52
11	,599	,773	<b>,617</b>	,466	,72	31,84
20	,380	,580	<b>,580</b>	,209	,52	20,09
28	,307	,506	<b>,532</b>	,152	,45	16,25
5	,338	,559	<b>,531</b>	,236	,50	17,89
3	,342	,574	<b>,513</b>	,280	,53	17,12
13	,585	,581	,126	<b>,754</b>	,52	18,96
23	,603	,639	,208	<b>,748</b>	,58	20,96
7	,647	,723	,328	<b>,734</b>	,67	26,87
26	,522	,658	,314	<b>,651</b>	,60	22,44
6	,516	,663	,331	<b>,638</b>	,60	21,95
12	,480	,617	,272	<b>,637</b>	,56	20,90
18	,292	,519	,304	<b>,447</b>	,46	14,80

\*p<,01

\*α ,92

Akademik erteleme ölçeğinin Cronbach alpha güvenirlik katsayısı .92 olarak bulunmuştur. Ölçeğin 1. Faktörü için hesaplanan Cronbach alfa katsayısı .89, 2. Faktörü için hesaplanan Cronbach alfa katsayısı .84'dür.

Spearman Brown İki yarım test güvenilirliği, 10 maddelik birinci yarım test için .87, 9 maddelik ikinci yarım test için .86 olmak üzere toplam .85 olarak hesaplanmıştır.

Akademik Erteleme Ölçeği'nin 65 lise öğrencisine on yedi gün ara ile uygulanmasından hesaplanan test-tekrar test korelasyon katsayısı .89 olarak bulunmuştur. Ölçeğin test-tekrar test güvenilirlik katsayısı 1. Faktör için .80, 2. Faktör için .82 olarak hesaplanmıştır.

Sonuç olarak, bu araştırma kapsamında geliştirilen Akademik Erteleme Ölçeğinin yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları sonucunda, geçerlik ve güvenilirlik kriterlerini karşıladığı görülmektedir. Toplam 19 maddeden oluşan Akademik Erteleme Ölçeği EK-6'da sunulmuştur.

### **Rosenberg Özsaygı Ölçeği**

Morris Rosenberg tarafından 1963 yılında geliştirilen ölçek 63 madde ve 12 alt ölçekten oluşmaktadır. Özsaygı düzeyini ölçen ilk 10 maddelik kısmı, çok doğru, doğru, yanlış, çok yanlış biçiminde cevaplanan 4'lü likert tipi bir dereceleme ölçeğidir (Rosenberg, 1965).

Günümüzde, özsaygı düzeyini belirlemek için sıklıkla 10 maddeden oluşan özsaygı alt ölçeği kullanılmaktadır. Puanlamada, 1, 2, 4, 6, 7 numaralı maddeler için çok doğru 4, doğru 3, yanlış 2 ve çok yanlış 1 puan almaktadır. 3, 5, 8, 9 ve 10 numaralı maddelerde ise çok doğru 1, doğru 2, yanlış 3 ve çok yanlış 4 puan almaktadır. Ölçekten elde edilen toplam puan 10 ile 40 arasında değişmektedir. 10-20 puan düşük özsaygı düzeyini, 20-30 puan orta özsaygı düzeyini ve 30-40 puan ise yüksek özsaygı düzeyini göstermektedir. Özsaygı ölçeği dışındaki alt ölçekler cevap anahtarına göre her doğru yanıt için bir puan verilerek puanlanmaktadır (Rosenberg, 1965). Rosenberg, ölçeğin orijinal halini New York kentinde yansız olarak seçilen 10 lisenin 9. ve 12. sınıfına devam eden 5.024 öğrenci üzerinde uygulayarak Guttman ölçülerine göre puanlamıştır.

Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarında sosyo-ekonomik düzey, aileyle birlikte yaşayıp-yaşamama, dini inanç (Yahudi, Katolik, Protestan), boşanma durumunda eş ve çocukların yaşı, ayrılan eşlerin yalnız veya başkasıyla yaşama durumu, doğum sırası, cinsiyet, kardeş sayısı, anne ile ilişki sıcaklığı, azınlık ve ırk (zenci-beyaz) gibi bir çok farklı değişken göz önüne alınmıştır. Ölçek yüksek güvenilirliğe sahiptir. Test-tekrar test korelasyon katsayısı .82 ile .88 arasındadır ve çeşitli araştırmalarda elde edilen Cronbach Alpha katsayıları .77 ile .88 aralığındadır. Ayrıca ölçek üstün güvenilirlik anlamına gelen .92 Guttman ölçeği katsayısına sahiptir. Benzer ölçekler, bilinen gruplar, yordama ve yapı-kavram geçerliğinin kanıtlandığı çeşitli araştırmacılarca da bildirilmektedir (Rosenberg, 1965)

1965 yılından günümüze kadar birçok dile ve kültüre uyarlanan Rosenberg Özsaygı Envanteri 1986 yılında Çuhadaroğlu tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçek İngilizce'den Türkçe'ye çevrilmiş ve üç ayrı öğretim üyesi tarafından gözden geçirilmiştir. Daha sonra Hacettepe Çocuk Hastanesi Ergen Polikliniğine başvuran 10 ergene uygulanarak maddelerin anlaşılabilirliği tartışılmış ve gerekli değişiklikler yapılarak son şekli verilmiştir (Çuhadaroğlu, 1986).

Çuhadaroğlu ölçeğin geçerlik-güvenirliğini Ankara il merkezindeki bir lisenin 5 ayrı sınıfına devam eden 205 öğrenci üzerinde incelemiştir. Benzer ölçekler geçerliği özsaygı alt ölçeği için psikiyatrik görüşmeler; depresyon, psikosomatik belirtiler ve kişilerarası ilişkilerde tehdit hissetme alt ölçekleri içinse SCL-90 kullanılarak tespit edilmiştir. Diğer alt ölçeklerle karşılaştırılabilecek uygun ölçek bulunamadığından, diğer alt ölçeklerle benzer ölçeklere dayalı geçerlik araştırması yapılamamıştır. Özsaygı alt ölçeği ile psikiyatrik görüşmeler arasındaki korelasyon katsayısı .71'dir. Diğer üç alt ölçekle SCL-90'nın aynı isimli alt boyutlarından elde edilen puanlar karşılaştırıldığında korelasyon katsayıları depresif duygulanım için .66; psikosomatik belirtiler için .70;

kişilerarası ilişkilerde tehdit hissetme alt ölçeği için ise .45 olarak bulunmuştur (Çuhadaroğlu, 1986).

Bir ay arayla aynı gruba verilerek test-tekrar test güvenilirliği incelenen envanter için elde edilen korelasyon katsayıları sırasıyla özsaygı boyutunda .75; kendilik kavramının sürekliliği boyutunda .75; insanlara güven boyutunda .55; eleştiriye duyarlılık boyutunda .48; depresif duygulanım boyutunda .70; hayalperestlik boyutunda .75; psikosomatik belirtilerde .89; kişilerarası ilişkilerde tehdit hissetme boyutunda .46; tartışmalara katılabilmeye .51; ana-baba ilgisinde .51; babayla ilişkide .79 ve son olarak psişik izolasyon alt boyutunda .60 olarak hesaplanmıştır (Çuhadaroğlu, 1986). Araştırmada kullanılan Rosenberg Özsaygı Envanteri'nin ilk 10 maddelik özsaygı alt ölçeği EK-7'de verilmiştir.

### **Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği (ÇBMÖ)**

Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği Hewitt ve Flett (1989; 1991a) tarafından geliştirilen, her biri 15 madde içeren üç alt ölçekten oluşan 45 maddelik bir ölçektir. Ölçeğin alt boyutları, her biri farklı mükemmeliyetçilik yapısını ölçen ifadeler içermektedir. Bunlar sırasıyla, kişinin kendisiyle ilgili mükemmeliyetçiliği (self-oriented perfectionism), başkalarıyla ilgili mükemmeliyetçiliği (other-oriented perfectionism) ve başkalarının kendisinden beklentileri ile ilgili mükemmeliyeçliği (socially-prescribed perfectionism) dir. Ölçekte yer alan ifadeler “Kesinlikle Katılmıyorum” (1)- “Kesinlikle Katılıyorum” (7) şeklinde 7’li likert tipi bir ölçektir.

Ölçek ilk olarak üniversite öğrencileri, özellikle lisans düzeyi için, geliştirilmiş olmakla birlikte, daha sonra yapılan çalışmalarda ölçeğin normal ve hasta örnekleminde de geçerli ve güvenilir olduğu bulunmuştur (Hewit ve Flett, 1991a; 1991b). Orijinal ölçeğin, kişinin kendisiyle ilgili mükemmeliyetçiliği alt boyutu için alfa katsayısı .88, başkalarıyla ilgili mükemmeliyetçiliği alt boyutu

için .74 ve başkalarının kendisinden beklentileri ile ilgili mükemmeliyetçiliği alt boyutu için .81 bulunmuştur. Ölçeğin 3 ay arayla hasta gruba uygulanması sonucu test-tekrar test güvenirliği alt ölçekler için sırasıyla .75, .65 ve .78 bulunmuştur (Hewitt ve Flett, 1991a).

Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeğinin (ÇBMÖ) Türkçe'ye uyarlama çalışması ise Oral (1999) tarafından yapılmıştır. Ölçekte yer alan orijinal maddeler Orta Doğu Teknik Üniversitesi Modern Diller Bölümünde görevli olan dört öğretim üyesi tarafından Türkçe'ye çevrilmiştir. Bu çeviriler aynı üniversitede psikoloji bölümünde görev yapan üç öğretim üyesi tarafından değerlendirilmiştir. Bu süreçte, çevirilerle birlikte orijinal maddelerde verilmiştir. Hakemlerden her bir maddeyi orijinal anlamını yansıtması ve anlaşılabilir olması açısından beşli bir ölçekte değerlendirmesi istenmiştir. Bu değerlendirmede, en yüksek puanı alan Türkçe maddeler seçilerek 45 maddeden oluşan ve orijinal ölçekte olduğu gibi Kesinlikle Katılmıyorum "1"- Kesinlikle Katılıyorum "7" şeklinde 7'li Likert tipinde derecelendirilen ÇBMÖ'nün Türkçe formu oluşturulmuştur.

Ölçeğin deneme formu Orta Doğu Teknik Üniversitesi'nin hazırlık okulu dahil farklı bölümlerinde öğrenim gören 285 öğrenciye uygulanmıştır. Katılımcıların yaş ortalaması 20 olarak belirtilmiştir; yaş dağılımı ise 17-30 arasında değişmektedir. Faktör analizi sonucunda ölçeğin, kişinin kendisi ile mükemmeliyetçiliği (1.Faktör), başkalarının kendinden beklentileri ile ilgili mükemmeliyetçiliği (2.Faktör) ve başkaları ile ilgili mükemmeliyetçiliği (3. Faktör) olmak üzere üç boyutlu olduğu bulunmuştur. Orijinal ölçekte üçüncü faktörde yer alan 22., 16., 29. ve 7. maddeler ile ikinci faktörde yer alan 30. madde birinci faktörde yer almıştır. Ayrıca 22. madde (Kendilerini geliştirmek için uğraşmayan kişilerle ilgilenmem) faktör yükü .30'un altında olduğu için puanlamaya alınmamaktadır.

Ölçeğin Türkçe versiyonunda 44 madde yer almaktadır; 2,3,4,8,9,10,12,19,21,24,30,34,36,37,38,43,44 ve 45. maddeler tersten puanlanmaktadır. Kişinin kendisi ile mükemmeliyetçiliği alt boyutu toplam 19 maddeden (1,6,7,8,12,14,15,16,17,20,23,26,28,29,30,32,40,42. maddeler), başkalarının kendinden beklentileri ile ilgili mükemmeliyetçiliği alt boyutu 15 maddeden (5,9,11,13,18,21,25,27,31,33,35,37,39,41,44. maddeler), başkaları ile ilgili mükemmeliyetçiliği alt boyutu toplam 10 maddeden (2,3,4,10,19,24,34,38,43,45. maddeler) oluşmaktadır. Her bir alt ölçekten alınan yüksek puan, kişinin o boyutta yer alan mükemmeliyetçilik eğiliminin yüksek olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin güvenilirliği için hesaplanan alfa katsayısı kişinin kendisi için mükemmeliyetçiliği alt boyutu için .91, başkalarının kendinden beklentileri ile ilgili mükemmeliyetçiliği alt boyutu için .80 ve başkaları için mükemmeliyetçiliği alt boyutu için .73 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin Türkçe Formu EK-8'de verilmiştir.

### **Anne-Baba Okul Başarısı Değerlendirme ve Başarı Doyum Düzeyi**

Araştırmada lise grubu öğrencilerinin, anne-babaları tarafından okul başarı düzeylerinin nasıl değerlendirildiğini belirlemek amacıyla bir sorudan oluşan soru formu kullanılmıştır. Bu formda yer alan ifadeye “Çok Başarısız” diyenler 1, “Çok Başarılı” diyenler 5 puan alacak biçimde tek yönlü puanlanmaktadır. Öğrencilerin anne babalarının çocuklarının akademik başarılarından ne derece doyumlu olduklarını belirlemek amacıyla bir sorudan oluşan soru formu kullanılmıştır. Bu formda yer alan ifadeye “Hiç Doyumlu Değil” diyenler 1, “Çok Yüksek Derecede Doyumlu” diyenler 5 puan alacak biçimde tek yönlü puanlanmaktadır. Araştırmada kullanılan aile başarı değerlendirme ve başarı doyum düzeyine ilişkin birer ifadeden oluşan soru formu EK-9'da verilmiştir.



## **Öğrencinin Kendi Okul Başarısını Değerlendirme ve Kendi Okul Başarısından Doyum Düzeyi**

Araştırmada, lise öğrencilerinin kendi okul başarılarını nasıl değerlendirdiklerini belirlemek amacıyla bir sorudan oluşan soru formu kullanılmıştır. Soru formunda yer alan ifadeye “Çok Başarısız” diyenler 1, “Çok Başarılı” diyenler 5 puan alacak biçimde tek yönlü puanlanmaktadır. Lise öğrencilerinin kendi okul başarılarından ne derece doyumlu olduklarını belirlemek amacıyla da katılımcılara bir soru sorulmuştur. Bu soruya “Hiç Doyumlu Değilim” diyenler 1, “Çok Yüksek Derecede Doyumluyum” diyenler 5 puan alacak biçimde tek yönlü puanlanmaktadır. Araştırmada kullanılan öğrencinin kendi okul başarısını değerlendirme ve kendi okul başarısından doyum düzeyine ilişkin birer sorudan oluşan soru formu EK-9’da verilmiştir.

### **Akademik Başarı**

Akademik başarı, katılımcıların kendi belirttikleri genel not ortalaması olarak alınmıştır. Katılımcılara not ortalamaları Kişisel Bilgi Formu’nda sorulmuştur. Kişisel Bilgi Fomu Lise Öğrencileri için Ek-10’da, üniversite öğrencileri için EK-11’de verilmiştir.

### **Verilerin Toplanması ve Analizi**

Ölçekler, Atatürk Anadolu Lisesi, Bahçelievler Deneme Lisesi ve Ayrancı Ticaret Meslek Lisesi ile Ankara Üniversitesi Mühendislik, Sosyal ve Fen Bilimleri alanında öğrenim gören öğrencilere 2002-2003 öğretim yılı Mayıs ayında araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Ölçeklerin doldurulması yaklaşık 35-40 dakika almaktadır.

Ölçeklerle elde edilen veriler araştırmacı tarafından bilgisayar ortamına aktarılmış, verilerin analizi SPSS11.0 paket programı kullanılarak yapılmıştır.

## BÖLÜM III

### BULGULAR

Bu bölümde araştırma sorularının test edilmesi sonucu elde edilen bulgulara yer verilmiştir. İlk olarak akademik erteleme ve genel erteleme ile öğrenim düzeyi arasında fark olup olmadığına ilişkin analiz sonuçları açıklanmıştır. Bu analizlerden sonra araştırma soruları lise ve üniversite grubu olarak ayrı analiz edilmiştir.

Katılımcıların Akademik Erteleme Ölçeği puanlarının öğrenim düzeyine göre (lise, üniversite) t-testi sonuçları Tablo-19'da gösterilmiştir.

**Tablo-19 Akademik Erteleme Ölçeği Puanlarının Öğrenim Düzeyine Göre t-Testi Sonuçları**

Öğrenim Düzeyi	N	X	S	sd	t	p
lise	260	53.26	14.29	545	4.20	.000
üniversite	287	58.48	14.68			

Tablo-19'da görüldüğü gibi akademik erteleme öğrenim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [ $t(545)=4.20$ ,  $p<.01$ ]. Üniversite öğrencileri ( $X=58.48$ ), lise öğrencilerine ( $X=53.26$ ) göre akademik erteleme davranışını daha çok göstermektedir. Bu bulgu, akademik erteleme ile öğrenim düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olduğu şeklinde de yorumlanabilir. Öğrenim düzeyinin akademik erteleme üzerinde ne derece etkili olduğunu görmek için hesaplanan

korelasyon katsayısı (eta-kare)  $\eta^2=.031$ 'dir. Etki büyüklüğü küçük olmakla birlikte anlamlı bulunmuştur.

Katılımcıların Genel Erteleme puanlarının öğrenim düzeyine göre t-testi sonuçları Tablo-20'de gösterilmiştir.

**Tablo-20 Genel Erteleme Ölçeği Puanlarının Öğrenim Düzeyine Göre t-Testi Sonuçları**

Öğrenim Düzeyi	N	X	S	sd	t	p
lise	260	42.73	13.46	545	3.33	.001
üniversite	287	46.83	15.17			

Tablo-20'de görüldüğü gibi genel erteleme davranışı öğrenim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [ $t(545)=3.33, p<.01$ ]. Üniversite öğrencileri ( $X=46.52$ ), lise öğrencilerine ( $X=42.86$ ) göre genel erteleme davranışını daha çok göstermektedir. Öğrenim düzeyinin genel erteleme üzerinde ne derece etkili olduğunu görmek için hesaplanan korelasyon katsayısı (eta-kare)  $\eta^2=.020$ 'dir.

Araştırma grubunda yer alan lise öğrencilerinin araştırmada kullanılan ölçme araçlarına ilişkin betimsel istatistikleri ve ölçeklerin bu araştırmadaki Cronbach alfa değerleri Tablo-21'de verilmiştir.

**Tablo-21 Lise Öğrencilerinin Ölçüm Yapılan Değişkenlere İlişkin Betimsel İstatistikleri ve Cronbach Alfa Katsayıları**

	X	S	Min.	Mak.	Ranj	Cronbach $\alpha$
AEÖ	53.26	14.29	21.00	89.00	68.00	.92
GEÖ	42.86	13.55	19.00	85.00	66.00	.91
RBSÖ	31.14	4.66	19.00	40.00	21.00	.80
KKİM	96.05	16.46	44.00	129.00	85.00	.83
KBKBM	62.36	10.99	24.00	92.00	68.00	.63
KBM	41.42	9.03	14.00	70.00	56.00	.65
ABBDEĞ	3.50	.944	1	5	4	
ABBDOY	3.04	1.02	1	5	4	
ÖĞBDEĞ	3.42	.744	1	5	4	
ÖĞBDOY	2.94	.932	1	5	4	
GNO	3.85	.770	2.00	5.00	3.00	
YAŞ	16.67	.717	15	19	4	

Not. AEÖ=Akademik Erteleme Ölçeği, GEÖ=Genel Erteleme Ölçeği, RBSÖ=Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği, KKİM=Kişinin Kendisi ile ilgili Mükemmeliyetçiliği, KBKBM=Kişinin Başkalarının Kendisinden Beklentileri ile ilgili Mükemmeliyetçiliği, KBM=Kişinin Başkaları ile ilgili Mükemmeliyetçiliği, ABBDEĞ=Anne-Baba Başarı Değerlendirme Düzeyi, ABBDOY=Anne-Baba Başarı Doyum Düzeyi, ÖĞBDEĞ=Öğrencinin Kendi Başarısını Değerlendirme Düzeyi, ÖĞBDOY=Öğrencinin Kendi Başarısından Doyum Düzeyi, GNO=Genel Not Ortalaması, N= 260

Tablo-21’de görüldüğü gibi, araştırmada kullanılan ölçeklerin iç tutarlılık katsayıları .63 ile .92 arasında değişmektedir. Araştırmada kullanılan ölçeklerin istenilen düzeyde güvenilirlik niteliklerine sahip oldukları söylenebilir (Özdamar, 1999).

Lise öğrencilerinde akademik erteleme ve genel erteleme ölçeği puanlarının cinsiyete göre anlamlı fark gösterip göstermediği t-testi ile analiz edilmiştir. Akademik erteleme ölçeğine ilişkin sonuçlar Tablo-22’de, Genel Erteleme Ölçeğine ilişkin sonuçlar Tablo-23’de verilmiştir.

**Tablo-22 Lise Öğrencilerinde Akademik Erteleme Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları**

Cinsiyet	N	X	S	sd	t	p
Erkek	160	56.83	14.12	258	5.36	.000
Kız	100	47.55	14.69			

Tablo-22’de de görüldüğü gibi lise öğrencilerinde akademik erteleme davranışı cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. [ $t(258)=5.36, p<.01$ ]. Erkek öğrenciler akademik erteleme davranışını ( $X=56.83$ ), kız öğrencilere göre ( $X=47.55$ ) daha çok göstermektedir. Cinsiyet için hesaplanan etki büyüklüğü,  $\eta^2=.100$ ’dür.

**Tablo-23 Lise Öğrencilerinde Genel Erteleme Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları**

Cinsiyet	N	X	S	sd	t	p
Erkek	160	44.98	13.36	258	3.49	.001
Kız	100	39.12	12.86			

Tablo-23’de görüldüğü gibi lise öğrencilerinde genel erteleme davranışı cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [ $t(258)=5.36, p<.01$ ]. Erkek öğrencilerin genel erteleme davranışı ( $X=56.83$ ), kız öğrencilere göre ( $X=47.55$ ) daha fazladır. Cinsiyet için hesaplanan etki büyüklüğü,  $\eta^2=.045$ ’ dir.

Araştırma grubunda yer alan lise öğrencilerinde akademik erteleme, genel erteleme, benlik saygısı, öğrencilerin kendi değerlendirmeleri doğrultusunda anne-babalarının okul başarılarını değerlendirmeleri ile anne-

babalarının okul başarılarından ne derece doyumlu oldukları, öğrencilerin kendilerini okul başarıları açısından nasıl değerlendirdikleri ile bu başarılarından ne derece doyumlu oldukları, çok boyutlu mükemmeliyetçilik özelliği, öğrencilerin genel not ortalaması ve yaş değişkenleri arasındaki korelasyon değerleri Tablo-24'de verilmiştir.

**Tablo-24 Lise Öğrencilerinde Akademik Erteleme, Genel Erteleme, Benlik Saygısı, Mükemmeliyetçilik Alt Ölçekleri, Aile Başarı Değerlendirme ve Doyum Düzeyi, Katılımcının Kendi Başarısını Değerlendirme ve Doyum Düzeyi, Genel Not Ortalaması ve Yaş Değişkenleri Arasındaki Korelasyon Değerleri**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1. AE	---										
2. GE	.68**	---									
3. RBSÖ	-.24**	-.24**	---								
4. ABDEĞ	-.46**	-.29**	.31**	---							
5. ABDOY	-.42**	-.28**	.24**	.72**	---						
6.ÖBDEĞ	-.36**	-.26**	.33*	.57**	.54**	---					
7.ÖBDOY	-.29**	-.22**	.33**	.50**	.55**	.61**	---				
8. KKİM	-.27**	-.23**	.36**	.34**	.27**	.26**	.28**	---			
9. KBKM	.10	.13*	-.01	-.09	-.13*	-.04	.02	.37**	---		
10. GNO	-.27**	-.05	.21**	.52**	.41**	.46**	.28**	.38**	-.06	---	
11. YAŞ	.19**	.14**	-.10	.00	-.05	-.12*	-.04	-.03	.00	.02	---

Not: AE=Akademik Erteleme Ölçeği, GE=Genel Erteleme Ölçeği, RBSÖ=Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği, ABDEĞ=Anne Baba Başarı Değerlendirme Düzeyi, ABDOY=Anne Baba Başarı Doyum Düzeyi, ÖBDEĞ=Öğrencinin Kendi Başarısını Değerlendirme Düzeyi, ÖBDOY=Öğrencinin Kendi Başarısından Doyum Düzeyi, KKİM=Kişinin Kendisi İçin Mükemmeliyetçiliği, KBKM=Kişinin Başkalarının Kendisinden Beklentileri ile İlgili Mükemmeliyetçiliği, GNO=Genel Not Ortalaması, N=260, \*p<.05, \*\*p<.01

Tablo-24 incelendiğinde lise öğrencilerinde akademik erteleme davranışı ile genel erteleme davranışı arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ( $r=.68, p<.01$ ).

Akademik erteleme ve genel erteleme davranışı ile benlik saygısı ( $r=-.24, p<.01$ ) arasında düşük düzeyde olmakla birlikte negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Tablo-24'de görüldüğü gibi katılımcıların kendi değerlendirmeleri doğrultusunda anne-babalarının onları okul başarısı açısından değerlendirmeleri ile akademik erteleme davranışı arasında orta düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur ( $r=-.46, p<.01$ ). Aynı değişken ile genel erteleme davranışı arasında ise düşük düzeyde olmakla birlikte negatif ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ( $r= -.29, p<.01$ ).

Tablo-24 incelendiğinde, katılımcıların anne-babalarının çocuklarının okul başarılarından doyumları ile akademik erteleme davranışı arasında orta düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ( $r=-.42, p<.01$ ). Anne-babaların çocuklarının okul başarılarından doyumları ile genel erteleme davranışı arasında ise düşük düzeyde olmakla birlikte, negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ( $r=-.29, p<.01$ ).

Tablo-24'de görüldüğü gibi, öğrencinin kendi başarısını değerlendirmesi ile akademik erteleme davranışı arasında orta düzeyde, negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ( $r=-36, p<.01$ ). Aynı değişken ile genel erteleme davranışı arasında da düşük düzeyde olmakla birlikte, negatif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır ( $r=-26, p<.01$ ). Öğrencinin kendi başarısından doyumunu ile akademik erteleme davranışı arasında düşük düzeyde, negatif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ( $r=-29, p<.01$ ). Aynı değişken ile genel erteleme davranışı arasında ise düşük düzeyde olmakla birlikte, negatif yönde ve anlamlı ilişki bulunmaktadır ( $r=-22, p<.01$ ).



Tablo-24'de görüldüğü gibi, katılımcıların genel not ortalamaları ile akademik erteleme davranışı arasında düşük düzeyde, negatif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ( $r=-.27$ ,  $p<.01$ ).

Tablo-24 incelendiğinde, kişinin kendisi için mükemmeliyetçilik özelliği ile akademik erteleme davranışı arasında düşük düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ( $r=-.27$ ,  $p<.01$ ). Aynı özellik ile genel erteleme davranışı arasında da düşük düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ( $r=-.23$ ,  $p<.01$ ). Kişinin başkalarının kendisinden beklentileri ile ilgili mükemmeliyetçiliği ile akademik erteleme davranışı arasında bir ilişki bulunamamıştır ( $r=.10$ ,  $p>.05$ ). Bununla birlikte mükemmeliyetçiliğin bu boyutu ile genel erteleme davranışı arasında düşük düzeyde olmakla birlikte, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ( $r=.13$ ,  $p<.05$ ).

Tablo-24'de görüldüğü gibi akademik erteleme davranışı ile yaş arasında düşük düzeyde olmakla birlikte pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ( $r=.19$ ,  $p<.01$ ). Benzer biçimde genel erteleme davranışı ile yaş arasında da düşük düzeyde olmakla birlikte pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur ( $r=.14$ ,  $p<.05$ ).

Lise öğrencilerinde mükemmeliyetçiliğin kişinin kendisi için mükemmeliyetçiliği ve kişinin başkaları için mükemmeliyetçiliği boyutları kontrol edildiğinde, akademik erteleme ve genel erteleme ile kişinin başkalarının kendisinden beklentileri ile ilgili mükemmeliyetçiliği alt boyutu arasındaki ilişki Tablo-25'de verilmiştir.

**Tablo-25 Lise Öğrencilerinde Akademik Erteleme ve Genel Erteleme Davranışının Kişinin Başkalarının Kendisinden Beklentileri ile İlgili Mükemmeliyetçiliği Kısmi Korelasyon Değerleri**

	1	2	3
1. AE	---		
2. GE	.668**	---	
3. KBKBİM	.232**	.242**	---

Not: AE=Akademik Erteleme, GE=Genel Erteleme, KBKBİM= Kişinin Başkalarının Kendisinden Beklentileri ile ilgili Mükemmeliyetçiliği. N=260, \*\*p<.01

Kişinin kendisi ve başkaları için mükemmeliyetçiliği puanları kontrol edildiğinde akademik erteleme ile kişinin başkalarının kendisinden beklentileri ile ilgili mükemmeliyetçiliği arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur ( $r=.23$ ,  $p<.01$ ). Mükemmeliyetçiliğin iki alt boyutuna ilişkin puanlar sabit tutulduğunda, genel erteleme ile kişinin başkalarının kendisinden beklentileri ile ilgili mükemmeliyetçiliği arasında düşük düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı ilişki olduğu görülmektedir ( $r=.24$ ,  $p<.01$ ). Akademik erteleme ve genel erteleme ile kişinin başkalarının kendisinden beklentileri ile ilgili mükemmeliyetçiliği arasında hesaplanan bu korelasyon, aynı değişkenler için mükemmeliyetçiliğin diğer iki alt boyutu kontrol edilmeksizin hesaplanan korelasyon katsayısından biraz yüksektir (Bkz.Tablo-24). Bu artış kişinin başkalarının kendisinden beklentileri ile ilgili mükemmeliyetçilik boyutunun, diğer iki boyutla olan ilişkisiyle açıklanabilir.

Lise öğrencilerinde özsaygının, öğrencilerin kendi değerlendirmeleri doğrultusunda anne-babalarının okul başarılarını değerlendirmeleri ile anne-babalarının okul başarılarından ne derece doyumlu olduklarının, öğrencilerin kendilerini okul başarıları açısından nasıl değerlendirdikleri ile bu başarılarından ne derece doyumlu olduklarının, çok boyutlu mükemmeliyetçilik özelliğinin ve genel not ortalamasının akademik erteleme davranışını ne derece anlamlı

yordadığını incelemek için aşamalı regresyon analizi yapılmıştır. Analize ilişkin sonuçlar Tablo-26'da verilmiştir.

**Tablo-26 Lise Öğrencilerinin Akademik Erteleme Davranışlarının Yordanmasına İlişkin Aşamalı Regresyon Analizi Sonuçları**

M Değişken	R	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> deki değişim	B	SH <sub>B</sub>	β	t	p
1 ABBDEĞ	.460	.211	.211	-4.045	1.216	-.267	-3.327	.001
2 ABBDOY	.478	.229	.017	-2.207	1.103	-.158	-2.001	.046
3 KKİM	.493	.243	.015	-.167	.056	-.192	-2.995	.003
4 KBKBM	.507	.258	.014	.174	.079	.134	2.207	.028
Sabit	--	--	--	79.272	5.879	--	13.483	.000
R=.507	R <sup>2</sup> =.258							
F(4,259)=22.111 p=.000								

Not: ABBDEĞ=Anne Baba Başarı Değerlendirme Düzeyi, ABBDOY=Anne Baba Başarı Doyum Düzeyi, KKİM=Kişinin Kendisi İçin Mükemmeliyetçiliği, KBKBM=Kişinin Başkalarının Kendisinden Beklentileri ile İlgili Mükemmeliyetçiliği

Tablo-26'da görüldüğü gibi aşamalı regresyon analizi sonucunda, akademik erteleme davranışını açıklamak amacıyla 4 model üretilmiştir. Üretilen modellerin açıklaması aşağıda özetlenmiştir.

Tablo-26 incelendiğinde aşamalı regresyon analizi sonuçlarına göre, birinci aşamada akademik erteleme davranışı ile anne-baba başarı değerlendirme değişkeni arasındaki ilişkiyi gösteren regresyon katsayısı .460'tır [ $F_{(1,258)}=69.166$ ,  $p<.01$ ]. Öğrencilerin anne-babalarının başarı değerlendirme değişkeni, akademik erteleme davranışındaki toplam varyansın %21'ini açıklamaktadır.

İkinci aşamada analize, anne-baba başarı doyum değişkeni alınmıştır. Buna göre akademik erteleme davranışı ile anne-baba başarı değerlendirme ve anne-baba başarıdan doyum değişkenleri arasındaki ilişkiyi gösteren korelasyon katsayısı .478'dir [ $F_{(2, 257)}=38.073, p<.01$ ]. Analize göre anne-baba başarı değerlendirme değişkeni ile anne-baba başarıdan doyum değişkeni erteleme davranışındaki varyansın %22'sini açıklamaktadır. Bir önceki aşamaya göre  $R^2$  de .017'lik bir artış olmuştur.

Üçüncü aşamada analize, kişinin kendisi için mükemmeliyetçiliği değişkeni alınmıştır. Akademik erteleme davranışı ile anne-baba başarı değerlendirme, anne-baba başarıdan doyum ve kişinin kendisi için mükemmeliyetçiliği değişkenleri arasındaki ilişkiyi gösteren regresyon katsayısı .493'tür [ $F_{(3, 256)}= 27.443, p<.01$ ]. Analize göre anne-baba başarı değerlendirme, anne-baba başarıdan doyum ve kişinin kendisi için mükemmeliyetçiliği değişkenleri erteleme davranışındaki varyansın %24'ünü açıklamaktadır. Bir önceki aşamaya göre  $R^2$  de .015'lik bir artış olmuştur.

Dördüncü aşamada analize, kişinin başkalarının kendisinden beklentileri ile ilgili mükemmeliyetçiliği değişkeni alınmıştır. Akademik erteleme davranışı ile anne-baba başarı değerlendirme, anne-baba başarıdan doyum, kişinin kendisi için mükemmeliyetçiliği ve kişinin başkalarının kendisinden beklentileri ile ilgili mükemmeliyetçiliği değişkenleri arasındaki ilişkiyi gösteren regresyon katsayısı .507'dir [ $F_{(4, 255)}=22.111, p<.01$ ]. Analize göre anne-baba başarı değerlendirme, anne-baba başarıdan doyum, kişinin kendisi için mükemmeliyetçiliği ve kişinin başkalarının kendisinden beklentileri ile ilgili mükemmeliyetçiliği değişkenleri hep birlikte akademik erteleme davranışındaki varyansın %25'ini açıklamaktadır. Bir önceki aşamaya göre  $R^2$  de .014'lük bir artış olmuştur.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına ( $\beta$ ) göre, yordayıcı değişkenlerin akademik erteleme davranışı üzerindeki göreceli önem sırası; anne-

babaların çocuklarının okul başarılarını değerlendirme, anne-babaların çocuklarının okul başarılarından doyumları, kişinin kendisi için mükemmeliyetçiliği ve kişinin başkalarının kendisinden beklentileri ile ilgili mükemmeliyetçiliğidir.

Lise öğrencilerinin akademik ve genel erteleme davranışı ile özsaygı düzeyleri arasındaki farkların; akademik erteleme ile anne-baba başarı değerlendirme ve başarıdan doyum düzeyi, katılımcıların kendi akademik başarılarını değerlendirme ve bu başarıdan doyum düzeyleri ile akademik başarı (genel not ortalaması) düzeyleri arasındaki farkların incelenmesi amacıyla ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. İlgili değişkenlerden alınan puanlar aritmetik ortalamalarına bir standart sapma eklenerek yüksek, bir standart sapma çıkarılarak düşük ve aritmetik ortalama orta olmak üzere üç düzeye ayrılmıştır. İlgili değişkenlere ilişkin düzeyler Tablo-27'de verilmiştir.

**Tablo- 27 Lise Öğrencilerine Uygulanan Ölçeklerin Düşük Orta ve Yüksek Düzeylerine Ait Puanlar**

	X	S	Düşük	Orta	Yüksek
RBSÖ	31.14	4.66	26.48	31.14	35.8
ABBDEĞ	3.50	.94	2.56	3.50	4.44
ABBDY	3.04	1.02	2.02	3.04	4.06
ÖĞBDEĞ	3.79	1.23	2.56	3.79	5.00
ÖĞBDOY	3.00	1.38	1.62	3.00	4.38
GNO	3.85	.77	3.08	3.85	4.62

Not:RBSÖ=Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği, ABBDEĞ=Anne-Baba Başarı Değerlendirme Düzeyi, ABBDY=Anne-Baba Başarı Doyum Düzeyi, ÖĞBDEĞ=Öğrencinin Kendi Başarısını Değerlendirme Düzeyi, ÖĞBDOY=Öğrencinin Kendi Başarısından Doyum Düzeyi, GNO=Genel Not Ortalaması, N= 260

Lise öğrencilerinin öz-saygı düzeylerine (düşük-orta-yüksek) göre akademik erteleme davranışlarının anlamlı bir fark gösterip göstermediğini test

etmek için ilişkisiz örneklemeler için tek faktörlü varyans analizi yapılmıştır. Analize ilişkin sonuçlar Tablo-28'de verilmiştir.

**Tablo-28 Lise öğrencilerinin Akademik Erteleme Ölçeği Puanlarının Özsayı Düzeylerine Göre ANOVA Sonuçları**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Gruplararası	2622.776	2	1311.388	6.695	.001	Düşük-orta, düşük-yüksek
Gruplarıçi	50339.912	257	195.875			
Toplam	52962.688	259				

Analiz sonuçlarına göre, lise öğrencilerinin akademik erteleme puanları arasında özsayı düzeylerine göre anlamlı bir fark vardır [ $F_{(2,257)}=6.695$ ,  $p<.01$ ]. Öğrencilerin akademik erteleme davranışları özsayı düzeylerine göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Etki büyüklüğü ( $\eta^2$ ) 0.04 olarak hesaplanmıştır.

Öğrencilerin özsayıları arasındaki farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre, özsayısı düşük olan öğrencilerin ( $X=59.82$ ) özsayısı orta ( $X=52.42$ ) ve yüksek ( $X=50.07$ ) olan öğrencilere göre daha fazla akademik erteleme davranışı gösterdikleri bulunmuştur. Özsayısı orta ve yüksek düzeyde olan öğrencilerin akademik erteleme puanları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı değildir.

Lise öğrencilerinin genel erteleme eğilimlerinin, öz-sayı düzeylerine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini test etmek için yapılan ilişkisiz örneklemeler için tek faktörlü varyans analizi sonuçları Tablo-29'da verilmiştir.

**Tablo-29 Lise Öğrencilerinin Genel Erteleme Ölçeği Puanlarının Özsaygı Düzeylerine Göre ANOVA sonuçları**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Gruplararası	3007.624	2	1503.812	8.800	.000	Düşük-orta, düşük-yüksek
Gruplarıçi	43919.530	257	170.893			
Toplam	46927.154	259				

Analiz sonuçlarına göre, lise öğrencilerinin akademik erteleme puanları arasında özsaygı düzeylerine göre anlamlı bir fark vardır [ $F_{(2,257)}=8.800$ ,  $p<.01$ ]. Öğrencilerin genel erteleme davranışları, özsaygı düzeylerine göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Etki büyüklüğü ( $\eta^2$ ) 0.06 olarak hesaplanmıştır.

Öğrencilerin özsaygı düzeyleri arasındaki farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre, özsaygısı düşük olan öğrencilerin ( $X=49.71$ ) özsaygısı orta ( $X=41.87$ ) ve yüksek ( $X=39.21$ ) olan öğrencilere göre daha fazla genel erteleme davranışı gösterdikleri bulunmuştur. Özsaygısı orta ve yüksek düzeyde olan öğrencilerin genel erteleme puanları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı değildir.

Lise öğrencilerinin akademik erteleme eğilimlerinin, anne-babalarının başarı değerlendirme düzeylerine (başarılı-başarısız-orta) göre anlamlı fark gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla, ilişkisiz örneklem için tek faktörlü varyans analizi yapılmıştır. Analize ilişkin sonuçlar Tablo-30'da verilmiştir.

**Tablo-30 Lise öğrencilerinin Akademik Erteleme Ölçeği Puanlarının Anne-Baba Başarı Değerlendirme Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Gruplararası	10703.118	2	5351.1559	32.545	.000	Başarılı-Başarısız, Başarılı-Orta, Başarısız-Orta
Gruplarıçi	42259.570	257	164.434			
Toplam	52962.688	259				

Tablo-30'da görüldüğü gibi, analiz sonuçları katılımcıların akademik erteleme davranışları arasında anne-baba başarı değerlendirme düzeyi bakımından anlamlı fark olduğunu göstermektedir [ $F_{(2,257)}=32.545$ ,  $p<.01$ ]. Başka bir ifadeyle, katılımcıların akademik erteleme davranışları, anne-babaların başarı değerlendirme düzeylerine bağlı olarak anlamlı bir biçimde değişmektedir. Etki büyüklüğü ( $\eta^2$ ) .20 olarak hesaplanmıştır. Anne-babaların başarı değerlendirme düzeyi, akademik erteleme davranışı üzerinde geniş etki büyüklüğüne sahiptir.

Katılımcıların, anne-baba başarı değerlendirme düzeyi arasındaki farkların hangi gruplar arasında olduğu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, anne-babaları tarafından orta düzeyde başarılı ( $X=57.50$ ) ve başarısız ( $X=64.85$ ) olarak değerlendirilen öğrencilerin akademik erteleme davranışını anne-babaları tarafından başarılı olarak değerlendirilen öğrencilerden ( $X=47.58$ ) daha çok gösterdiği bulunmuştur. Anne-babaları tarafından başarısız olarak değerlendirilen öğrencilerin ( $X=64.85$ ) akademik erteleme davranışını, anne-babaları tarafından orta düzeyde başarılı olarak değerlendirilen öğrencilerden ( $X=57.50$ ) daha çok gösterdiği belirlenmiştir.

Lise öğrencilerinin akademik erteleme eğilimlerinin, anne-babalarının başarı doyum düzeylerine (doyumlu-orta düzeyde doyumlu-doyumsuz) göre



anlamlı fark gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan ilişkisiz örneklemeler için tek faktörlü varyans analizi sonuçları Tablo-31’de verilmiştir.

**Tablo-31 Lise öğrencilerinin Akademik Erteleme Ölçeği Puanlarının Anne-Baba Başarı Doyum Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Gruplararası	9234.964	2	4617.482	27.138	.000	Doyumlu-Doyumsuz-Orta D.D, Orta D.D-Doyumsuz
Gruplarıçi	43727.725	257	170.147			
Toplam	52962.688	259				

Tablo-31’de görüldüğü gibi, analiz sonuçları katılımcıların akademik erteleme davranışları arasında anne-baba başarı doyum düzeyi bakımından anlamlı fark olduğunu göstermektedir [ $F_{(2,257)}=27.138$ ,  $p<.01$ ]. Başka bir ifadeyle, katılımcıların akademik erteleme davranışları, anne-babaların başarı doyum düzeylerine bağlı olarak anlamlı bir biçimde değişmektedir. Etki büyüklüğü ( $\eta^2$ ) .17 olarak hesaplanmıştır. Anne-babaların başarı doyum düzeyi, akademik erteleme davranışı üzerinde geniş etki büyüklüğüne sahiptir.

Katılımcıların, anne-baba başarı doyum düzeyi arasındaki farkların hangi gruplar arasında olduğu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, anne-babaları orta düzeyde doyumlu ( $X=54.02$ ) ve doyumlu ( $X=61.60$ ) olan öğrencilerin akademik erteleme davranışını, anne-babalarının başarılarından doyumlu olan öğrencilere göre ( $X=45.48$ ) daha çok gösterdiği bulunmuştur. Anne-babaların başarılarından doyumlu olan öğrencilerin ( $X=61.60$ ), anne-babaların çocuklarının başarılarından orta düzeyde doyumlu ( $X=54.02$ ) olan öğrencilere göre akademik erteleme davranışını daha çok gösterdiği belirlenmiştir.

Lise öğrencilerinin akademik erteleme eğilimlerinin, kendilerini akademik başarıları açısından değerlendirme düzeylerine (başarılı-orta-başarısız) göre anlamlı fark gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla, ilişkisiz örneklem için tek faktörlü varyans analizi yapılmıştır. Analize ilişkin sonuçlar Tablo-32'de verilmiştir.

**Tablo-32 Lise öğrencilerinin Akademik Erteleme Ölçeği Puanlarının Akademik Başarılarını Kendi Değerlendirme Düzeylerine Göre ANOVA Sonuçları**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Gruplararası	7950.674	2	3975.337	22.698	.000	Başarılı-Başarısız, Başarılı-Orta, Başarısız-Orta
Gruplarıçi	45012.015	257	175.144			
Toplam	52962.688	259				

Tablo-32'de görüldüğü gibi, analiz sonuçları katılımcıların akademik erteleme davranışları arasında kendi akademik başarılarını değerlendirme düzeyi bakımından anlamlı fark olduğunu göstermektedir [ $F_{(2,257)}=22.698$ ,  $p<.01$ ]. Başka bir ifadeyle, katılımcıların akademik erteleme davranışları, kendi akademik başarılarını değerlendirme düzeylerine bağlı olarak anlamlı bir biçimde değişmektedir. Etki büyüklüğü ( $\eta^2$ ) .15 olarak hesaplanmıştır. Katılımcıların kendilerini akademik başarılarına göre değerlendirme düzeyleri, akademik erteleme davranışı üzerinde geniş etki büyüklüğüne sahiptir.

Katılımcıların, akademik başarılarını değerlendirme düzeyi arasındaki farkların hangi gruplar arasında olduğu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, kendilerini başarısız ( $X=65.44$ ) ve vasat ( $X=56.94$ ) olarak değerlendiren öğrencilerin akademik erteleme davranışını, kendilerini

başarılı olarak değerlendirilen öğrencilerden ( $X=47.77$ ) daha çok gösterdiği bulunmuştur. Kendilerini başarısız olarak değerlendiren öğrencilerin ( $X=65.44$ ) akademik erteleme davranışını, kendilerini orta düzeyde başarılı olarak değerlendiren öğrencilerden ( $X=56.94$ ) daha çok gösterdiği belirlenmiştir.

Lise öğrencilerinin akademik erteleme eğilimlerinin, kendi akademik başarılarından doyum düzeylerine (doyumlu-orta düzeyde doyumlu-doyumsuz) göre anlamlı fark gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla, ilişkisiz örneklem için tek faktörlü varyans analizi yapılmıştır. Analize ilişkin sonuçlar Tablo-33'de verilmiştir.

**Tablo-33 Lise Öğrencilerinin Akademik Erteleme Ölçeği Puanlarının Akademik Başarılarından Doyum Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Gruplararası	5197.445	2	2598.723	13.982	.000	Doyumlu-Doyumsuz, Doyumlu-Orta Düzeyde Doyumlu,
Gruplarıçi	47765.243	257	185.857			
Toplam	52962.688	259				

Tablo-33'de görüldüğü gibi, analiz sonuçları katılımcıların akademik erteleme davranışları arasında kendi akademik başarılarından doyum düzeyi bakımından anlamlı fark olduğunu göstermektedir [ $F_{(2,257)}=13.982$ ,  $p<.01$ ]. Başka bir ifadeyle, katılımcıların akademik erteleme davranışları, akademik başarılarından doyum düzeylerine bağlı olarak anlamlı bir biçimde değişmektedir. Etki büyüklüğü ( $\eta^2$ ) .10 olarak hesaplanmıştır. Katılımcıların kendi akademik başarılarından doyum düzeyi, akademik erteleme davranışı üzerinde orta düzeyde etki büyüklüğüne sahiptir.

Katılımcıların, kendi akademik başarılarından doyum düzeyleri arasındaki farkların hangi gruplar arasında olduğu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, kendi başarılarından doyumsuz ( $X=58.58$ ) ve orta düzeyde doyumlu ( $X=54.18$ ) olan öğrencilerin akademik erteleme davranışını, kendi akademik başarılarından doyumlu olan ( $X=45.93$ ) öğrencilere göre daha çok gösterdiği bulunmuştur. Kendi akademik başarılarından orta düzeyde doyumlu olan öğrencilerle, kendi akademik başarılarından doyumsuz olan öğrencilerin akademik erteleme davranışları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Lise öğrencilerinin akademik erteleme eğilimlerinin, akademik başarı (genel not ortalaması) düzeylerine (başarılı-vasat-başarısız) göre anlamlı fark gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla, ilişkisiz örneklem için tek faktörlü varyans analizi yapılmıştır. Analize ilişkin sonuçlar Tablo-34'de verilmiştir.

**Tablo-34 Lise Öğrencilerinin Akademik Erteleme Ölçeği Puanlarının Akademik Başarı Düzeylerine Göre ANOVA Sonuçları**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Gruplararası	3292.535	2	1646.267	8.518	.000	Başarılı-Vasat, Başarılı-Başarısız, Başarısız-Vasat
Gruplarıçi	49670.154	257	193.269			
Toplam	52962.688	259				

Tablo-34'de görüldüğü gibi, analiz sonuçları katılımcıların akademik erteleme davranışları arasında akademik başarı düzeyleri bakımından anlamlı fark olduğunu göstermektedir [ $F_{(2,257)}=8.158, p<.01$ ]. Başka bir ifadeyle, katılımcıların akademik erteleme davranışları, akademik başarı düzeylerine bağlı olarak anlamlı bir biçimde değişmektedir. Etki büyüklüğü ( $\eta^2$ ) .06 olarak

hesaplanmıştır. Akademik başarı, akademik erteleme davranışı üzerinde orta derecede etki büyüklüğüne sahiptir.

Katılımcıların, akademik başarı düzeyleri arasındaki farkların hangi gruplar arasında olduğu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, başarısız ( $X=58.81$ ) ve vasat ( $X=53.31$ ) olan öğrencilerin akademik erteleme davranışını, başarılı öğrencilerden ( $X=47.96$ ) daha çok gösterdiği bulunmuştur. Başarısız olan öğrencilerin ( $X=58.81$ ), vasat ( $X=53.31$ ) olan öğrencilere göre akademik erteleme davranışını daha çok gösterdiği belirlenmiştir.

Çalışmanın bundan sonraki bölümünde, araştırma grubunda yer alan üniversite öğrencilerine ilişkin analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

Araştırma grubunda yer alan üniversite öğrencilerinin araştırmada kullanılan ölçme araçlarına ilişkin betimsel istatistikleri ve ölçeklerin bu araştırmadaki Cronbach alfa değerleri Tablo-35'de verilmiştir.

**Tablo-35 Üniversite Öğrencilerinin Ölçüm Yapılan Değişkenlere İlişkin Betimsel İstatistikleri ve Cronbach Alfa Katsayıları**

	X	S	Min.	Max.	Ranj	$\alpha$
AEÖ	58.48	14.68	20.00	93.00	73.00	.92
GEÖ	46.83	15.17	18.00	86.00	68.00	.91
KKİM	93.25	18.27	42.00	130.00	88.00	.87
KBKBM	59.34	11.85	27.00	96.00	69.00	.74
KBM	40.44	8.47	16.00	70.00	54.00	.64
GNO	75.73	6.82	60.00	95.00	35.00	
Yas	21.36	1.53	19	28	9	

Not: AEÖ=Akademik Erteleme Ölçeği, GEÖ=Genel Erteleme Ölçeği, KKİM=Kişinin Kendisi ile ilgili Mükemmeliyetçiliği, KBKBM=Kişinin Başkalarının Kendisinden Beklentileri ile ilgili Mükemmeliyetçiliği, KBM=Kişinin Başkaları için Mükemmeliyetçiliği, GNO= Genel Not Ortalaması, N= 287

Tablo-35'de görüldüğü gibi, araştırmada kullanılan ölçeklerin iç tutarlılık katsayıları .64 ile .92 arasında değişmektedir. Araştırmada kullanılan ölçeklerin istenilen düzeyde güvenilirlik niteliklerine sahip oldukları söylenebilir (Özdamar, 1999).

Üniversite öğrencilerinde akademik erteleme ölçeği puanlarının cinsiyete göre t-testi sonuçları Tablo-36'da verilmiştir.

**Tablo-36 Üniversite Öğrencilerinde Akademik Erteleme Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları**

Cinsiyet	N	X	S	sd	t	p
Erkek	131	59.10	14.95	285	.661	.509
Kız	156	57.95	14.48			

Tablo-36'da görüldüğü gibi üniversite öğrencilerinde akademik erteleme puanları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [ $t(285)=.661, p >.01$ ]. Üniversite öğrencilerinde akademik erteleme davranışı cinsiyete göre değişmemektedir.

Üniversite öğrencilerinde genel erteleme ölçeği puanlarının cinsiyete göre t-testi sonuçları Tablo-37'de verilmiştir.

**Tablo-37 Üniversite Öğrencilerinde Genel Erteleme Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları**

Cinsiyet	N	X	S	sd	t	p
Erkek	131	47.64	14.60	285	.823	.411
Kız	156	46.16	15.65			

Tablo-37' de de görüldüğü gibi üniversite öğrencilerinde genel erteleme puanları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [ $t(285)=.823, p >.01$ ]. Üniversite öğrencilerinde genel erteleme eğilimi cinsiyete göre değişmemektedir.

Üniversite öğrencilerine uygulanan ölçeklere ilişkin korelasyon değerleri Tablo-38'de verilmiştir.

**Tablo-38 Üniversite Öğrencilerinde Akademik Erteleme, Genel Erteleme, Mükemmeliyetçilik Alt Ölçekleri, Genel Not Ortalaması ve Yaş Değişkenleri Arasındaki Korelasyon Değerleri**

	1	2	3	4	5	6
1.AEÖ	---					
2.GEÖ	.774**	---				
3.KKİM	-.343**	-.218**	---			
4.KBKBM	-.001	.187**	.399**	---		
5.GNO	-.391**	-.216**	.170**	.115	--	
6.YAŞ	.083	.134*	-.018	-.052	-.124*	--

Not: AE=Akademik Erteleme Ölçeği, GE=Genel Erteleme Ölçeği, KKİM=Kişinin Kendisi ile ilgili Mükemmeliyetçiliği, KBKBM=Kişinin Başkalarının Kendisinden Beklentileri ile ilgili Mükemmeliyetçiliği, KBM=Kişinin Başkaları için Mükemmeliyetçiliği GNO=Genel Not Ortalaması,  $N = 287$ , \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$

Tablo-38'de görüldüğü gibi, üniversite öğrencilerinde akademik erteleme ile genel erteleme davranışı arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ( $r=0.774$ ,  $p<.01$ ).

Tablo-38 incelendiğinde, Akademik erteleme davranışı ile kişinin kendisi için mükemmeliyetçiliği arasında orta düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ( $r=-0.343$ ,  $p<.01$ ). Genel erteleme davranışı ile kişinin kendisi için mükemmeliyetçiliği arasında da düşük düzeyde olmakla birlikte, negatif yönde ve anlamlı ilişki bulunmaktadır ( $r=-.21$ ,  $p<.01$ ). Akademik erteleme davranışı ile kişinin başkalarının kendisinden beklentileri ile ilgili mükemmeliyetçiliği arasında ise anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ( $r=0.001$ ). Aynı değişken ile genel erteleme arasında ise düşük düzeyde olmakla birlikte, pozitif yönde ve anlamlı ilişki olduğu görülmektedir ( $r=.18$ ,  $p<.01$ ).

Tablo-38'de görüldüğü gibi, Akademik erteleme ile genel not ortalaması arasında orta düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir



( $r=-.39$ ,  $p<.01$ ). Akademik erteleme ile yaş ( $r=0.083$ ,  $p>.01$ ) arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Üniversite öğrencilerinde, mükemmeliyetçiliğin kişinin kendisi için mükemmeliyetçiliği ve kişinin başkaları için mükemmeliyetçiliği boyutları kontrol edildiğinde, akademik erteleme ve genel erteleme ile kişinin başkalarının kendisinden beklentileri ile ilgili mükemmeliyetçiliği alt boyutu arasındaki ilişki Tablo-39'da verilmiştir.

**Tablo-39 Üniversite Öğrencilerinde Akademik Erteleme ve Genel Erteleme Davranışının Kişinin Başkalarının Kendisinden Beklentileri İle İlgili Mükemmeliyetçiliği Kısmi Korelasyon Değerleri**

	1	2	3
1. AE	---		
2. GE	.762**	---	
3. KBKBİM	.160**	.306**	---

Not. AE= Akademik Erteleme, GE= Genel Erteleme, KBKBİM= Kişinin Başkalarının Kendisinden Beklentileri ile ilgili Mükemmeliyetçiliği. N=260, \*\* $p<.01$

Kişinin kendisi için mükemmeliyetçiliği ve başkaları için mükemmeliyetçiliği puanları kontrol edildiğinde akademik erteleme ile kişinin başkalarının kendisinden beklentileri ile ilgili mükemmeliyetçiliği arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur ( $r=.16$ ,  $p<.01$ ). Aynı şekilde kişinin kendisi ve başkaları için mükemmeliyetçiliği puanları sabit tutulduğunda genel erteleme ile kişinin başkalarının kendisinden beklentileri ile ilgili mükemmeliyetçiliği arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur ( $r=.30$ ,  $p<.01$ ). Akademik erteleme ve kişinin başkalarının kendisinden beklentileri ile ilgili mükemmeliyetçiliği arasında kısmi korelasyon

analizinde ilişki olması, mükemmeliyetçiliğin bu boyutunun mükemmeliyetçiliğin diğer iki boyutuyla olan ilişkisiyle açıklanabilir.

Üniversite öğrencilerinde mükemmeliyetçilik alt boyutlarının, akademik başarının (genel not ortalaması) ve yaşın akademik erteleme davranışını ne derece anlamlı yordadığını incelemek için aşamalı regresyon analizi yapılmıştır. Analize ilişkin sonuçlar Tablo-40'da verilmiştir.

**Tablo-40 Üniversite Öğrencilerinin Akademik Erteleme Davranışlarının Yordanmasına İlişkin Aşamalı Regresyon Analizi Sonuçları**

M	Değişken	R	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> deki değişim	B	Standart Hata	$\beta$	t	p
1	GNO	.391	.153	.153	-.757	.112	-.352	-6.763	.000
2	KKİM	.481	.232	.079	-.286	.045	-.356	-6.323	.000
3	KBKBİM	.509	.259	.028	.225	.069	.182	3.252	.001
	Sabit	--	--	--	129.114	8.957	--	14.414	.000
R=.509		R <sup>2</sup> =.259							
F(3,283)=33.055, p=.000									

Not: GNO=Genel Not Ortalaması(akademik başarı), KKİM=Kişinin Kendisi ile İlgili Mükemmeliyetçiliği, KBKBİM=Kişinin Başkalarının Kendisinden Beklentileri ile İlgili Mükemmeliyetçiliği

Aşamalı regresyon analizi sonucunda, akademik erteleme davranışını açıklamak amacıyla 3 model üretilmiştir. Üretilen modellerin açıklaması aşağıda özetlenmiştir.

Tablo-40'da görüldüğü gibi aşamalı Regresyon analizi sonuçlarına göre, birinci aşamada akademik erteleme davranışı ile genel not ortalaması arasındaki ilişkiyi gösteren regresyon katsayısı R=.391'dir [F(1,285)=51.438, p<.01].

Öğrencilerin akademik başarıları, akademik erteleme ölçeğindeki toplam varyansın %15'ini açıklamaktadır.

İkinci aşamada, kişinin kendisi için mükemmeliyetçiliği değişkeni analize alınmıştır. Buna göre akademik erteleme davranışı ile genel not ortalaması ve kişinin kendisi için mükemmeliyetçiliği değişkenleri arasındaki ilişkiyi gösteren regresyon katsayısı  $R=.481$ ' dir [ $F_{(2, 284)}= 42,851, p<.01$ ]. Analize göre genel not ortalaması ve kişinin kendisi için mükemmeliyetçiliği akademik erteleme davranışındaki varyansın %23'ünü açıklamaktadır. Bir önceki modele göre  $R^2$  de .079'luk bir artış olmuştur.

Üçüncü aşamada kişinin başkalarının kendisinden beklentileri ile ilgili mükemmeliyetçiliği değişkeni analize alınmıştır. Akademik erteleme ile genel not ortalaması, kişinin kendisi için ve kişinin başkalarının kendisinden beklentileri ile ilgili mükemmeliyetçiliği değişkenleri arasındaki ilişkiyi gösteren regresyon katsayısı  $R=.509$ 'dur [ $F_{(3, 283)}=33.055, p<.01$ ]. Analize göre genel not ortalaması, kişinin kendisi için mükemmeliyetçiliği ve kişinin başkalarının kendisinden beklentileri ile ilgili mükemmeliyetçiliği hep birlikte erteleme davranışındaki varyansın %26'sını açıklamaktadır. Bir önceki modele göre  $R^2$  de .028'lik bir artış olmuştur.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına ( $\beta$ ) göre, yordayıcı değişkenlerin akademik erteleme üzerindeki görece önem sırası; genel not ortalaması, kişinin kendisi için ve kişinin başkalarının kendisinden beklentileri ile ilgili mükemmeliyetçiliği değişkenleridir.

Yukarıdaki modelde anlamlı bulunan değişkenlerin farklı düzeyleri ile akademik erteleme puanları arasındaki farkı görmek için ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır.

Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının akademik başarı düzeylerine (başarılı-orta-başarısız) ve kişinin kendisi için

mükemmeliyetçiliği düzeylerine (yüksek-orta-düşük) göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini test etmek için ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Katılımcıların akademik başarı ve kişinin kendisi için mükemmeliyetçilik özelliklerine ilişkin düzeyler, belirtilen değişkenlerin aritmetik ortalamalarına bir standart sapma eklenerek yüksek, bir standart sapma çıkarılarak düşük ve aritmetik ortalama orta düzey olmak üzere üç gruba ayrılmıştır. Katılımcıların akademik başarı ve mükemmeliyetçilik değişkenlerine ilişkin düzeyler Tablo-41’de verilmiştir.

**Tablo- 41 Üniversite Öğrencilerinde Akademik Başarı ve Kişinin Kendisi için Mükemmeliyetçiliğinin Düşük Orta ve Yüksek Düzeylerine Ait Puanlar**

	X	S	Düşük	Orta	Yüksek
Akademik Başarı	75.73	6.82	68.91	75.73	82.55
Kişinin Kendisi İçin Mükemmeliyetçiliği	93.25	18.27	74.98	93.25	111.52

Üniversite öğrencilerinin, akademik başarı düzeylerine ilişkin yapılan ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo-42’de verilmiştir.

**Tablo-42 Üniversite Öğrencilerinin Akademik Erteleme Ölçeği Puanlarının Akademik Başarı Düzeylerine Göre ANOVA Sonuçları**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	8228.056	2	4114.028	21.853	.000	Başarılı-Orta, Başarılı-Başarısız, Başarısız-Orta
Gruplarıçi	53465.589	284	188.259			
Toplam	61693.645	286				

Tablo-42’de görüldüğü gibi analiz sonuçlarına göre, üniversite öğrencilerinin akademik erteleme puanları arasında akademik başarı düzeylerine göre anlamlı bir fark vardır [ $F_{(2-284)}=21.853$ ,  $p<.01$ ]. Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme eğilimi, akademik başarılarına göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Akademik başarının akademik erteleme üzerindeki etkisi için hesaplanan eta-kare ( $\eta^2$ ) 0.13’dür. Akademik başarı akademik erteleme üzerinde geniş etki büyüklüğüne sahiptir.

Başarı düzeyleri arasındaki farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre başarı düzeyi yüksek olan öğrencilerin ( $X=47.70$ ), başarı düzeyi orta ( $X=59.09$ ) ve düşük ( $X=67.20$ ) olan öğrencilere göre daha az akademik erteleme davranışı gösterdiği belirlenmiştir. Başarı düzeyi orta olan öğrencilerin ( $X=59.09$ ), başarı düzeyi düşük ( $X=67.20$ ) olan öğrencilere göre daha az akademik erteleme davranışı göstermektedir.

Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme eğilimleri, kişinin kendisi için mükemmeliyetçiliği düzeylerine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini test etmek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo-43’de verilmiştir.

**Tablo-43 Üniversite Öğrencilerinin Akademik Erteleme Ölçeği Puanlarının Kişinin Kendisi için Mükemmeliyetçiliği Düzeylerine Göre ANOVA Sonuçları**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	5575.759	2	2787.880	14.109	.000	Yüksek-Orta, Yüksek-Düşük, Orta-Düşük
Gruplarıçi	56117.885	284	197.598			
Toplam	61693.645	286				

Tablo-43’de görüldüğü gibi analiz sonuçlarına göre, üniversite öğrencilerinin akademik erteleme puanları arasında kişinin kendisi için mükemmeliyetçiliği düzeylerine göre anlamlı bir fark vardır [ $F_{(2-284)}=14.109$ ,  $p<.01$ ]. Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme eğilimi, kişinin kendisi için mükemmeliyetçiliğine göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Etki büyüklüğü ( $\eta^2$ ) 0.09 olarak hesaplanmıştır. Eta-kare değeri kişinin kendisi için mükemmeliyetçilik özelliğinin akademik erteleme üzerinde orta düzeyde bir etki büyüklüğüne sahip olduğunu göstermektedir.

Kişinin kendisi için mükemmeliyetçiliği düzeyleri arasındaki farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre kendisi için mükemmeliyetçilik düzeyleri yüksek ( $X=52.02$ ) ve orta düzeyde ( $X=58.04$ ) olan öğrenciler düşük düzeyde olanlara ( $X=67.19$ ) göre daha az akademik erteleme davranışı göstermektedir.

## BÖLÜM IV

### YORUM

Bu araştırmada, lise öğrencilerinde genel ve akademik erteleme davranışının özsaygı, mükemmeliyetçi kişilik özelliği, anne-baba başarı değerlendirme ve başarıdan doyum düzeyi ve akademik başarı ile ilişkisi; üniversite öğrencilerinde de genel ve akademik erteleme davranışının mükemmeliyetçi kişilik özelliği ve akademik başarı ile ilişkisi araştırılmıştır. Bu bölümde, araştırma sorularının analizi sonucunda elde edilen bulguların yorumuna yer verilmiştir.

#### **1- Öğrenim Düzeyi (Lise-Üniversite) Açısından Akademik Erteleme ve Genel Erteleme**

Genel erteleme ve akademik erteleme davranışının öğrenim düzeyine göre fark gösterip göstermediğine ilişkin yapılan analiz sonucunda, üniversite öğrencilerinin hem genel erteleme hem de akademik erteleme davranışını lise öğrencilerinden daha fazla gösterdiği bulunmuştur. Ancak genel ve akademik erteleme ile öğrenim düzeyi arasındaki farkın anlamlılığına ilişkin literatürde bir araştırma bulgusuna rastlanmamıştır. Bununla birlikte bu araştırmada akademik erteleme ile öğrenim düzeyi arasındaki farkın anlamlılığı eğitim sistemi açısından yorumlanabilir. Türkiye’de ortaöğrenim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin, bir üst öğretim kurumuna geçebilmeleri için öğrenci seçme sınavını başarmaları gerektiği bilinmektedir. Lisede öğrenim gören gençlerin yaşamlarında oldukça önemli bir yere sahip olan bu sınavın, öğrencilerin akademik erteleme davranışını daha az göstermelerinin bir işareti olabileceğini düşündürmektedir. Ayrıca lise döneminde gençlerin ders çalışma alışkanlıklarına ve okul başarılarına anne-babaların üniversite dönemine göre daha doğrudan

etkide bulunabilmeleri ve müdahale etmeleri de lise öğrencilerinde akademik erteleme davranışının daha az gösterilebileceğini çağrıştırmaktadır.

Yukarıda da belirtildiği gibi, üniversite öğrencilerinin genel erteleme davranışını da lise öğrencilerine göre daha fazla gösterdiği bulunmuştur. Literatürde genel erteleme ve öğrenim düzeyi arasındaki farka ilişkin bir bulguya rastlanılmamıştır. Bununla birlikte bu bulgu, araştırma grubunda yer alan lise öğrencilerinin kültürel yapımızdan da kaynaklı olarak aileleriyle birlikte kaldığı ve ailelerin çocuklarının yapması gereken işlerine daha çok müdahale etmesi göz önünde bulundurulduğunda lise öğrencilerinin genel erteleme davranışını daha az gösterebileceğini çağrıştırmaktadır. Bu bulgu ayrıca, akademik ve genel ertelemenin yaşla artan bir davranış olduğu görüşünü de destekler niteliktedir.

## **2- Lise Öğrencilerinde Cinsiyet ve Yaş Açısından Akademik Erteleme ve Genel Erteleme Davranışı**

Akademik erteleme ve genel erteleme davranışı ile cinsiyet arasındaki farka ilişkin yapılan araştırma sonuçları farklı sonuçlar vermektedir. Bazı araştırmalarda cinsiyetler arası fark bulunmazken, bazı araştırmalarda cinsiyetler arası fark erkeklerin aleyhine sonuçlar vermektedir. Bu araştırmada lise grubunda yer alan erkek öğrencilerin, hem akademik hem de genel erteleme davranışını kızlardan daha fazla gösterdiği bulunmuştur. Bu bulgu literatürde cinsiyetlerarası fark bulan araştırma sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir (Milgram ve Sergio, 1995). Lise grubunda yer alan erkek öğrencilerin hem genel hem de akademik erteleme davranışını kızlardan daha fazla göstermesi, Barker (1997) ve Jackson'ın (2002) bu konudaki görüşleriyle paralellik göstermektedir. Bu iki araştırmacının da belirttiği, erkek öğrenciler sınıf ortamına kendilerinin daha çok erkeksi kimliklerini gösterecek ajandalarla gelmekte ve kendilerini kızlardan farklılaştıracak davranışlarda bulunmaktadır. Bu bağlamda akademik çalışmalar (ödev yapma, sınavlara hazırlanma vb.), erkek öğrenciler tarafından daha "kadınsı" bir iş olarak algılanmakta ve erkek öğrenciler "kadınsı" olarak



etikenlememek için akademik çalışmalardan erteleme davranışı göstererek kaçınmaktadır.

Bu çalışmada lise öğrencilerinde yaş ile akademik erteleme ve genel erteleme arasında düşük düzeyde olmakla birlikte, pozitif yönde ve anlamlı ilişki bulunmuştur. Bu bulgu literatür bulgularına paralel biçimde erteleme davranışının yaşla artan bir davranış olduğunu göstermektedir. (McCown ve Roberts, 1984; Watson, 2001).

### **3- Lise Öğrencilerinde Akademik Erteleme ve Genel Erteleme Davranışı Arasındaki İlişki**

Lise öğrencilerinde akademik erteleme ile genel erteleme davranışı arasında orta düzeyde, olumlu ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu bulgu erteleme literatüründe tartışılan durumsal erteleme ve kişilik özelliği olarak erteleme bağlamında tartışılabilir. Daha önceden de belirtildiği gibi, erteleme literatüründe araştırmacılar kişilik özelliği olarak erteleme ya da genel erteleme (kişilik özelliği olarak erteleme) ve durumsal (akademik erteleme) erteleme olmak üzere ayırım yapmaktadır. Bu konuda yapılan araştırmalar sınırlı olmakla birlikte, genel erteleme ve akademik erteleme davranışının birbiriyle ilişkili ve örtüşen yapılar olduğunu göstermektedir. Bu araştırmalarda, genel erteleme davranışı gösteren bireyin akademik erteleme davranışı da göstereceği; ya da tersi akademik erteleme davranışı gösteren bir kişinin genel erteleme davranışını da göstereceği belirtilmektedir. Bu bağlamda araştırmacılar, erteleme davranışının daha çok bir kişilik özelliği olduğunu belirtmektedirler (Milgram ve diğerleri, 1998; Ferrari ve Scher, 2000). Ayrıca Atkinson, Smith ve Bem'in (1990) belirttiği gibi bireyin davranışında hem kişilik özelliği hem de durumsal etkenler rol oynamaktadır. Bu bağlamda akademik erteleme ve genel erteleme davranışı, bu araştırma sonucuna göre, birbiriyle ilişkili bir yapı göstermektedir.

#### **4- Lise Öğrencilerinde Özsaygı, Genel Erteleme ve Akademik Erteleme**

Bu araştırmada, akademik ve genel erteleme davranışı ile özsaygı arasında, düşük düzeyde olmakla birlikte negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Bu bulgu genel erteleme ve akademik erteleme ile özsaygı arasında yapılan araştırma bulgularına benzer sonuçlar vermektedir. Konuya ilişkin yapılan pek çok çalışmada genel ve akademik erteleme ile özsaygı arasında negatif yönde anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur. Yine araştırma bulgularına paralel biçimde bu araştırmada da, katılımcıların özsaygı düzeyleri (düşük, orta ve yüksek) açısından akademik ve genel erteleme davranışları arasında fark olup olmadığına ilişkin yapılan analiz sonucunda, düşük özsaygı düzeyine sahip öğrencilerin hem genel hem de akademik erteleme davranışını daha fazla gösterdiği bulunmuştur (Burka ve Yuen, 1983; Solomon ve Rothblum, 1984; Beswick, Rothblum ve Mann, 1988; Ferrari, 1991; Beck, Koons ve Milgrim, 2000). Bu bulgu, düşük özsaygı düzeyine sahip öğrencilerin, benlik değerlerini yetenek ve performans açısından değerlendirdikleri ve başarı gerektiren durumlardan kaçınarak, olası başarısızlıklarını da erteleme davranışlarına bağlayarak benlik değerlerini korumaktadırlar biçiminde değerlendirilebilir.

#### **5- Lise Öğrencilerinde Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik, Genel Erteleme ve Akademik Erteleme**

Erteleme konusuna ilişkin literatürde, genel ve akademik erteleme ile çok boyutlu mükemmeliyetçilik özelliğinin kişinin kendisi ile ilgili mükemmeliyetçiliği arasında olumsuz bir ilişki, kişinin başkalarının kendisinden beklentileri ile ilgili mükemmeliyetçiliği arasında ise olumlu bir ilişki olduğu belirtilmektedir (Flett, Hewitt ve Martin, 1995). Bu araştırmada da literatür bulgularına paralel bir biçimde, genel erteleme ve akademik erteleme ile kişinin kendisi ile mükemmeliyetçiliği arasında olumsuz, kişinin başkalarının kendisinden beklentileri ile ilgili mükemmeliyetçiliği arasında olumlu bir ilişki bulunmuştur.

Ayrıca mükemmeliyetçiliğin bu iki boyutunun, anne-babaların çocuklarının okul başarılarını değerlendirme ve bu başarıdan doyum düzeylerinden sonra, akademik erteleme en önemli yordayıcıları olduğu bulunmuştur. Bu bulguyu literatürde destekleyen çalışmalar bulunmaktadır (Martin, Flett ve Hewitt, 1993; Sadler ve Buley, 1999). Bu sonuçlar bağlamında, kendisi için mükemmeliyetçilik özelliği fazla olan bireylerin daha az akademik erteleme davranışı gösterdiği ve bir anlamda Flett, Hewitt ve Martin'in de (1995) belirttiği gibi bu bireylerin başarı gerektiren durumlarla karşılaştıklarında bu durumdan kaçınmak yerine yaklaşma eğilimleri olduğu söylenebilir. Buna karşın kişinin başkalarının kendisinden beklentileri ile ilgili mükemmeliyetçiliği yüksek olan öğrenciler daha fazla akademik erteleme davranışı göstermektedir. Bu tip mükemmeliyetçiler değerlendirme standartları üzerinde kişisel kontrolleri olmadığından ve başkalarının beklentilerini en mükemmel şekilde karşılamaya çalıştıkları için erteleme davranışı bir anlamda bu bireyler için bir savunma mekanizması işlevi görmektedir. Anılan sonuçlar, lise öğrencilerinde akademik erteleme davranışını açıklanmasında, kişinin kendisi ve kişinin başkalarının kendisinden beklentileri ile ilgili mükemmeliyetçiliğinin önemli birer faktör olduğuna dikkat çekmektedir.

## **6- Lise Öğrencilerinde Anne-babaların Okul Başarısı Açısından Öğrencileri Değerlendirmeleri ve Okul Başarılarından Doyum Düzeyi Açısından Akademik Erteleme**

Bu çalışmada akademik erteleme ile anne-babaların çocuklarının okul başarılarını değerlendirmeleri ve bu başarıdan doyumları arasında orta düzeyde ve olumsuz ilişki bulunmuştur. Ayrıca bu iki değişkenin akademik erteleme en önemli yordayıcısı olduğu saptanmıştır. Buna ek olarak, katılımcıların akademik erteleme davranışları arasında anne-baba başarı değerlendirme düzeyi (başarılı, başarısız, vasat) bakımından anlamlı fark olduğu bulunmuştur. Anne-babaları tarafından başarısız olarak değerlendirilen öğrenciler, anne-babaları tarafından başarılı ve vasat olarak değerlendirilen öğrencilere göre daha fazla akademik

erteleme davranışı göstermektedir. Anne-babaların başarıdan doyum düzeyleri (doyumlu, doyumsuz, orta derecede doyumlu) açısından da katılımcıların akademik erteleme davranışları arasında fark bulunmuştur. Anne-babaların başarılarından doyumsuz olan öğrenciler, anne-babaların başarılarından doyumlu ve orta derecede doyumlu olan öğrencilere göre akademik erteleme davranışını daha çok göstermektedir. Özetle, anne-babaları tarafından okul başarıları düşük olarak değerlendirilen ve anne-babalarının okul başarılarından memnun olmayan öğrencilerin akademik erteleme davranışını daha fazla gösterdiği söylenebilir.

Bu bulgu akademik erteleme davranışında ailenin önemli bir faktör olduğunu belirten açıklamaları destekler niteliktedir. Burka ve Yuen'in (1983) belirttiği gibi, aşırı başarı yönelimli (çocuklarına çok yüksek hedefler koyan ya da çocuklarının yetenek ve kapasitesini çok yüksek değerlendiren aileler) ya da tam tersi çocuklarının yetenek ve kapasitelerinden emin olmayan, çocuklarının başarıya ulaşacak kapasiteleri olmadığına inanan aile ortamlarında yetişen bireyler erteleme davranışı daha fazla göstermektedir. Bu bulgu mükemmeliyetçiliğin, kişinin başkalarının kendisinden beklentileri ile ilgili mükemmeliyetçiliği boyutu açısından da değerlendirilebilir. Aşırı başarı yönelimli aile ortamında yetişen birey, ailenin yüksek standartlarını karşılamak ve onları memnun etmek için, bir anlamda mükemmele ulaşmak için, çabalamakta ancak bu standartları karşılayamadığı durumda erteleme davranışını savunma mekanizması olarak kullanmaktadır. Sonuç olarak, anne-babaların çocuklarının okul başarılarını değerlendirme ve bu başarıdan doyum düzeyleri akademik erteleme davranışının açıklanmasında önemli iki faktör olduğu söylenebilir.

## **7- Lise Öğrencilerinin Kendi Okul Başarılarını Değerlendirmeleri, Kendi Okul Başarılarından Doyumları ve Akademik Başarıları (genel not ortalaması) Açısından Akademik Erteleme**

Bu araştırmada öğrencilerin kendi okul başarılarını değerlendirmeleri, okul başarılarının doyumları ve genel not ortalamaları ile akademik erteleme davranışı arasında orta düzeyde negatif ilişki bulunmuştur. Ayrıca kendilerini okul başarısı açısından başarısız olarak değerlendiren, okul başarılarından memnun olmayan ve genel not ortalaması düşük olan öğrencilerin daha çok akademik erteleme davranışı gösterdiği saptanmıştır. Literatürde de bu bulguları destekler nitelikte, akademik başarı ile akademik erteleme arasında negatif bir ilişki olduğunu, akademik erteleme davranışı gösteren öğrencilerin daha düşük akademik başarıya sahip olduğunu gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Beswick, Rothblum ve Mann,1988; Rothblum, Solomon ve Mukarami, 1986). Bu bulgu akademik erteleme davranışı gösteren öğrencilerin, sınavlara hazırlanmayı, ödevleri teslim etmeyi, okuma ödevlerini yapmayı son güne bırakmalarından dolayı düşük akademik başarıya sahip olabileceklerini düşündürmektedir.

## **8. Üniversite Öğrencilerinde Cinsiyet ve Yaş Açısından Akademik Erteleme ve Genel Erteleme Davranışı**

Üniversite öğrencilerinde lise öğrencilerinin aksine, akademik erteleme ve genel erteleme davranışında cinsiyetlerarası bir fark bulunamamıştır. Daha önceden de belirtildiği gibi, araştırma bulguları cinsiyet açısından farklı sonuçlar ortaya koymaktadır.

Üniversite öğrencilerinde akademik erteleme ile yaş arasında bir ilişki bulunamamıştır. Bunun bir nedeni katılımcıların yaşlarının birbirine çok yakın olması olabilir. Ancak üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışını lise öğrencilerinden daha fazla gösterdiği bulgusu, akademik erteleme davranışının yaşla arttığının bir göstergesi olarak da değerlendirilebilir.

Üniversite öğrencilerinde, genel erteleme davranışı ile yaş arasında düşük düzeyde olmakla birlikte olumlu bir ilişki olduğu bulunmuştur. Bu bulgu da erteleme davranışının yaşla artan bir davranış olduğunu destekler niteliktedir.

### **9- Üniversite Öğrencilerinde Genel Erteleme ve Akademik Erteleme Davranışı Arasındaki İlişki**

Araştırma sonucunda üniversite öğrencilerinde akademik erteleme ve genel erteleme davranışı arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu bulgu akademik erteleme ve genel ertelemenin birbirleriyle ilintili ve örtüşen yapılar olduğunu göstermektedir. Literatürde yapılan araştırmalara bakıldığında da, akademik görevleri yapamayı erteleyenlerin genel olarak günlük yaşamlarında da pek çok işi (ev temizliği, randevulara zamanında gitme, telefon görüşmeleri gibi...) erteledikleri belirtilmektedir (Milgram, Mey-Tal ve Levinson, 1998; Ferrari ve Scher, 2000).

### **10- Üniversite Öğrencilerinde Mükemmeliyetçi Kişilik Özelliği, Akademik Başarı (Genel Not Ortalaması) ve Akademik Erteleme**

Üniversite öğrencilerinde lise grubuna benzer biçimde, akademik erteleme ile mükemmeliyetçiliğin kişinin kendisi için mükemmeliyetçiliği boyutu arasında olumsuz bir ilişki, kişinin başkalarının kendisinden beklentileri ile ilgili mükemmeliyetçiliği boyutu arasında ise olumlu bir ilişki bulunmuştur. Üniversite öğrencilerinin akademik başarıları ile akademik erteleme arasında da olumsuz bir ilişki olduğu saptanmıştır. Ayrıca bu üç değişkenin, akademik erteleme davranışını anlamlı bir biçimde yordadığı ve davranışa ilişkin varyansın %26'sını açıkladığı bulunmuştur. Bu sonuç, üniversite öğrencilerinde akademik erteleme davranışının açıklanmasında mükemmeliyetçiliğin iki boyutunun ve akademik başarının önemli birer faktör olduğunu göstermektedir. Buna ek olarak katılımcıların akademik erteleme davranışları arasında akademik başarı ve kişinin kendisi için mükemmeliyetçiliği düzeyleri açısından da fark olduğu

bulunmuştur. Akademik başarısı ve kendisi için mükemmeliyetçilik özelliği düşük olan öğrenciler daha fazla akademik erteleme davranışı göstermektedir.

Üniversite öğrencilerinde akademik erteleme ve mükemmeliyetçiliğin iki boyutuna ilişkin elde edilen sonuçlar literatür sonuçlarıyla paralellik göstermektedir (Flett ve diğerleri, 1992; Martin ve diğerleri, 1993; Sadler ve Buley, 1999). Bu sonuçlar bağlamında, kendisi için mükemmeliyetçilik özelliği fazla olan bireylerin daha az akademik erteleme davranışı gösterdiği ve bir anlamda Flett, Hewitt ve Martin'in de (1995) belirttiği gibi bu bireylerin başarı gerektiren durumlarla karşılaştıklarında bu durumdan kaçınmak yerine yaklaşma eğilimleri olduğu söylenebilir. Buna karşın kişinin başkalarının kendisinden beklentileri ile ilgili mükemmeliyetçiliği yüksek olan öğrenciler daha fazla akademik erteleme davranışı göstermektedir. Bu tip mükemmeliyetçiler değerlendirme standartları üzerinde kişisel kontrolleri olmadığı, başkalarının onayına daha fazla önem verdikleri ve başkalarının beklentilerini en mükemmel şekilde karşılamaya çalıştıkları için erteleme davranışı bir anlamda bu bireyler karşılayamadıkları yüksek standartlara bir bahane işlevi görmektedir.

Üniversite öğrencilerinde akademik başarının da akademik erteleme davranışını anlamlı biçimde yordadığı bulunmuştur. Bu bulgu da, akademik başarısı düşük olan öğrencilerin daha çok akademik erteleme davranışı göstereceğine ilişkin görüşleri desteklemiştir (Owens ve Newbegin, 1997; Rothblum ve diğerleri, 1986; Beswic ve diğerleri, 1988). Akademik başarısı düşük olan öğrenciler daha fazla akademik erteleme davranışı göstermektedir.

## BÖLÜM V

### ÖZET, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde sırasıyla, araştırmanın özetine, araştırmadan elde edilen sonuçlara ve erteleme konusunda bundan sonra yapılacak araştırmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

#### Özet ve Sonuçlar

Bu araştırmada, lise ve üniversite öğrencilerinin genel erteleme ve akademik erteleme davranışları özsaygı, çok boyutlu mükemmeliyetçilik, akademik başarı, cinsiyet ve yaş değişkenleri açısından incelenmiştir. Araştırmada katılımcıların akademik erteleme davranışı araştırmacı tarafından geliştirilen “Akademik Erteleme Ölçeği”; katılımcıların genel erteleme davranışı ise erteleme konusunun farklı boyutlarını çalışan iki araştırmacı ile ortak çalışılarak geliştirilen “Genel Erteleme Ölçeği” ile belirlenmiştir.

Araştırmada ilk olarak genel erteleme ve akademik erteleme davranışının öğrenim düzeyine göre fark gösterip göstermediğine bakılmıştır. Daha sonra akademik erteleme ve genel erteleme davranışı lise ve üniversite öğrencilerinde ayrı ayrı incelenmiştir.

Lise öğrencilerinde akademik erteleme ve genel erteleme davranışı arasındaki ilişkiye, genel erteleme ve akademik erteleme davranışının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakılmıştır. Ayrıca lise öğrencilerinde akademik erteleme davranışının özsaygı, mükemmeliyetçilik, anne-babaların çocuklarının okul başarılarını değerlendirmeleri ve bu başarılarından doyumları, katılımcıların kendi okul başarılarını değerlendirmeleri ve bu başarılarından doyumları, genel



not ortalaması ve yaş ile ilişkisine bakılmıştır. Sözü edilen değişkenlerin akademik erteleme ile önemli birer yordayıcısı olup olmadıkları incelenmiştir.

Üniversite öğrencilerinde ise genel erteleme ve akademik erteleme davranışı arasındaki ilişkiye, genel erteleme ve akademik erteleme davranışının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakılmıştır. Üniversite öğrencilerinde akademik erteleme davranışı ile çok boyutlu mükemmeliyetçilik, akademik başarı (genel not ortalaması) ve yaş değişkenleri arasındaki ilişki ve bu değişkenlerin akademik erteleme davranışının anlamlı birer yordayıcısı olup olmadıkları incelenmiştir.

Araştırma sonucunda, genel erteleme ve akademik erteleme davranışının öğrenim düzeyi açısından fark gösterdiği, üniversite öğrencilerin hem genel hem de akademik erteleme davranışını daha çok gösterdiği bulunmuştur.

Lise öğrencilerinde genel erteleme davranışı ile akademik erteleme davranışı arasında orta düzeyde pozitif ilişki bulunmuştur. Liselerde öğrenim gören erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha fazla genel erteleme ve akademik erteleme davranışı gösterdikleri saptanmıştır. Lise öğrencilerinde akademik erteleme ve genel erteleme davranışı ile yaş arasında düşük düzeyde olmakla birlikte olumlu bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca akademik erteleme davranışı ile özsaygı, anne-babaların çocuklarının okul başarılarını değerlendirmeleri ve bu başarılarından doyumları, katılımcıların kendi okul başarılarını değerlendirmeleri ve bu başarılarından doyumları ve katılımcıların genel not ortalamaları arasında negatif ilişki bulunmuştur. Akademik erteleme ve çok boyutlu mükemmeliyetçiliğin, kişinin kendisi için mükemmeliyetçiliği arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunurken, kişinin başkalarının kendisinden beklentileri ile ilgili mükemmeliyetçiliği arasında bir ilişki bulunamamıştır. Mükemmeliyetçiliğin bu boyutu, ancak mükemmeliyetçiliğin diğer iki boyutu kontrol edildiğinde akademik erteleme ile pozitif ilişki göstermiştir.

Lise öğrencilerinde akademik erteleme davranışının anlamlı yordayıcılarının anne-babaların çocuklarının okul başarılarını değerlendirme ve bu başarılarından doyum düzeyi, kişinin kendisi ile ilgili mükemmeliyetçiliği ve kişinin başkalarının kendisinden beklentileri ile ilgili mükemmeliyetçiliği olduğu saptanmıştır.

Lise öğrencilerinde özsaygı düzeyi düşük olan, anne-babaları tarafından okul başarıları açısından başarısız olarak değerlendirilen, anne-babalarının okul başarılarından doyumlu olmayan ve genel not ortalaması düşük olan öğrencilerin daha fazla akademik erteleme davranışı gösterdikleri araştırmadan elde edilen diğer bulgulardır.

Üniversite öğrencilerinde genel erteleme ile akademik erteleme davranışı arasında yüksek düzeyde pozitif bir ilişki bulunmuştur. Cinsiyet açısından üniversite öğrencilerinde genel erteleme ve akademik erteleme davranışları arasında bir fark bulunamamıştır. Akademik erteleme ile kişinin kendisi için mükemmeliyetçiliği arasında orta düzeyde negatif bir ilişki bulunmuştur. Kişinin başkalarının kendisinden beklentileri ile ilgili mükemmeliyetçiliği boyutu, mükemmeliyetçiliğin diğer iki boyutu kontrol edildiğinde akademik erteleme ile pozitif yönde ilişki gösterdiği saptanmıştır. Akademik erteleme davranışı ile akademik başarı (genel not ortalaması) arasında negatif yönde bir ilişki bulunmuştur. Üniversite öğrencilerinde akademik erteleme davranışının anlamlı yordayıcılarının akademik başarı, kişinin kendisi ile ilgili mükemmeliyetçiliği ve kişinin başkalarının kendisinden beklentileri ile ilgili mükemmeliyetçiliği olduğu bulunmuştur.

## **Öneriler**

Bu araştırma kapsamında geliştirilen genel erteleme ve akademik erteleme ölçekleri, ertelemenin sadece davranışsal boyutunu içermektedir. Oysa erteleme davranışsal boyuta ek olarak bilişsel ve duyuşsal boyutları içeren bir

yapıdır. Erteleme olgusunun daha iyi anlaşılması bakımından, ölçek geliştirme çalışmalarında bu boyutların da yer alması gerekmektedir.

Bu araştırmada genel erteleme (kişilik özelliği) ve akademik erteleme davranışının birbiriyle ilişkili bir yapı gösterdiği bulunmuştur. Bununla birlikte, erteleme konusuna getirilen kişilik özelliği ya da genel erteleme ve durumsal erteleme yaklaşımının daha iyi anlaşılması açısından farklı yöntemlerle bu konunun çalışılması gerekmektedir.

Genel ve akademik erteleme davranışı gösteren bireyler için, bu davranışın ne derece sorun olduğuna ve bu sorundan ne derecede kurtulmak istediklerine yönelik araştırmalar yapılmalıdır.

Literatürde genel erteleme davranışına ilişkin araştırmaların büyük oranda üniversite öğrencileri üzerinde yapıldığı göze çarpmaktadır. Bu nedenle, öğrenci olmayan ve yetişkin popülasyonda erteleme davranışının incelenmesine gereksinim duyulmaktadır.

Akademik erteleme ve genel erteleme davranışına ilişkin yapılan araştırmalar bu iki yapının pek çok değişkenle ilintili olduğunu göstermektedir. Bu araştırmada bu değişkenlerden yalnızca özsaygı, mükemmeliyetçilik ve akademik başarı ele alınmıştır. Öğrenciler arasında yapılan çalışmalar akademik erteleme ve genel erteleme davranışının başarısızlık korkusu, özyeterlik, motivasyon, geçekçi olmayan inançlar gibi yapılarla da ilişkili olduğunu göstermektedir. İleride akademik ve genel erteleme davranışı üzerine yapılacak araştırmaların bu değişkenleri ele alması konunun daha iyi anlaşılması açısından yararlı olacaktır.

## EK – 1

## ERTELEME DAVRANIŞI ÖLÇEĞİ TASLAK FORMU

Hemen hemen beni yansıtıyor	Çoğunlukla beni yansıtıyor	Bazen beni yansıtıyor	Çok az beni yansıtıyor	Hemen hemen beni hiç yansıtıyor		
1	2	3	4	5		
SORU MADDELERİ				Uygun	Değiştirilerek kullanılmalı	Kesinlikle çıkmalı
1	Çok gerekli bir şeyi bile genellikle son dakikada yaparım.					
2	Genellikle sabahları uyandıktan sonra yatakta pek zaman harcamam.*					
3	İşlerimi sıklıkla ertesi güne bırakırım.					
4	İşlerimi yapmak için keyfimin yerine gelmesini beklerim.					
5	Yapmayı sevmediğim (istemediğim) işlere başlamayı son ana bırakırım.					
6	En sıkıcı işlerin yapılabilmesi için bile mutlaka zaman ayırırım.*					
7	Yapmaktan hoşlanmadığım en sıkıcı işleri bile koşullar ne olursa olsun yaparım.					
8	Eşyalarımı gerekmedikçe düzenli tutmam.					
9	Bana verilen görevleri zamanında yetiştiremeyeceğime ilişkin bir düşünceye sahibim.					
10	Zor ya da sevimsiz işlerden kurtulmak için bir an önce bitirmeye çalışırım.*					
11	Zamanımı iyi kullandığımı düşünüyorum.					
12	Yapmak zorunda olduğum işleri genellikle son dakikaya bırakırım.					
13	Önemli işlerimi de yapmayı son dakikaya bırakırım.					
14	Çoğunlukla işlerimi, gereken zamandan daha kısa sürede bitiririm *					
15	Bir işi bitirmeden yenisine başlarım.					
16	Kararlarımı mümkün olduğunca çabuk veririm *					
17	Önemli işlerimi, zamanından önce bitiririm *					
18	İşleri ertesi güne ertelemek benim tarzım değildir. *					
19	Önemli kararları almayı son dakikaya bırakırım.					
20	Bir şey yapmaya karar verdiğimde, biraz yapar daha sonra sürüncemede bırakırım					

Hemen hemen beni yansıtıyor	Çoğunlukla beni yansıtıyor	Bazen beni yansıtıyor	Çok az beni yansıtıyor	Hemen hemen beni hiç yansıtıyor		
1	2	3	4	5		
<b>SORU MADDELERİ</b>				<b>Uygun</b>	<b>Değiştirilerek kullanılmalı</b>	<b>Kesinlikle Çıkmalı</b>
21	İlerde yapmam gereken işlere, sıklıkla günler öncesinden başlarım					
22	Ne yapar eder işlerimi hep son dakikaya bırakırım.					
23	İşlerin tamamlanması gereken tarihe yakın süre en etkili çalıştığım zamandır.					
24	Çok nadiren işleri zamanında bitiririm					
25	İşlerimi zamanında (vaktinde) bitirip bitiremeyeceğimi görmek için zamanla yarışma deneyimi hoşuma gider.					
26	Yapmam gereken bir iş olduğunda derhal başlarım *					
27	Zamanında yapmadığım işler için kendimi başkalarına mazeret sıralarken bulurum.					
28	Önemli olsalar bile işleri bitirmeyi gereksiz yere son ana bırakırım.					
29	Ben zamanı iyi kullanmayan ancak her zaman bir daha ki sefere zamanı daha iyi kullanmayı isteyen birisiyim.					
30	İşlerimi zamanından önce bitirir ve kontrol ederim *.					
31	Randevularıma zamanında giderim. *					
32	Sıklıkla iki ayağım bir pabuca girer.					
33	Son kararı vermeden, önemsiz ayrıntılar üzerinde gereksiz yere çok vakit harcarım.					
34	Karar vermiş olsam bile harekete geçmeyi son dakikaya bırakırım.					
35	Çoğu kez iş işten geçtikten sonra harekete geçerim.					
36	Ailem ve arkadaşlarım benim işleri hep son dakikada yapacağımı söylerler.					
37	İşleri son anda yetiştiren insanlardan değilim*.					
38	Ailem ve arkadaşlarım benim randevularıma hep geç kaldığımı söylerler.					
39	İşlerimi son anda yetiştirmekten hoşlanıyorum.					
40	İşleri son anda yapmakta çok becerikliyim.					
41	İşlerimi yapmak için gereken zamanı çoğu kez yanlış hesaplarım.					

## EK- 2

## GENEL ERTELEME ÖLÇEĞİ DENEME FORMU

AŞAĞIDA YER ALAN İFADELER SİZİ NE KADAR YANSITIYOR.

Beni <b>hiç</b> yansıtıyor	Beni <b>çok az</b> yansıtıyor	Beni <b>biraz</b> yansıtıyor	Beni <b>çoğunlukla</b> yansıtıyor	Beni <b>tamamen</b> yansıtıyor	
1	2	3	4	5	
İFADELER					
	1	2	3	4	5
1	İşlerimi, gereken zamandan daha kısa sürede bitiririm				
2	Sabahları uyandıktan sonra yataktan hemen kalkarım				
3	Sıklıkla işlerimi ertesi güne bırakırım				
4	İşlerimi yapmak için keyfimin yerine gelmesini beklerim.				
5	Yapmayı sevmediğim ya da istemediğim işleri sona bırakırım				
6	En sıkıcı işlerin yapılabilmesi için bile mutlaka zamanında başlarım				
7	Hoşlanmadığım en sıkıcı işleri bile koşullar ne olursa olsun yaparım.				
8	Eşyalarımı her zaman düzenli tutarım				
9	İşleri zamanında bitiririm				
10	İşlerin bitirilmesi için zamanımı iyi kullanırım				
11	Yapmak zorunda olduğum işleri son dakikaya bırakırım				
12	Önemli işlerimi yapmayı da son dakikaya bırakırım				
13	Çok gerekli bir şeyi bile genellikle son dakikada yaparım				
14	Bir işi bitirmeden yenisine başladığım olur.				
15	Kararlarımı mümkün olduğunca çabuk veririm				
16	Önemli işlerimi bana verilen zamandan daha önce bitiririm				
17	İşleri ertesi güne bırakmak tarzım değildir.				
18	Önemli kararları almayı son dakikaya bırakırım.				
19	Bir şey yapmaya karar verdiğimde, biraz yapar daha sonra sürüncemede bırakırım				
20	İleride yapmam gereken işlere, günler öncesinden başlarım				
21	Ne yapar eder işlerimi son dakikaya bırakırım				

**İFADELER SİZİ NE KADAR YANSITIYOR.**

Beni <b>hiç</b> yansıtıyor	Beni <b>çok az</b> yansıtıyor	Beni <b>biraz</b> yansıtıyor	Beni <b>çoğunlukla</b> yansıtıyor	Beni <b>tamamen</b> yansıtıyor				
1	2	3	4	5				
İFADELER			1	2	3	4	5	
22	İşlerin teslim tarihi yaklaştıkça daha iyi çalışırım							
23	Çok nadiren işleri zamanında bitiririm.							
24	İşlerimi yapmak için çalışma isteğimin gelmesini beklerim							
25	Yapmam gereken bir iş olduğunda derhal yapmaya başlarım							
26	Zamanında yapmadığım işler için mutlaka gerekçeler bulurum							
27	Önemli olsalar bile, işleri bitirmeyi gereksiz yere son ana bırakırım							
28	Her zaman, bir daha ki sefere zamanı daha iyi kullanma kararı alırım							
29	İşlerimi bitirdiğimde kontrol etmek için zamanım kalır							
30	Sıklıkla iki ayağım bir pabuca girer.							
31	Son kararı vermeden önce önemsiz ayrıntılar üzerinde gereksiz yere çok zaman harcarım.							
32	Bir konuda karar vermiş olsam bile, harekete geçmeyi son dakikaya bırakırım.							
33	İş işten geçtikten sonra harekete geçerim.							
34	Ailem ve arkadaşlarım benim işleri hep son dakikada yaptığımı söylerler							
35	İşleri son anda yetiştiren insanlardanım.							
36	Ailem ve arkadaşlarım randevularıma hep geç kaldığımı söylerler							
37	İşlerimi son anda bitirmeyi seviyorum							
38	İşleri son anda yapmakta çok becerikliyim.							
39	İşlerimi yapmak için gereken zamanı çoğu kez yanlış hesaplarım.							
40	İşlerimi son ana sıkıştırmamaya özen gösteririm							
41	Yarın yapacağım, sonra yaparım diyerek işlerimi bitirmeyi son ana bırakırım							
42	İşlerimi yapmak için hazırladığım programa çok az uyarım							
43	İşlerimi zamanında yapmadığım için maddi ve manevi zarara uğrarım							

## EK- 3

## GENEL ERTELEME ÖLÇEĞİ (GEÖ)

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

Beni hiç yansıtmıyor	Beni çok az yansıtıyor	Beni biraz yansıtıyor	Beni çoğunlukla yansıtıyor	Beni tamamen yansıtıyor
1	2	3	4	5
1	İşlerimi, gereken zamandan daha kısa sürede bitiririm			① ② ③ ④ ⑤
2	Bir konuda karar vermiş olsam bile, harekete geçmeyi son dakikaya bırakırım.			① ② ③ ④ ⑤
3	İşleri ertesi güne bırakmak tarzım değildir.			① ② ③ ④ ⑤
4	En sıkıcı işlerin yapılabilmesi için bile mutlaka zamanında başlarım			① ② ③ ④ ⑤
5	Ailem ve arkadaşlarım benim işleri hep son dakikada yaptığımı söylerler			① ② ③ ④ ⑤
6	İşlerin bitirilmesi için zamanımı iyi kullanırım			① ② ③ ④ ⑤
7	Ne yapar eder işlerimi son dakikaya bırakırım			① ② ③ ④ ⑤
8	İşleri zamanında bitiririm			① ② ③ ④ ⑤
9	Ailem ve arkadaşlarım randevularıma hep geç kaldığımı söylerler			① ② ③ ④ ⑤
10	Sıklıkla iki ayağım bir pabuca girer.			① ② ③ ④ ⑤
11	Yapmak zorunda olduğum işleri son dakikaya bırakırım			① ② ③ ④ ⑤
12	İşlerimi bitirdiğimde kontrol etmek için zamanım kalır			① ② ③ ④ ⑤
13	İş işten geçtikten sonra harekete geçerim.			① ② ③ ④ ⑤
14	Önemli işlerimi yapmayı da son dakikaya bırakırım			① ② ③ ④ ⑤
15	İşlerimi yapmak için gereken zamanı çoğu kez yanlış hesaplarım.			① ② ③ ④ ⑤
16	İşlerimi zamanında yapmadığım için maddi ve manevi zarara uğrarım			① ② ③ ④ ⑤
17	Önemli işlerimi bana verilen zamandan daha önce bitiririm			① ② ③ ④ ⑤
18	Çok gerekli bir şeyi bile genellikle son dakikada yaparım			① ② ③ ④ ⑤



## EK – 4

## AKADEMİK ERTELEME ÖLÇEĞİ TASLAK FORMU

Hemen hemen beni yansıtıyor	Çoğunlukla beni yansıtıyor	Bazen beni yansıtıyor	Çok az beni yansıtıyor	Hemen hemen beni hiç yansıtıyor		
1	2	3	4	5		
SORU MADDELERİ				Uygun	Değiştirilerek kullanılmalı	Kesinlikle çıkmalı
1	Kütüphaneden ödünç aldığım kitapları zamanında verme konusunda dikkatliyimdir.*					
2	Ders araç-gereçlerini (kalem, silgi vb.) gerekli olduğunda arkadaşlarımdan bulurum.					
3	Ödevlerimi/projelerimi yapmaya o kadar geç başlarım ki bir türlü zamanında yetiştiremem.					
4	Ödevlerimi/projelerimi teslim tarihine yetiştirmek için çok çaba harcarım.					
5	Derslere düzenli olarak devam ederim*.					
6	Ödevlerimi/projelerimi zamanından önce bitiririm.					
7	Bir sınavdan önce sınavla ilgili konuları her yönüyle çalışmış olurum.*					
8	Sınavlardan önce sabaha kadar çalışırım.					
9	Derslerimi düzenli olarak çalışırım.*					
10	Ödevlerimi/projelerimi zamanında yapmadığım için kendimi hocalarıma mazaret sıralarken bulurum.					
11	Sınavdan bir gün önce en iyi çalıştığım zamandır.					
12	Dersin başlama saatine yetişemediğim için dersi kaçırdığım olur.					
13	Ödevlerimi/projelerimi zamanında yetiştirip yetiştiremeyeceğimi görmek için zamanla yarışma deneyimi hoşuma gider.					
14	Zor derslere çalışmayı son ana bırakırım.					
15	Önemli derslere çalışmayı bile son güne bırakırım.					
16	Ders çalışma programı hazırladığımda ona uyarım.*					
17	Derslere hazırlanarak gelirim.*					
18	Ne olursa olsun ödevlerimi/projelerimi yazmayı hep son güne bırakırım.					
19	Okula ait ödemeleri (okul harcı, fotokopi parası vs.) param olsa bile son güne bırakırım.					
20	Okula götürmem gereken ders araç-gereçlerini önceden hazırlarım.*					

Hemen hemen beni yansıtıyor	Çoğunlukla beni yansıtıyor	Bazen beni yansıtıyor	Çok az beni yansıtıyor	Hemen hemen beni hiç yansıtıyor			
1	2	3	4	5			
<b>SORU MADDELERİ</b>					Uygun	Değiştirilerek kullanılması	Kesinlikle çıkmalı
21	Hazırlamam gereken önemli bir proje/ödev varsa çalışmaya mümkün olduğunca erken başlarım.*						
22	Ödevlerimi/projelerimi zamanında teslim ederim.*						
23	Önemli olsalar bile sınavlara çalışmayı gereksiz yere son güne bırakırım.						
24	Ders çalışırken birisiyle konuşmak, çay ya da kahve içmek vb. için çok sık ara veririm.						
25	Zamanında çalışmaya başlamadığım için tekrar almak zorunda kaldığım derslerim olur.						
26	Ödevlerimi/projelerimi teslim tarihinden önce bitiririm.*						
27	Ders araç-gereçlerini unutarak sınıfa geldiğim çok olur.						
28	Dönem başındaki ders kayıtlarımı son güne bırakırım.						
29	Tarihi önceden bildirilmiş olsa bile sınav günü yaklaştığında önceliği olmayan başka işlerle uğraştığım olur.						
30	Herhangi bir dersle ilgili verilen okumaları derse okumuş olarak gelirim.*						
31	Ödevlerimi/projelerimi zamanından önce bitirir ve kontrol ederim.*						
32	Sınavlardan önce konuları tekrar etmeye zamanım olur.*						
33	Ben derslerimi çalışmayı hep son ana bırakan ancak bir daha ki sefere çalışmaya zamanında başlayacağım diyen bir öğrenciyim.						
34	Bir proje ya da ödev üzerinde çalışırken yazma işini teslim tarihinden bir gün öncesine kadar bekletirim.						
35	Derslerle ilgili yapmam gereken çalışmalarını son anda yetiştiren öğrencilerden değilim.*						

## EK- 5

## AKADEMİK ERTELEME ÖLÇEĞİ DENEME FORMU

## DAVRANIŞLAR SİZİ NE KADAR YANSITIYOR.

Beni hiç yansıtmıyor	Beni çok az yansıtıyor	Beni biraz yansıtıyor	Beni çoğunlukla yansıtıyor	Beni tamamen yansıtıyor				
1	2	3	4	5				
İFADELER				1	2	3	4	5
1	<b>Kütüphaneden ödünç aldığım kitapları zamanında veririm</b>							
2	Ders araç-gereçlerini (kalem, silgi vb.) gerekli olduğunda arkadaşlarımdan bulurum							
3	<b>Ödevlerimi/projelerimi zamanında yetiştiremem</b>							
4	Derslere düzenli olarak devam ederim							
5	<b>Ödevlerimi/projelerimi genellikle son belirlenen tarihte yetiştiririm</b>							
6	Bir sınavdan önce sınavla ilgili tüm konuları her yönüyle çalışmış olurum							
7	<b>Derslerimi düzenli olarak çalışırım</b>							
8	Ödevlerimi/projelerimi zamanında yapmadığım için kendimi hocalarıma mazaret sıralarken bulurum							
9	<b>Ödevlerimi/projelerimi zamanından önce bitiririm</b>							
10	Dersin başlama saatine yetişemediğim için dersi kaçırdığım olur							
11	<b>Önemli derslere çalışmayı bile son güne bırakırım</b>							
12	Kendime bir ders çalışma programı hazırlamışsam ona uyarım							
13	<b>Derslere hazırlanarak gelirim</b>							
14	Ne olursa olsun ödevlerimi/projelerimi yapmayı son güne bırakırım							
15	<b>Okula götürmem gereken ders araç-gereçlerini önceden hazırlarım</b>							
16	Hazırlamam gereken önemli bir ödev/proje varsa mümkün olduğunca erken başlarım							
17	<b>Okula ait ödemeleri (okul aidatı, fotokopi parası vs.) param olsa bile son güne bırakırım</b>							
18	Ödevlerimi/projelerimi zamanında teslim ederim							
19	<b>Önemli olsalar bile sınavlara çalışmayı gereksiz yere son güne bırakırım</b>							
20	Ders çalışırken bir şey yapmak, birisiyle konuşmak, çay ya da kahve içmek vb. için sık sık ara veririm							
21	<b>Ödevlerimi/projelerimi teslim tarihinden önce bitiririm</b>							

**DAVRANIŞLAR SİZİ NE KADAR YANSITIYOR.**

Beni <b>tamamen</b> yansıtıyor	Beni <b>çoğunlukla</b> yansıtıyor	Beni <b>biraz</b> yansıtıyor	Beni <b>çok az</b> yansıtıyor	Beni <b>hiç</b> yansıtıyor				
1	2	3	4	5				
İFADELER				1	2	3	4	5
22	<b>Tarihi önceden bildirilmiş olsa bile sınav günü yaklaştığında önceliği olmayan başka işlerle uğraştığım olur</b>							
23	Herhangi bir dersle ilgili verilen okumaları derse okumuş olarak gelirim							
24	<b>Ödevlerimi/projelerimi bitirdiğimde kontrol edebileceğim zamanım kalır</b>							
25	Derslerle ilgili yapmam gereken çalışmaları son anda yetiştiren öğrencilerden değilim							
26	<b>Sınavlardan önce konuları tekrar etmeye zamanım kalır</b>							
27	Ne zaman dersin başına otursam aklıma yapmam gereken başka işler gelir							
28	<b>Sıkıcı derslere çalışmayı son ana bırakırım</b>							
29	Çalışmaya zamanında başlamadığım için sınavlardan önce sabahlarım							
30	<b>Ödevlerimi/projelerimi yapmayı önemsiz gerekçelerle son güne bırakırım</b>							
31	Daha keyifli şeyler yapmak için ders çalışmayı erken bırakırım							
32	<b>Teslim tarihi önceden bildirilmiş olsa bile ödevlerimi/projelerimi yapmayı son güne sıkıştırırım</b>							
33	Çalışmayı son güne bıraktığım için başarısız olduğum derslerim olur							
34	<b>Ben derslerimi çalışmayı son ana bırakan ancak bir daha ki sefere çalışmaya zamanında başlayacağım diyen bir öğrenciyim</b>							

## EK- 6

## AKADEMİK ERTELEME ÖLÇEĞİ (AEÖ)

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

	Beni hiç yansıtmıyor	Beni çok az yansıtıyor	Beni biraz yansıtıyor	Beni çoğunlukla yansıtıyor	Beni tamamen yansıtıyor
	1	2	3	4	5
1	Derslerimi düzenli olarak çalışırım				① ② ③ ④ ⑤
2	Ödevlerimi/projelerimi genellikle son belirlenen tarihte yetiştiririm				① ② ③ ④ ⑤
3	Daha keyifli şeyler yapmak için ders çalışmayı erken bırakırım				① ② ③ ④ ⑤
4	Sınavlardan önce konuları tekrar etmeye zamanım kalır				① ② ③ ④ ⑤
5	Ne zaman dersin başına otursam aklıma yapmam gereken başka işler gelir				① ② ③ ④ ⑤
6	Önemli olsalar bile sınavlara çalışmayı gereksiz yere son güne bırakırım				① ② ③ ④ ⑤
7	Derslere hazırlanarak gelirim				① ② ③ ④ ⑤
8	Sıkıcı derslere çalışmayı son ana bırakırım				① ② ③ ④ ⑤
9	Herhangi bir dersle ilgili verilen okumaları derse okumuş olarak gelirim				① ② ③ ④ ⑤
10	Ders çalışırken bir şey yapmak, birisiyle konuşmak, çay ya da kahve içmek vb. için sık sık ara veririm				① ② ③ ④ ⑤
11	Ödevlerimi/projelerimi zamanında teslim ederim				① ② ③ ④ ⑤
12	Tarihi önceden bildirilmiş olsa bile sınav günü yaklaştığında önceliği olmayan başka işlerle uğraştığım olur.				① ② ③ ④ ⑤
13	Kendime bir ders çalışma programı hazırlamışsam ona uyarım				① ② ③ ④ ⑤
14	Önemli derslere çalışmayı bile son güne bırakırım.				① ② ③ ④ ⑤
15	Çalışmayı son güne bıraktığım için başarısız olduğum derslerim olur.				① ② ③ ④ ⑤
16	Ödevlerimi/projelerimi zamanında yetiştiremem				① ② ③ ④ ⑤
17	Bir sınavdan önce sınavla ilgili konuları her yönüyle çalışmış olurum				① ② ③ ④ ⑤
18	Ödevlerimi/projelerimi yapmayı önemsiz gerekçelerle son güne bırakırım				① ② ③ ④ ⑤
19	Ben derslerimi çalışmayı son ana bırakan ancak bir daha ki sefere çalışmaya zamanında başlayacağım diyen bir öğrenciyim				① ② ③ ④ ⑤



## EK-7

## Rosenberg Özsaygı Envanteri

Lütfen aşağıdaki her cümleyi dikkatle okuduktan sonra her ifadenin altındaki seçeneklerden size en uygun olan birisini işaretleyiniz. Lütfen sadece bir seçeneği işaretleyiniz.

1. Kendimi en az diğer insanlar kadar değerli buluyorum.  
a) Çok doğru b) Doğru c) Yanlış d) Çok yanlış
2. Bazı olumlu özelliklerim olduğunu düşünüyorum.  
a) Çok doğru b) Doğru c) Yanlış d) Çok yanlış
3. Genelde kendimi başarısız bir kişi olarak görme eğilimindeyim.  
a) Çok doğru b) Doğru c) Yanlış d) Çok yanlış
4. Ben de diğer insanların bir çoğunun yapabildiği kadar bir şeyler yapabilirim.  
a) Çok doğru b) Doğru c) Yanlış d) Çok yanlış
5. Kendimde gurur duyacak fazla bir şey bulamıyorum.  
a) Çok doğru b) Doğru c) Yanlış d) Çok yanlış
6. Kendime karşı olumlu bir tutum içindeyim.  
a) Çok doğru b) Doğru c) Yanlış d) Çok yanlış
7. Genel olarak kendimden memnunum.  
a) Çok doğru b) Doğru c) Yanlış d) Çok yanlış
8. Kendime karşı daha fazla saygı duyabilmeyi isterdim.  
a) Çok doğru b) Doğru c) Yanlış d) Çok yanlış
9. Bazen kesinlikle kendimin bir işe yaramadığını düşünüyorum.  
a) Çok doğru b) Doğru c) Yanlış d) Çok yanlış
10. Bazen kendimin hiç de yeterli bir insan olmadığını düşünüyorum.  
a) Çok doğru b) Doğru c) Yanlış d) Çok yanlış

## EK-8

Aşağıda kişilik özellik ve davranışlarına ilişkin bir dizi ifade bulunmaktadır. Her ifadeyi okuduktan sonra o görüşe ne kadar katıldığınızı belirtiniz. Tamamen katılıyorsanız 7 rakamını, hiç katılmıyorsanız 1 rakamını işaretleyiniz. Bu iki görüş arasındaki düşüncelerinizi rakamlardan sizce en uygun olanını yuvarlak içine alarak ifade edebilirsiniz. Eğer bir ifade ilgili bir fikriniz yoksa ya da kararsızsanız 4 rakamını işaretleyiniz.

Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Pek katılmıyorum	Fikrim yok	Biraz katılıyorum	Büyük ölçüde katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	2	3	4	5	6	7

	Kesinlikle Katılmıyorum					Tamamen Katılıyorum	
1. Bir iş üzerinde çalıştığımda iş kusursuz olana kadar rahatlayamam.	1	2	3	4	5	6	7
2. Genelde kişileri, kolay pes ettikleri için eleştirmem.	1	2	3	4	5	6	7
3. Yakınlarımla başarılı olmaları gerekmez.	1	2	3	4	5	6	7
4. En iyisinden aşağısına razı oldukları için arkadaşlarımı nadiren eleştiririm.	1	2	3	4	5	6	7
5. Başkalarının benden beklentilerini karşılamakta güçlük çekerim.	1	2	3	4	5	6	7
6. Amaçlarımdan bir tanesi yaptığım her şeyde mükemmel olmaktır.	1	2	3	4	5	6	7
7. Başkalarının yaptığı her şey en iyi kalitede olmalıdır	1	2	3	4	5	6	7
8. İşlerimde asla mükemmelliği hedeflemem.	1	2	3	4	5	6	7
9. Çevremdekiler benim de hata yapabileceğimi kolayca kabullenirler.	1	2	3	4	5	6	7
10. Bir yakınımın, yapabileceğinin en iyisini yapmamış olmasını önemli görmem.	1	2	3	4	5	6	7
11. Bir işi ne kadar iyi yaparsam çevremdekiler daha da iyisini yapmamı beklerler.	1	2	3	4	5	6	7
12. Nadiren mükemmel olma ihtiyacı duyarım.	1	2	3	4	5	6	7
13. Yaptığım bir şey kusursuz değilse, çevremdekiler tarafından yetersiz bulunur.	1	2	3	4	5	6	7
14. Olabildiğim kadar mükemmel olmaya çalışırım.	1	2	3	4	5	6	7
15. Giriştiğim her işte mükemmel olmam çok önemlidir.	1	2	3	4	5	6	7
16. Benim için önemli olan insanlardan, beklentilerim yüksektir.	1	2	3	4	5	6	7
17. Yaptığım her şeyde en iyi olmaya çalışırım.	1	2	3	4	5	6	7
18. Çevremdekiler, yaptığım her şeyde başarılı olmamı beklerler.	1	2	3	4	5	6	7
19. Çevremdeki insanlar için çok yüksek standartlarım yoktur.	1	2	3	4	5	6	7
20. Kendim için mükemmelden daha azını kabul edemem.	1	2	3	4	5	6	7



Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Pek katılmıyorum	Fikrim yok	Biraz katılıyorum	Büyük ölçüde katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	2	3	4	5	6	7

	Kesinlikle katılmıyorum				Tamamen Katılıyorum		
21. Her konuda üstün başarı göstermesem de, başkaları benden hoşlanacaktır.	1	2	3	4	5	6	7
22. Kendilerini geliştirmek için uğraşmayan kişilerle ilgilenmem.	1	2	3	4	5	6	7
23. Yaptığım işte hata bulmak beni huzursuz eder.	1	2	3	4	5	6	7
24. Arkadaşımdan çok şey beklemem.	1	2	3	4	5	6	7
25. Başarı, başkalarını memnun etmek için daha da çok çalışmam gerektiği anlamına gelir.	1	2	3	4	5	6	7
26. Birisinden bir şey yapmasını istersem, işin mükemmel yapılmasını beklerim.	1	2	3	4	5	6	7
27. Yakınlarımla hata yapmasına tahammül edemem.	1	2	3	4	5	6	7
28. Hedeflerimi belirlemede mükemmeliyetçiyimdir.	1	2	3	4	5	6	7
29. Değer verdiğim kişiler beni hiçbir zaman hayal kırıklığına uğratmamalıdır.	1	2	3	4	5	6	7
30. Başarısız olduğum zamanlar bile, başkaları yeterli olduğumu düşünürler.	1	2	3	4	5	6	7
31. Başkalarının, benden çok şey beklediğini düşünüyorum.	1	2	3	4	5	6	7
32. Her zaman, yapabileceğimin en iyisini yapmaya çalışmalıyım.	1	2	3	4	5	6	7
33. Bana göstermeseler bile, hata yaptığım zaman diğer insanlar bana çok bozulurlar.	1	2	3	4	5	6	7
34. Yaptığım her şeyde en iyi olmak zorunda değilim.	1	2	3	4	5	6	7
35. Ailem benden mükemmel olmamı bekler.	1	2	3	4	5	6	7
36. Kendim için yüksek hedeflerim yoktur.	1	2	3	4	5	6	7
37. Annem ve babam, nadiren hayatımın her alanında en başarılı olmamı beklerler.	1	2	3	4	5	6	7
38. Sıradan insanlara saygı duyarım.	1	2	3	4	5	6	7
39. İnsanlar benden, mükemmelden aşağısını kabul etmezler.	1	2	3	4	5	6	7
40. Kendim için çok yüksek standartlar koyarım.	1	2	3	4	5	6	7
41. İnsanlar benden, verebileceğimden fazlasını beklerler.	1	2	3	4	5	6	7
42. Okulda veya işte her zaman başarılı olmalıyım.	1	2	3	4	5	6	7
43. Bir arkadaşımın, elinden gelen en iyisini yapmaya çalışmaması benim için önemli değildir.	1	2	3	4	5	6	7
44. Hata yapsam bile, etrafımdaki insanlar yeterli ve becerikli olduğumu düşünürler.	1	2	3	4	5	6	7
45. Başkalarının yaptığı her şeyde üstün başarı göstermelerini nadiren beklerim.	1	2	3	4	5	6	7



### EK-9

Anne-Baba Okul Başarısı Değerlendirme Düzeyi

**1-Anne-babanız sizi genel olarak okul başarınız açısından nasıl değerlendirir?**

- a)Çok Başarısız                      b)Başarısız  
c)Biraz başarılı                      d)Başarılı                      e)Çok Başarılı

Anne-Baba Okul Başarısından Doyum Düzeyi

**1-Size göre anne-babanız sizin okul başarınızdan ne derece doyumludur?**

- a)Hiç doyumlu değil      b)Az derecede doyumlu  
c)Orta derecede doyumlu      d)Yüksek derecede doyumlu  
e)Çok yüksek derecede doyumlu

Öğrencinin Kendi Okul Başarısını Değerlendirme Düzeyi

**1-Siz kendinizi genel olarak okul başarınız açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?**

- a)Çok Başarısız                      b)Başarısız  
c) Biraz başarılı                      d) Başarılı                      e) Çok başarılı

Öğrencinin Kendi Okul Başarısından Doyum Düzeyi

**1-Siz kendi okul başarınızdan ne derece doyumlusunuz?**

- a)Hiç doyumlu değilim                      b)Az derecede doyumluyum  
c)Orta derecede doyumluyum                      d)Yüksek derecede doyumluyum  
e)Çok yüksek derecede doyumluyum

## EK-10

## Lise Öğrencileri İçin Kişisel Bilgi Formu

Sevgili Arkadaşlar,

Siz öğrencilerin ders çalışma ve günlük yaşamda iş yapma alışkanlıkları hakkında bir araştırma yürütmekteyim. Bu amaçla ders çalışma ve iş yapma alışkanlıkları ile ilgili çeşitli davranışlar belirlenmiştir. Sizden her bir ifadeyi kendiniz için değerlendirmeniz ve sizi yansıtmaya derecesini, her ifadenin karşısında yer alan kutucuğa X işareti koyarak belirtmeniz gerekmektedir. Lütfen her maddeye içtenlikle yanıt veriniz ve hiçbir maddeyi boş bırakmayınız.

Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Öğrenim Görmekte Olduğunuz Lise ve Alan:.....

.....

Genel Not Ortalamanız: .....

Cinsiyetiniz: Kız ( ) Erkek ( )

Yaşınız:.....

Babanızın Eğitim Durumu: Okur-yazar değil ( ) İlkokul ( ) Ortaokul ( ) Lise ( )  
Üniversite ( )

Annenizin Eğitim Durumu: Okur-yazar değil ( ) İlkokul ( ) Ortaokul ( ) Lise ( )  
Üniversite ( )

Babanızın Mesleği:.....

Annenizin Mesleği:.....

Deniz Çiğdem Çakıcı  
Ankara Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Yüksek Lisans Öğrencisi

## EK-11

## Üniversite Öğrencileri İçin Kişisel Bilgi Formu

Sevgili Arkadaşlar,

Siz öğrencilerin ders çalışma ve günlük yaşamda iş yapma alışkanlıkları hakkında bir araştırma yürütmekteyim. Bu amaçla ders çalışma ve iş yapma alışkanlıkları ile ilgili çeşitli davranışlar belirlenmiştir. Sizden her bir ifadeyi kendiniz için değerlendirmeniz ve sizi yansıtmaya derecesini, her ifadenin karşısında yer alan kutucuğa X işareti koyarak belirtmeniz gerekmektedir. Lütfen her maddeye içtenlikle yanıt veriniz ve hiçbir maddeyi boş bırakmayınız.

Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Öğrenim Görmekte Olduğunuz Üniversite, Fakülte ve Bölüm:.....

.....

Genel Not Ortalamanız: .....

Cinsiyetiniz: Kız ( ) Erkek ( )

Yaşınız:.....

Babanızın Eğitim Durumu: Okur-yazar değil ( ) İlkokul ( ) Ortaokul ( ) Lise ( )  
Üniversite ( )

Annenizin Eğitim Durumu: Okur-yazar değil ( ) İlkokul ( ) Ortaokul ( ) Lise ( )  
Üniversite ( )

Babanızın Mesleği:.....

Annenizin Mesleği:.....

Deniz Çiğdem Çakıcı  
Ankara Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Yüksek Lisans Öğrencisi

## KAYNAKÇA

Atkinson, R. L., Atkinson, R. C., Smith, E. E., & Bem, D. J. (1990). **Personality theory and assessment. In introduction to psychology** (10th ed). San Diego, CA: Harcourt Brace Jovanovich.

Barker, B. (1997). Girls' world or anxious times: what's really happening at school in the gender war? **Educational Review, 49**, 221-227.

Beck, B. L., Koons, S. R., & Milgrim, D. L. (2000). Correlates and consequences of behavioral procrastination: The effects of academic procrastination, self-consciousness, self-esteem and self-handicaping. **Journal of Social Behavior and Personality [Special Issue], 15**, 3-13.

Beswick, G., Rothblum, E. D., & Mann, L. (1988). Psychological antecedents of student procrastination. **Australian Psychologist, 23 (2)**, 207-217.

Birner, L. (1993). Procrastination: Its role in transference and countertransference. **Psychoanalytic Review, 80**, 541-558.

Burka, J. B. & Yuen, L. M. (1983). **Procrastination: Why you do it, what to do about it**. New York: Addison-Wessley.

Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. **Eğitim Yönetimi Dergisi, 32**, 470-483.

Büyüköztürk, Ş. (2003). **Soyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı**. Ankara: PegemA yayıncılık.

Blunt, A., & 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.

Covington, M. V. (2000). Goal theory, motivation, and schol achievement: An integrative review. **Annual Review of Psychology**, **51**, 171-200.

Çuhadaroğlu, F. (1986). **Adolesanlarda benlik saygısı**. Yayınlanmamış Uzmanlık Tezi, Ankara, Hacettepe Üniversitesi, Tıp Fakültesi, Psikiyatri Bölümü.

Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. **American Psychologist**, **41**, 1040-1048.

Ferrari, J. R. (1991). Compulsive procrastination: Some self-reported characteristics. **Psychological Reports**, **68**, 455-458.

Ferrari, J. R. (1992). Procrastinators and perfect behavior: An exploratory factor analysis of self-presentation, self-awareness, and self-handicapping components. **Journal of Research in Personality**, **26**, 75-84.

Ferrari, J. R., Parker, J.T., & 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**, 495-502.

Ferrari, J. R., & Olivette, M. J. (1993). Parental authority and the development of female dysfunctional procrastination. **Journal of Research in Personality**, **28**, 87-100.

Ferrari, J. R., Johnson, J. L., & McCown, W. G. (1995). **Procrastination and task avoidance: theory, research and treatment**. New York: Plenum.

Ferrari, J. R., & Beck, B. L. (1998). Affective responses before and after fraudulent excuses by academic procrastinator. **Education, Summer, 118**, 529-538.

Ferrari, J. R., Keane, S. M., Wolfe, R.N., & Beck B. L. (1998). The antecedents and consequences of academic excuse-making: Examining individual-differences in procrastination. **Research In Higher Education, 39** (2), 199-215.

Ferrari, J. R. (2000). Procrastination and attention: Factor analysis of attention deficit, boredomness, intelligence, self-esteem, and task delay frequencies. **Journal of Social Behavior and Personality, 15** (5), 185-196.

Ferrari, J. R., & Dovidio, J. F. (2000). Brief report: Examining behavioral processes in indecision: Decisional procrastination and decision-making style. **Journal of Research in Personality, 34**, 127-137.

Ferrari, J. R., & Scher, S. J. (2000). Toward an understanding of academic and nonacademic tasks procrastinated by students: The use of daily logs. **Psychology in the Schools, 37** (4), 359-366.

Ferrari, J. R., & Pychyl, T. A. (eds) (2000). The scientific study of procrastination: where have we been and where are we going? **Journal of Social Behavior and Personality [Special Issue], 15**, vii-viii.

Flett, G. L., & Hewitt, P. L. (1998). Perfectionism in relation to attributions for success or failure. **Current Psychology, 17** (2/3), 249-263.

Flett, G. L., Blankstein, K. R., Hewitt, P. L., & Koledin, S. (1992). Components of perfectionism and procrastination in college students. **Social Behavior and Personality, 20** (2), 85-94.



Flett, G. L., Hewitt, P. L., & Martin, T. R. (1995). Dimensions of perfectionism and procrastination. In J. R. Ferrari, J. L. Johnson & W. G. McCown (Eds), **Procrastination and task avoidance: Theory, research and treatment** (p.113-136). New York: Plenum.

Francis, B. (1999). Lads, lasses and (new) Labour: 14-16 year old students' to the "laddish behaviour and boys' underachievement" debate, **British Journal of Sociology of Education, 20**, 355-371.

Frost, R. O., Marten, P. A., Lahart, C., & Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. **Cognitive Therapy and Research, 14**, 449-468.

Gutman, I. (2000). The relationship of procrastination to tenure status (Doctoral dissertation, University of Southern California, 2000), Web: [http://wwwlib.umi.com/dissertations/preview\\_all/1405212](http://wwwlib.umi.com/dissertations/preview_all/1405212)

Harriot, J., & Ferrari, J. R. (1996). Prevalence of procrastination among samples of adults. **Psychological Reports, 78**, 611-616.

Haycock, L.A., McCarthy, P., & Skay, C.L. (1998). Procrastination in college students: The role of self-efficacy and anxiety. **Journal of Counseling and Development, 76**, 317-325.

Hewitt, P. L. & Flett, G. L. (1989). The multidimensional perfectionism scale: Development and validation: **Canadian Psychology, 30**, 339.

Hewitt, P. L., & Flett, G. L. (1991a). Dimensions of perfectionism in unipolar depression. **Journal of Abnormal Psychology, 100 (1)**, 98-101.

Hewitt, P. L. & Flett, G. L. (1991b). Perfectionism in the self and social contexts: Conceptualization, assessment and association with psychopathology. **Journal of Personality and Social Psychology**, **60**, 456-470.

Hewitt, P. L., & Flett, G. L. (1993). Dimensions of perfectionism, daily stress and depression: A test of the specific vulnerability hypothesis. **Journal of Abnormal Psychology**, **102(1)**, 58-65.

Jackson, C. (2002). "Laddishness" as a self-worth protection strategy. **Gender and Education**, **14**, 37-51.

Jackson, C. (2003). Motives for "Laddishness" at school: fear of failure and fear of the "feminine". **British Educational Research Journal**, **29**, 583-598.

Kachgal, M. M., Hansen, L. S., & Nutter, K.J. (2001). Academic procrastination prevention/intervention: Strategies and recommendations. **Journal of Developmental Education**, **25**, 14-21.

Kutlesa, N. (1998). **Effects of group counseling with university students who complain of procrastination**. Unpublished master's thesis, The University of Western Ontario, Ontario.

Knaus, W. J. (1998). **Do it now! Break the procrastination habit** (Second edition). New York: John Wiley & Sons, Inc.

Lay, C. H. (1986). At last, my research article on procrastination. **Journal of Research in Personality**, **20**, 474-495.

Lay, C. H., & 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., & Silverman, S. (1996). Trait Procrastination, Anxiety, and Dilatory Behavior. **Personality and Individual Differences**, **21** (1), 61-67.

LoCicero, K. A., Ashby, J. S., & Kern, R.M. (2000). Multidimensional perfectionism and lifestyle approaches in middle school students. **The Journal of Individual Psychology**, **56**, 449-460.

Milgram, N.N., & Marshevsky, S. (1995). Correlates of academic procrastination: Discomfort, task aversiveness and task capability. **Journal of Psychology**, **129**, 145-155.

Milgram, N. N., & Tenne, R. (2000). Personality correlates of decisional and task avoidant procrastination. **European Journal of Personality**, **14**, 141-156.

Milgram, N. N., Mey-Tal, G., & Levinson, Y. (1998). Procrastination, generalized or specific, in college students and their parents. **Personality and Individual Differences**, **25**, 297-316.

Muszynski, S. Y., & Akamatsu, T.J. (1991). Delay in completion of doctoral dissertations in clinical psychology. **Professional Psychology: Research and Practice**, **22**, 119-123.

McCown, W., Petzel, T., & Rupert, P. (1987). An experimental study of some hypothesized behaviors and personality variables of college student procrastinators. **Personality and Individual Differences**, **8**, 781-786.

McCown, W., & Johnson, J. (1991). Personality and chronic procrastination by university students during an academic examination period. **Personality and Individual Differences, 12**, 662-667.

Oral, M. (1999). **The relationships between dimensions of perfectionism, stressful life events and depressive symptoms in university students “A test of diathesis-stress model of depression”**. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Owens, M. A., & Newbegin, I. (1997). Procrastination in high school achievement: A causal structural model. **Journal of Social Behavior & Personality, 12**, 869-888.

Özdamar, K., (1999). **Paket programlar ile istatistiksel veri analizi**. Eskişehir: Kaan Kitabevi.

Pişkin, M. (2002). Özsaygıyı geliştirme eğitimi. Yıldız Kuzgun (Ed.), **İlköğretimde rehberlik** (s. 95-120).Ankara: Nobel.

Pope, A.W., McHale, S.M., & Craighead, W.E. (1988). **Self-esteem enhancement with children and adolescents**. Pergamon Press.

Rice, K.G., Ashby, J.S., & Preusser, K.J. (1996). Perfectionism, relationships with parents and self-esteem. **Individual Psychology, 52 (3)**, 246-261.

Rice, K.G., & Preusser, K.J. (2002). The Adaptive/Maladaptive perfectionism scale. **Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 34 (4)**, 210-223.

Rosenberg, M. (1965). **Society and the adolescent self-image**. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Rothblum, E. D., Solomon, L. J., & Murakami, J. (1986). Affective, cognitive, and behavioral differences between high and low procrastinators. **Journal of Counseling Psychology, 33**, 387-394.

Sadler, C. D., & Sacks, L.A. (1993). Multidimensional perfectionism and academic procrastination: relationships with depression in university students. **Psychological Reports, 73**, 863-871.

Sadler, C.D., & Buley, J. (1999). Predictors of academic procrastination in college students. **Psychological Reports, 84**, 686-688.

Senecal, C., & Koestner, R. (1995). Self-regulation and academic procrastination. **Journal of Social Psychology, 135**, 607-620.

Senecal, C., Koestner, R., & Vallerand, R. J. (1995). Self-regulation and academic procrastination. **The Journal of Social Psychology, 135**, 607-619.

Senecal, C., Lavoie, K., & Koestner, R. (1997). Trait and situational factors in procrastination: An interaction model. **Journal of Social Behavior and Personality, 12**, 889-903.

Schouwenburg, H. C. (1995). Academic procrastination: Theoretical notions, measurement and research. In J. R. Ferrari, J. L. Johnson & W. G. McCown (Eds), **Procrastination and task avoidance: Theory, research and treatment** (p.71-95). New York: Plenum.

Solomon, L., & Rothblum, E. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. **Journal of Counseling Psychology, 31**, 503-509.

Slade, P. D., & Owens, R. G. (1998). A dual process model of perfectionism based on reinforcement theory. **Behavior Modification, 22(3)**, 372-391.

Slaney, R. B., Rice, K. G., Mobley, M., Trippi, J., & Ashby, J. S. (2001). The revised almost perfect scale. **Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 34 (3)**, 130-146.

Tuckman, B. W. (1991). The development and concurrent validity of the procrastination scale. **Educational & Psychological Measurement, 51**, 473-481.

Vestervelt, C. M. (2000). **An examination of the content and construct validity of four measures of procrastination.** Unpublished Doctoral Dissertation, Carleton University, Ottawa, Ontario.

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

Wernicke, R. A. (1999). **Mediational test of the relationship between perfectionism and procrastination.** Unpublished master's thesis, American University, Washington D.C.