

**ÖĞRETMEN ADAYLARININ AKADEMİK
ERTELEME DAVRANIŞLARI İLE BAŞARI
YÖNELİMLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ
(AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ ÖRNEKLEMİ)**

Fatma BASAN
Yüksek Lisans Tezi
Danışman: Prof. Dr. Ersin KIVRAK
Eylül, 2020
Afyonkarahisar

T.C.
AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÖĞRETMEN ADAYLARININ AKADEMİK ERTELEME
DAVRANIŞLARI İLE BAŞARI YÖNELİMLERİ ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ
(AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ ÖRNEKLEMİ)

Hazırlayan
Fatma BASAN

Danışman
Prof. Dr. Ersin KIVRAK

AFYONKARAHİSAR 2020

YEMİN METNİ

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “**Öğretmen Adaylarının Akademik Erteleme Davranışı İle Başarı Yönelimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Afyon Kocatepe Üniversitesi Örnekleme)**” adlı çalışmanın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin Kaynakça’da gösterilen eserlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

04/09/2020

Fatma BASAN

TEZ JÜRİSİ KARARI VE ENSTİTÜ MÜDÜRLÜĞÜ ONAYI

ÖZET

ÖĞRETMEN ADAYLARININ AKADEMİK ERTELEME DAVRANIŞI İLE BAŞARI YÖNELİMLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ (AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ ÖRNEKLEMİ)

Fatma BASAN

AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

Eylül, 2020

Danışman: Prof. Dr. Ersin KIVRAK

Yapılan bu araştırmada farklı bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışları ile başarı yönelimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nicel araştırma desenlerinden “ilişkisel desen” kullanılmıştır. Araştırmaya farklı bölümlerde öğrenim gören 454 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmanın veri toplama sürecinde araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu, Ocak ve Bulut (2015) tarafından geliştirilen “Akademik Erteleme Davranışı Ölçeği” ve Akın (2006) tarafından geliştirilen “2X2 Başarı Yönelim Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin analiz sürecinde betimsel istatistikler (frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma) ve korelasyon analizi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının genel akademik erteleme davranışları ile başarı yönelimleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı ($p>0.05$); fakat öğretmen adaylarının genel akademik erteleme davranışları alt boyutları (Sorumsluluk, Akademik Görevin Algılanan Niteliği, Öğretmenlere İlişkin Olumsuz Algı, Akademik Mükemmeliyetçilik) ile genel başarı yönelimleri alt boyutları (Öğrenme Yaklaşma, Öğrenme Kaçınma, Performans Yaklaşma, Performans Kaçınma) arasında anlamlı bir ilişki bulunduğu tespit edilmiştir ($p<0.05$). Araştırmaya katılan kadın öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışları ile başarı yönelimleri arasında negatif yönde zayıf bir ilişkinin olduğu ($p<0.05$), buna karşın araştırmaya katılan erkek öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışları ile başarı yönelimleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür ($p>0.05$). Sınıf düzeyi açısından genel akademik erteleme davranışları ve başarı yönelimleri arasındaki ilişkiye bakıldığında birinci sınıf öğrencilerinin genel akademik erteleme davranışları ile başarı yönelimleri arasında negatif yönde zayıf bir ilişki olduğu görülmüştür ($p<0.05$). Buna karşın; öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışları ile başarı yönelimleri arasında genel akademik not ortalamaları ve bölüm değişkenleri açısından ise anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür ($p>0.05$).

Anahtar Kelimeler: Akademik erteleme, erteleme, başarı, başarı yönelimi, öğretmen adayları

ABSTRACT

AN INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN ACADEMIC PROCRASTINATION BEHAVIORS AND ACHIEVEMENT GOAL ORIENTATIONS OF TEACHER CANDIDATES (AFYON KOCATEPE UNIVERSITY SAMPLE)

Fatma BASAN

AFYON KOCATEPE UNIVERSITY
INSTITUTE OF SOCIAL SCIENCES
DEPARTMENT OF EDUCATIONAL SCIENCES

September, 2020

Advisor: Prof. Dr. Ersin KIVRAK

In this research, it was aimed to investigate the relationship between academic procrastination behaviors and achievement goal orientations of teacher candidates studying in different departments. One of the quantitative research designs, the correlational design was used in this research. 454 teacher candidates studying in different departments participated in the research. In the data collection process, the personal information form which was developed by the researcher, the "Academic Procrastination Behaviors Scale" developed by Ocak and Bulut (2015) and the "2X2 Achievement Goal Orientations Scale" developed by Akm (2006) were used. The data were analyzed through descriptive statistics (frequency, percentage, mean, standart deviation) and correlation analysis. As a result of the research, there was no significant relationship between teacher candidates' general academic procrastination and their achievement goal orientations ($p > 0.05$). However, it has been determined that there is a significant relationship between the general academic procrastination sub-dimensions (Irresponsibility, Perceived Quality of Academic Duty, Negative Perception Regarding Teachers, Academic Perfectionism) of teacher candidates and their general achievement goal orientation sub-dimensions (Learning Approach, Learning Avoidance, Performance Approach, Performance Avoidance) ($p < 0.05$). It was observed that there was a negative significant relationship between academic procrastination behaviors and achievement orientations of female teacher candidates participating in the research ($p < 0.05$), whereas there was no significant relationship between academic procrastination and achievement orientations of male teacher candidates participating in the research ($p > 0.05$). When looking at the relationship between general academic procrastination and achievement orientations in terms of grade level, it was seen that there was a low-level negative relationship between the general academic procrastination behaviors of first grade students and their achievement goal orientations ($p < 0.05$). Despite this, there was no significant relationship between the academic procrastination behaviors of the teacher candidates and their achievement goal orientations in terms of general academic grade point average and department variables ($p > 0.05$).

Keywords: Academic procrastination, procrastination, achievement, achievement goal orientation, teacher candiates

ÖN SÖZ

Başarılı olma, örnek alınma çoğu öğretmen adayının istediği bir vasıftır. Gelecek neslin ilerlemesinde yadsınamayacak etkisi olan öğretmen adaylarının disipline edilmiş bir çalışma sistemine sahip olmaları öğrencilerinin birçoğunun da bu davranışı örnek almalarını sağlayacaktır. Fakat birçok öğretmen adayı aynı zamanda akademik erteleme davranışı da sergilemektedir. Bu amaçla; daha önce üzerinde hiç durulmayan bu iki tezat durum arasındaki ilişki incelenerek bu iki durum arasında nasıl bir ilişki olduğu açıklanmaya çalışarak literatüre kazandırılmak istenmiştir.

Araştırmam boyunca yardımını, desteğini, kılavuzluğunu benden hiç esirgemeyen, akademik araştırmalarda her daim yanımda olup varlığını yanımdan eksik etmeyen çok değerli tez danışmanım Sayın Prof. Dr. Ersin KIVRAK hocama; başarıları, disiplini ve çalışkanlığı ile bana örnek olan öngörüsünü, desteğini ve emeğini benden esirgemeyen çok değerli Sayın Doç. Dr. Koray KASAPOĞLU hocama ve değerli önerileriyle tezime katkı sağlayan jüri üyesi çok kıymetli Dr. Öğr. Üyesi Hatice ÇİLSALAR SAGNAK hocama çok teşekkür ederim.

İyi ve kötü günümde hep yanımda olan, bilgisi ve deneyimi ile bana yol gösteren, yeni bilgiler edinmemi sağlayan çok kıymetli arkadaşım ve dostum Mehmet Ali YOLDAŞ'a, varlığı ile hayatıma huzur veren hayatımı her anlamda kolaylaştıran çok değerli kız kardeşim S. Tuğçe BASAN' a çok teşekkür ederim.

Fatma BASAN
2020, Afyonkarahisar

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
YEMİN METNİ.....	ii
TEZ JÜRİSİ KARARI VE ENSTİTÜ MÜDÜRLÜĞÜ ONAYI	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
ÖNSÖZ	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar LİSTESİ	ix
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ.....	x
GİRİŞ.....	1

BİRİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

1. ERTELEME KAVRAMI	5
2. ERTELEMENİN SEBEPLERİ.....	7
3. ERTELEMENİN TÜRLERİ.....	9
4. AKADEMİK ERTELEME.....	10
4.1. AKADEMİK ERTELEME KAVRAMI	10
4.2. AKADEMİK ERTELEMİYİ AÇIKLAYAN KURAMLAR.....	11
4.2.1. Psikanalitik Kuram	11
4.2.2. Psikodinamik Kuram	11
4.2.3. Davranışçı Kuram	12
4.2.4. Akılcı-Duygusal-Davranışçı Kuram	14
4.3. AKADEMİK ERTELEME DAVRANIŞININ SEBEPLERİ	15
4.4. AKADEMİK ERTELEMENİN AŞAMALARI.....	19
4.5. AKADEMİK ERTELEMENİN SONUÇLARI	21
4.6. AKADEMİK ERTELEME DAVRANIŞLARI İLE BAŞA ÇIKMA	22
5. BAŞARI YÖNELİMLERİ.....	26
5.1. 2X2 BAŞARI YÖNELİMLERİNİN ALT BOYUTLARI	27
5.1.1. Öğrenme Yönelimi Boyutu	27
5.1.1.1. Öğrenme Yaklaşma- Öğrenme Kaçınma Yönelimi	29
5.1.2. Performans Yönelimi Boyutu	30
5.1.2.1. Performans Yaklaşma- Performans Kaçınma Yönelimi	31

İKİNCİ BÖLÜM

AKADEMİK ERTELEME VE BAŞARI YÖNELİMLERİ İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

1. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	33
1.1. AKADEMİK ERTELEME İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	33
1.1.1. Yurt İçinde Akademik Erteleme İle İlgili Araştırmalar	33
1.1.2. Yurt Dışında Akademik Erteleme İle İlgili Araştırmalar	36
1.2. BAŞARI YÖNELİMLERİ İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	39
1.2.1. Yurt İçinde Başarı Yönelimleri İle İlgili Araştırmalar	39
1.2.2. Yurt Dışında Başarı Yönelimleri İle İlgili Araştırmalar	43

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

ÖĞRETMEN ADAYLARININ AKADEMİK ERTELEME DAVRANIŞLARI İLE BAŞARI YÖNELİMLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ (AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ ÖRNEKLEMİ)

1. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ.....	47
2. ARAŞTIRMANIN SAYILTI VE SINIRLILIKLAR.....	48
2.1. ARAŞTIRMANIN SAYILTILARI.....	48
2.2. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI	48
3. ARAŞTIRMANIN MODELİ	49
4. ARAŞTIRMANIN EVRENİ VE ÖRNEKLEMİ.....	49
5. ARAŞTIRMANIN VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	50
5.1. KİŞİSEL BİLGİ FORMU	51
5.2. AKADEMİK ERTELEME DAVRANIŞLARI ÖLÇEĞİ.....	51
5.3. 2X2 BAŞARI YÖNELİMLERİ ÖLÇEĞİ.....	51
6. ARAŞTIRMANIN VERİ TOPLAMA SÜRECİ.....	52
7. ARAŞTIRMANIN VERİ ANALİZ YÖNTEMİ.....	53

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

1. ÖĞRETMEN ADAYLARININ AKADEMİK ERTELEME DAVRANIŞLARINI ALGILAMA DÜZEYLERİ İLE İLGİLİ BULGULAR.....	55
2. ÖĞRETMEN ADAYLARININ BAŞARI YÖNELİMLERİNİ ALGILAMA DÜZEYLERİ İLE İLGİLİ BULGULAR.....	56
3. ÖĞRETMEN ADAYLARININ AKADEMİK ERTELEME DAVRANIŞLARI İLE BAŞARI YÖNELİMLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ	57
4. ÖĞRETMEN ADAYLARININ AKADEMİK ERTELEME DAVRANIŞLARI ALT BOYUTLARI İLE BAŞARI YÖNELİMLERİ ALT BOYUTLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ.....	58
5. ÖĞRETMEN ADAYLARININ AKADEMİK ERTELEME DAVRANIŞLARI İLE BAŞARI YÖNELİMLERİ ARASINDA CİNSİYET AÇISINDAN İLİŞKİ ...	59
6. ÖĞRETMEN ADAYLARININ AKADEMİK ERTELEME DAVRANIŞLARI İLE BAŞARI YÖNELİMLERİ ARASINDA SINIF DÜZEYİ AÇISINDAN İLİŞKİ	60
7. ÖĞRETMEN ADAYLARININ AKADEMİK ERTELEME DAVRANIŞLARI İLE BAŞARI YÖNELİMLERİ ARASINDA GENEL AKADEMİK NOT ORTALAMASI AÇISINDAN İLİŞKİ	61
8. ÖĞRETMEN ADAYLARININ AKADEMİK ERTELEME DAVRANIŞLARI İLE BAŞARI YÖNELİMLERİ ARASINDA ÖĞRENİM GÖRÜLEN BÖLÜM AÇISINDAN İLİŞKİ.....	62
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	64
KAYNAKÇA.....	75
EKLER DİZİNİ	85

TABLULAR LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Demografik Özellikleri	49
Tablo 2. Akademik Erteleme Davranışı ve Başarı Yönelimi Ölçek Tepki Kategorileri ve Puan Aralıkları	50
Tablo 3. Akademik Erteleme Davranışı Ölçeği ve Alt Boyutlarının Güvenirlik Analizi	51
Tablo 4. Başarı Yönelim Ölçeği ve Alt Ölçeklerinin Güvenirlik Analizi	52
Tablo 5. Akademik Erteleme Davranışı ve Başarı Yönelim Ölçeklerinin Normallik Analizi Sonuçları	53
Tablo 6. Öğretmen Adaylarının Toplam ve Alt Boyutlarda Akademik Erteleme Davranışlarının Gerçekleşme Düzeyi	56
Tablo 7. Öğretmen Adaylarının Toplam ve Alt Boyutlarda Başarı Yönelim Algılarının Gerçekleşme Düzeyi	57
Tablo 8. Genel Akademik Erteleme Davranışı ile Genel Başarı Yönelim Ölçeği Arasındaki İlişki.....	57
Tablo 9. Akademik Erteleme Davranışı Ölçeği Alt Boyutları ile Başarı Yönelimi Ölçeği Alt Boyutları Arasındaki İlişki	58
Tablo 10. Akademik Erteleme Davranışı İle Başarı Yönelim Arasında Cinsiyet Açısından İlişki	59
Tablo 11. Akademik Erteleme Davranışı İle Başarı Yönelimi Arasında Sınıf Düzeyi Açısından İlişki.....	60
Tablo 12. Akademik Erteleme Davranışı İle Başarı Yönelimleri Arasında Genel Akademik Not Ortalaması Açısından İlişki.....	61
Tablo 13. Akademik Erteleme Davranışı İle Başarı Yönelimleri Arasında Öğrenim Görülen Bölüm Açısından İlişki.....	62

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

%: Yüzde

&: ve

akt: Aktaran

ark: Arkadaşları

bkz: Bakınız

f: Frekans.

N: Evren büyüklüğü

p: Anlamlılık (önemlilik) testine ilişkin olasılık değeri

r: Korelasyon katsayısı.

Ss: Standart sapma

vd: ve diğerleri

\bar{X} : Ortalama

GİRİŞ

Günümüzde yaşanan değişimler ve teknolojinin getirdikleri ile birlikte gündelik yaşam bireyleri çok boyutlu değiştirmekte ve etkilemektedir. Geçen 20-30 yıl ile geçtiğimiz 10 yıl karşılaştırıldığında dahi bireyin yaşanan değişim ve gelişimlerden ne denli etkilendiği ve özelliklerinin şekillenmesinde bunların ne denli rol oynadığı açık bir şekilde görülmektedir. Bu özelliklerden birisi de zaman yönetimi becerisi kapsamında ele alınan ve son zamanlarda sıklıkla üstünde durulan “erteleme” kavramıdır. Erteleme en genel tanımıyla bir işin daha sonraki zamana bırakılmasını ifade etmektedir (Türk Dil Kurumu, 2020). Bu tanım çerçevesinde neredeyse her işin ertelenme olasılığı olduğu görülmektedir. Literatüre bakıldığında erteleme davranışının genel erteleme, işlevsel ve takıntılı olmayan erteleme, nevrotik erteleme, karar vermeyi erteleme ve akademik erteleme şeklinde sınıflandırıldığı görülmektedir (Balkıs, Duru, Buluş ve Duru, 2006: 59). Bu da önemli yer tutan akademik erteleme, akademik alanda tarihli ve önemli bir faaliyetin geciktirilmesi eğilimini ifade etmektedir (Ferrari, 2001: 391). Yapılan genel olarak akademik erteleme benlik saygısı, öz- yeterlik, bilişsel yetenek, motivasyon, kişilik tipi ve akademik başarı ile ilişkili olduğunu göstermektedir (Eerde, 2003: 1404). Ayrıca, literatürdeki büyük çoğunluğunun öğrencilerin üniversitedeki ve okuldaki davranışları ile başarılarına etkisi üzerine yapıldığı görülmektedir (Akabay ve Gizir, 2010; Akinsola, Tella ve Tella, 2007; Balkıs ve Duru, 2010; Klassen, Krawchuk ve Rajani, 2008; Özer, 2016; Rabin, Fogel ve Nutter-Upham, 2011).

Erteleme günlük hayatta tüm insanlar tarafından sürekli olarak yapılan bir davranıştır. İnsanlar kendilerini iyi hissettiren ve kendilerine keyif veren etkinliklere yönelindiklerinde erteleme davranışlarında artış görülmektedir (Rothblum, Solomon ve Murakami, 1986; Burka ve Yuen, 2008). Genel olarak günlük hayatta görülen erteleme davranışı, akademik erteleme olarak akademik hayata da yansımaktadır. Öğretmen adaylarının da içerisinde bulunduğu üniversite öğrencilerinde akademik erteleme davranışları oldukça sık görülmektedir. Üniversite öğrencileri, derste yapılması gereken sunuma yeterince hazırlanmama, vize ve finallere çalışmayı son güne bırakma, yıllık ödevleri son gün yapma ve verilen ödevleri geciktirme gibi çok sayıda akademik erteleme davranışı sergilemektedirler (Solomon ve Rothblum, 1984; Sadler ve Buley, 1999). Bu durum öğrencilerin bölümlerinden tatmin olmamalarına, başarısız olacaklarını düşünmelerine, bunalım, stres ve huzursuzluk gibi negatif duygulara yol açmaktadır (Milgram, 1991) .

Öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde hem bilişsel hem duyuşsal açıdan öğrencilere yol gösteren, rehberlik eden bir rolü olduğu bilinmektedir. Öğrenme-öğretme sürecinde erteleme davranışları yalnızca öğrenciler tarafından değil, öğretmenler tarafından da sergilenmektedir. Yaşam boyu öğrenme olgusunun önemi arttıkça akademik çalışmalara katılma, yenilikleri izleme ve mesleğinde kendisini güncelleme, her geçen gün daha önemli hâle gelmekte ve öğretmenlik mesleğinin gerekliliklerini oluşturmaktadır (Howell, Watson, Powell ve Buro, 2006: 1521). Günlük hayatta karşılaşılan sorunların meydana getirdiği erteleme davranışlarının yanı sıra zaman yönetiminde eksiklik, kariyer planlaması yapamama, kişinin özdenetim inançları, mükemmeliyetçilik ya da başarısızlık korkusu ile meydana gelen erteleme davranışları, bireylerin hayatları üzerinde önemli etkiler bırakabilmektedir (Howell vd. 2006: 1521). Benzer sebeplerle öğretmenlerin de kişisel ve mesleki gelişimleriyle alakalı akademik çalışmalara katılımları etkilenebilmekte, öğretmenlerde vazgeçme ve erteleme gibi davranışlar görülebilmektedir (Kızılkaya Cumaoğlu ve Diker Coşkun, 2012: 2239).

Öğretmenlerin henüz eğitim aşamasında iken erteleme davranışlarının incelenmesi, mesleklerini icra ederlerken sergileyecekleri erteleme davranışlarını azaltabilmekte ve öğretmenlerin niteliği yükseldikçe akademik erteleme davranışları daha az görülmektedir (Miş ve Hançer, 2019: 704).

Öte yandan bir meslek olarak öğretmenlik, belirli niteliklere sahip olmayı gerektirmektedir. Öğretmenler öğrencilerini “birey” olarak kabul etmekte ve onlara değer vermektedirler. Öğretmenlerin öğretmen olma tercihlerinin ardındaki nedenlerin profesyonel sevgi, manevi tatmin ve ideal meslek olarak öğretmenlik algısı olduğuna inanılmaktadır (Özdemir ve Orhan, 2019: 834). Ayrıca, öğretmenlerin en tatmin edici iki niteliğinin başkalarına yardım etme ve sorumluluk alma olduğu bilinmektedir. Öğretmenlerin başarı yönelimleri de görevlerini ve sorumluluklarını yerine getirme sürecinde istenen hedeflere daha hızlı ulaşılmasını sağlamaktadır. Günümüzde öğretmenler bilgi veren pasif bireyler olarak görülmemekte, yaygın olarak inançları, değerleri, yönelimleri ile örnek modeller olarak algılanmaktadırlar (Kuzu, 2015: 46). Bu bağlamda da öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının başarı yönelimlerinin incelenmesi önemlidir. Genel olarak bakıldığında başarı yönelimi ile ilgili çok sayıda araştırma olduğu görülmektedir (Akın ve Arslan, 2014; Anderman ve Migdley, 1997; Butler, 2007; İzci ve Koç, 2012 Kayış, 2013; Küçükoğlu, Kaya ve Turan, 2010). Öğretmen adaylarının başarı yönelimlerini inceleyen araştırmalar da mevcuttur. Bu araştırmalarda

başarı yönelimlerinin mesleki kaygı düzeyi (Gözler, Bozgeyikli ve Avcı, 2017), özyeterlik inancı (Uçar, 2012); akademik başarı (Buluş, 2011; Uzbe ve Bacanlı, 2015); üstbilgi düşünme becerileri algıları (Tuncer ve Bahadır, 2017); benlik saygısı (Uzbe ve Bacanlı, 2015); yapılandırıcılık (Arslan, 2011); okula yabancılaşma (Kaya ve Tümkiye, 2017), yardım arama davranışı (Butler, 2007); akademik iyi oluş (Tuominen-Soini, Salmela-Aro ve Niemivirta, 2012); motivasyon ve öz-düzenleme (Bembenutty, 2010) gibi çeşitli değişkenlerle ilişkisi incelenmiştir. Ancak akademik erteleme davranışıyla başarı yönelimi arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Çoğu öğretmen adayı; başarılı olma, öğrenme, takdir edilme, ön planda olma, hata yapmaktan korkma, yanlış öğrenmeden çekinme, arkadaşlarına karşı başarısız görünmeden kaygı duyma, utandırıcı duruma düşmekten kaçınma gibi hem olumlu hemde olumsuz gibi görünebilecek durumları bünyesinde aynı anda barındırabilmektedir. Birçok öğrencinin görevlerinin peşinden gitme hayallerine ve amaçlarına ulaşmada kıstas aldıkları öğrenme yaklaşma-öğrenme kaçınma, performans yaklaşma- performans kaçınma gibi bir model vardır. Başarı yönelimi de öğrencilerin aldıkları bu kıstasları bize açıklamaktadır. Başarı yönelimi başarıya yönelik bir ilişki ise; öğretmen adayları da başarılı olmak isterken akademik görevleri erteleme, sınavlara çalışmayı son ana bırakma, verilen ödevleri son anda yapma gibi alışkanlıklara da sahip olabilmektedir. Bu bağlamda, bu iki tezat durumun arasında nasıl bir ilişki olabileceği bir birbirlerini hangi yönde ve nasıl etkileyebileceklerinin araştırmacı tarafından merak edilmesi bu araştırmanın yapılmasına ve literatüre kazandırılmak istenmesine neden olmuştur. Bu doğrultuda bu tezde öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışları ile başarı yönelimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda tezin dört bölümden oluşması planlanmıştır.

Birinci bölümde kavramsal çerçevede önemli yer tutan akademik erteleme ve başarı yönelimi kavramlarına ilişkin erteleme kavramı, ertelemenin sebepleri, ertelemenin türleri, akademik erteleme kavramı, akademik ertelemeyi açıklayan kuramlardan psikanalitik kuram, psikodinamik kuram, davranışçı kuram ve akılcı-duygusal-davranışçı kuram, akademik erteleme davranışlarının sebepleri, akademik ertelemenin aşamaları, akademik ertelemenin sonuçları, akademik erteleme davranışları ile başa çıkma, başarı yönelimlerinin kuramsal temelleri, başarı yönelimleri, 2X2 başarı yönelimleri alt boyutları, öğrenme yönelimi, öğrenme yaklaşma yönelimi, öğrenme

kaçınma yönelimi, performans yönelimi, performans yaklaşma ve performans kaçınma yönelimine yer verilmiştir.

İkinci bölümde ilgili araştırmalara, akademik erteleme ile ilgili yapılan araştırmalara, yurt içinde akademik erteleme ile ilgili araştırmalara, yurt dışında akademik erteleme ile ilgili araştırmalara, başarı yönelimleri ile ilgili yapılan araştırmalara, yurt içinde akademik erteleme ile ilgili araştırmalara, yurt dışında başarı yönelimleri ile ilgili yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

Üçüncü bölümde, araştırmanın amacı ve önemi, araştırmanın sayılı ve sınırlılıkları, modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve veri analiz yöntemine yer verilmiştir. Dördüncü bölümde araştırmanın bulguları ele alınmıştır. Bulgular tartışılarak araştırmanın sonuçları özetlenmiş ve önerilerde bulunulmuştur.

BİRİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Tezin kavramsal çerçevesinde önemli bir yer tutan akademik erteleme kavramı aşağıda erteleme kavramı, ertelemenin sebepleri, ertelemenin türleri, akademik ertelemeyi açıklayan kuramlar, akademik erteleme davranışlarının yaygınlığı, akademik erteleme davranışlarının sebepleri, akademik ertelemenin aşamaları, akademik ertelemenin sonuçları, akademik erteleme davranışları ile başa çıkma alt başlıkları ile ele alınmaktadır. Ayrıca kavramsal çerçevede önemli olduğu düşünülen diğer bir kavram olan başarı yönelimleri yaklaşımı, başarı yöneliminin alt boyutları alt başlıklar şeklinde verilmektedir.

1. ERTELEME KAVRAMI

Erteleme kavramı, Latince “procastinate” kelimesinden köken almakta ve “yarına kadar geciktirmek” anlamına gelmektedir (Knaus, 2002: 8). Ertelemenin bilimsel çerçevede bir problem olarak ele alınması yaklaşık otuz yıldır söz konusudur. Ancak ertelemeye dair tek ve üstünde uzlaşılan bir tanım bulunmamaktadır. Farklı araştırmacılar ertelemeyi farklı şekillerde tanımlamaktadırlar. Bunlardan bazıları şöyledir:

Erteleme, “harekete geçerek bitirilmesi uygun olan şeylerin boş yere ötelenmesi ve bunun bir getirisi olarak da kişinin yoğun olarak üzüntülü olduğu sırada ötelediği sorumluluğu tamamlamaya yönelimli olması” şeklinde tanımlanmaktadır (Solomon ve Rothblum, 1984: 503).

Erteleme, davranışsal olarak ya da bir kişisel özellik olarak geciktirmeye yatkın olmak ve bununla alakalı olarak kararları almaktan ya da görevleri gerçekleştirmekten kaçınmaktır (Milgram ve Tenne, 2000: 141). Erteleme bir görevi son ana kadar bekletme ve bunun sonucunda negatif sonuçlara maruz kalmadır (Neenan, 2008: 54).

Erteleme, bazı amaçları gerçekleştirmek için gerekli olan geciktirme eğilimidir. Ayrıca, kişinin yoğun bir biçimde kaygı hissettiği ana dek dürtüsel olarak yapmayı düşündüğü görevi bitirmede başarısız olması ya da olumsuz getirilerine bakılmadan yapılması düşünülen görevin birey tarafından rasyonel olmayan ve kasıtlı bir biçimde geciktirilmesidir (Steel, 2007: 6-7).

Yukarıda verilen tanımlara bakıldığında hepsinde “geciktirme” olgusunun ortak olduğu görülmektedir. Ancak bazı araştırmacılar geciktirmenin erteleme olarak değerlendirilip değerlendirilmeyeceği konusunda farklı görüşler bildirmektedirler. Araştırmacılardan bazıları bir birey görevlerini bitirmeyi ve tamamlamayı geciktirmeyi alışkanlık hâline getiriyor, yani kronik bir davranış olarak geciktirme görülüyor ve kişinin hayatında dışsal ve içsel birtakım negatif sonuçlar meydana getiriyor ise bu, erteleme olarak kabul edilmektedir (Burka ve Yuen, 2008: 7-13). Bazı araştırmacılar ise bir davranışın “erteleme” olarak adlandırılması için bireyin geciktirdiği işi rasyonel olmayan nedenlerle geciktirmesi ve bu geciktirme sürecinin kişiyi ciddi anlamda sıkıntıya sokacak sonuçlara yol açması gerektiğini öne sürmektedir (Silver ve Sabini, 1981: 209). Bu bağlamda bir davranışın erteleme olarak nitelendirilmesinde bireyin hayatına geciktirme davranışının nasıl yansıdığı ve bireyin ne sıklıkla geciktirme davranışı gösterdiği önem arz etmektedir.

İlgili literatürde genel olarak ertelemenin işlevsel olmadığı ve olumsuz sonuçlandığı yönünde bulgular olsa da araştırmacılardan bazıları ertelemenin işlevsel de olabildiğini belirtmektedir. Ferrari (1994: 673), bazı durumlarda işleri ertelemenin kabul edilebilir olduğunu, özellikle de görevlere öncelik vermek ve mevcut ek bilgileri beklemek için yapılan ertelemelerin işlevsel olarak değerlendirilebileceğini belirtmektedir. Yani amaçlı bir şekilde yapılan erteleme, aslında görevin başarısı için söz konusu olabilmektedir. Bu sebeple işlevsel erteleme ara sıra gerçekleşen, kişileri üstün duruma getiren, görev başarısını artıran, daha önce planlanmış hedefe dair başarı tekniği olarak işlev gören kabul edilebilir bir tutumdur. İşlevsel olmayan erteleme ise, görevi başarıyla gerçekleştirme noktasında erteleme bir problem oluşturduğunda ya da uygunsuz olduğunda yapılması gereken görevleri tamamlamayı ve onlara başlamayı alışkanlık olarak ya da sık sık geciktirme, uyumsuz ve kronik bir eğilim olarak ifade edilmektedir. Benzer biçimde Chun Chu ve Choi (2005: 247), bütün erteleme davranışlarının olumsuz ve zararlı sonuçlara neden olmadığını belirtmekte ve ertelemeyi pasif ve aktif olmak üzere ikiye ayırmaktadır. Pasif ertelemelerde, geleneksel anlamda erteleyiciler vardır ve bunlar harekete geçme kararsızlığı nedeniyle görevleri zamanında tamamlayamamaktadır. Aksine, aktif ertelemelerde bireyler "olumlu" bir erteleme sergilemekte; baskı altında çalışmayı tercih etmekte ve erteleme için kasıtlı kararlar almaktadırlar.

Ertelemenin tersine, kişinin zamanında eylemlerini gerçekleştirme ve yükümlülüklerini yerine getirme tutumu istenilen ve rasyonel erişkin davranışının tamamlayıcı bir unsuru olarak görülebilmektedir. Ancak insanların önemli bir kısmı hayatlarında en az bir defa erteleme davranışı göstermekle beraber sayısı az olsa da görmezden gelinemeyecek bir grup erteme davranışı sergilediği için önemli derecede finansal, mesleki ve bireysel güçlüklerle maruz kalmaktadır (Tice ve Baumeister, 1997: 454).

Erteleme yalnızca zaman yönetimini oluşturan unsurlarla açıklanamamaktadır. Bunun yanı sıra ertelemenin davranışsal, duyuşsal ve bilişsel sebeplerinin de bulunduğu düşünülmektedir. Erteleme bireylerarası, biyolojik ve duyuşsal alanlardan filizlenerek gelişebilmekte ve öznel zaman algısı da bu gelişime katkıda bulunabilmektedir. Buna göre kişilerarası alanda kültür, sosyal ilişkiler ve aile geçmişi, biyolojik alanda genetik yapı, beyin ve beden yapısı ve duyuşsal alanda baskılar, şüpheler, hatıralar, umutlar ve korkular yer almaktadır (Burke ve Yuen, 2008: 1-3). Erteleme genel olarak, “birtakım amaçlara erişmek için ihtiyaç duyulan şeyi öteleme eğilimi” olarak tanımlanmaktadır fakat bu tanım ertelemenin karmaşık yapısını açıklamada yetersiz kalmaktadır çünkü ertelemede görevin ne derece yapılandırılmış olduğu, ne kadar somut olduğu, hoşnutsuzluk seviyesi, görevi gerçekleştirmede gönüllülük durumu, görevin kapsadıklarıyla alakalı kişinin ilk ve son düşüncelerinin ne olduğu da oldukça önemlidir. Yani ertelemede davranışsal, duyuşsal ve bilişsel bileşenler de rol oynamakta ve erteleme özünde oldukça karmaşık bir kavrama karşılık gelmektedir (Özer O'Callaghan, Bokszczanin, Ederer ve Essau, 2014: 315).

2. ERTELEMENİN SEBEPLERİ

Ertelemenin meydana gelmesinde birçok sebep ön plana çıkmaktadır. İlk erteleme çalışmalarında ertelemenin stres ve strese bağlı olarak ortaya çıkan görevi daha basit yapma eğilimi sonucunda meydana geldiği açıklanmaktadır (McCown, Petzel ve Rupert, 1987: 781). Bireylerde genellikle stres düzeyi yükseldikçe bireyler, görevin daha karmaşık ve önemli olan kısmını yapmaktan kaçınmakta ve basit olan kısmını yapma eğilimi göstermektedirler. Bu da görevin parça parça tamamlanmış ve bitmemiş olarak kalmasına ve ertelenmesine sebep olmaktadır (Uzun ve Demir, 2015: 106). Başka bir deyişle, bireyler erteleme davranışı gösterdiklerinde güçlüğe neden olan durumu tanımlamak için gerekli olana odaklanmaktan ziyade ayrıntılı planlar

oluşturmakta ve gündelik önemsiz projelerle oyalanarak, tekrar eden ve sıkıcı görevleri yapmaktadırlar.

Ertelemenin sebeplerinden bir diğeri ise bireyin mantıksız düşüncelerinin olmasıdır. Erteleme mantıklı olmayan düşünceler sonucunda ortaya çıkan duygusal bir rahatsızlık olarak görülebilmektedir. Ertelemeye neden olan temel mantıklı inançlardan biri, “ben değerli bir insanım” görüşünü ispatlamak için “en iyisini yapmalıyım” düşüncesinin hâkim olmasıdır (Burke ve Yuen, 2008: 19). Bu durumda kalan bir birey, en iyisini yapamadığında ve başarılı olmadığını düşündüğünde bireyin mantıksız inançları özsaygısının düşük olmasına sebep olmaktadır. Mantıksız düşünceler görevi tamamlamayı ve göreve başlamayı erteleme konusunda bireyi teşvik etmektedir. Bu durumda birey “bu görev yalnızca bir birey olarak yetersiz olduğumu doğrulayacak” biçiminde düşünmeye başladığından erteleme davranışı sergileyerek benlik saygısını bir kez daha riske atmaktan kaçınmak ile güdülenmektedir (Burke ve Yuen, 2008: 21). Diğer bir deyişle, ertelemenin arkasındaki sebep mantıksız inançlardan temel alan özsaygıyı korumaktır ve ertelemeye bulunanlar “emek verip başarısız olsam, başarısız oldum çünkü çalışmadım” demeyi ve böylece özsaygılarını kaybetmemeyi seçmektedirler. Bu bağlamda ertelemenin benlik saygısı düşük olan kişiler için koruyucu bir araç olduğu düşünülmektedir (Burke ve Yuen, 2008: 21-31). Erteleme, bu doğrultuda özellikle benlik saygısı düşük olanlarda bir kişilik özelliği olarak gelişmekte ve tampon görevi olan erteleme ile benlik değeri korunmaya çalışılmaktadır (Burke ve Yuen, 2008: 21-31).

Öte yandan erteleme davranışı başarısız olma korkusu ve reddedilme korkusundan da kaynaklanabilmektedir. Bireyler diğer insanlar tarafından yanlış değerlendirilmekten kaygı duydukları için ertelemeye başvurabilmektedirler. Beklentileri karşılayamamaktan, çabalarının yeterli bulunmamasından ve yetersiz görülme korktukları için bu bireyler ertelemeyi baş etme stratejisi olarak kullanmaktadırlar. Birey ilk başta kendisine dışarıdan dayatılan ve sıkıntı veren görevi yapılması güç olarak değerlendirdiği için görevi yapamayacağına inanmakta, yapmaktan kaçındığı için erteleme davranışı sergilemektedir (Milgram, Sroloff ve Rosenbaum, 1988: 200). Yani birey kendi standardına ya da başkalarına göre kabul edilebilir bir düzeyde görevi tamamlayamayacağını düşündüğü ve başarısızlıktan korktuğu için erteleme davranışı göstermektedir (Milgram vd., 1988: 201).

Erteleme bazı durumlarda ise başarı beklentisi yüksek olan ve otoriteyi temsil eden bireylere karşı isyan olarak da gelişebilmektedir (Burke ve Yuen, 2008: 128-129). Müdahaleci-kontrolcü bir ev ortamında yetişen bireyin doğrudan otoriteye isyan etmesi çok riskli olacağı için ev içi sorumluluklarını ve ev ödevlerini ertelemesi ve bu konuyu ağırdan alması kızgınlığını ve öfkesini ifade etmesi için araç olabilmektedir. Yani erteleme otoriteye karşı dolaylı bir karşı gelme olup pasif saldırgan direnç ile kırılabilirlik ve öfkenin ifadesi olarak gelişebilmektedir (Milgram vd., 1988: 200-201).

3. ERTELEMENİN TÜRLERİ

Bireyin kişilerarası ve içsel işlevselliğini negatif bir şekilde etkileyen erteleme çeşitli biçimlerde ele alınabilmektedir. Levison, Mey-Tal ve Milgram (1998: 297-298) ertelemeyi beş farklı türde incelemektedirler:

1. Bunlardan birincisi akademik ertelemedir. Bu erteleme türü önceden planlanan akademik görevlerin mantıklı bir gerekçeye dayandırılmadan ertelenmesi şeklinde tanımlanmaktadır.
2. Bir diğer erteleme türü olan genel erteleme veya yaşam türü erteleme, tekrarlanan çok sayıdaki hayat rutinini yaparken ya da planlarken düzenlemede güçlük çekme olarak tanımlanmaktadır.
3. Üçüncü erteleme türü olan karar vermeyi erteleme ise hayat şartlarının birçoğunda kararları gerektiği anda almak konusundaki yetersizlik şeklinde tanımlanmaktadır.
4. Dördüncü erteleme türü nevrotik ertelemedir. Bu erteleme, temel yaşam kararlarını erteleme eğilimi şeklinde tanımlanmaktadır.
5. Son erteleme türü ise bireyin hem yapması gereken işleri hem de karar vermeyi ertelemesi işlevsel olmayan ya da kompulsif erteleme olarak tanımlanmaktadır.

Bu genel sınıflandırmanın yanı sıra erteleme “kronik erteleme” ve “durumsal erteleme” şeklinde de sınıflandırılabilir. Buna göre;

- *Kronik erteleme*, “kişinin pek çok alanda devamlı olarak geciktirme eğilimi sergilemesi şeklinde” (Demir, 2017: 754) tanımlanmakta; “kişinin çevresiyle başa çıkabilme evresinde çaresizlik ve yetersizlik

hissetmesine yol açabilen bir davranış” şeklinde görülmektedir. Kronik erteleme;

- Nevrotik erteleme
- Kompulsif erteleme
- Karar almayı erteleme olarak sınıflara ayırmak mümkündür (Yıldırım, 2014: 14).
- *Durumsal erteleme* ise “kişinin spesifik olarak belirli bir konuda devamlı ertelemeye meyilli olması” (Demir, 2017: 754) şeklinde tanımlanmakta, en yaygın kullanım alanı ise “akademik erteleme davranışı” şeklinde görülmektedir.

Akademik erteleme davranışları içerisinde öğrencilerin sınavlara hazırlanmayı son dakikaya bırakma, raporların haftalık teslimi, okulla alakalı görevleri gerçekleştirme ve ödevleri teslim etmede erteleme bulunmaktadır (Aydoğan, 2008: 2).

4. AKADEMİK ERTELEME

4.1. AKADEMİK ERTELEME KAVRAMI

Ertelme yaklaşımının bir çeşidi olarak nitelendirebileceğimiz akademik erteleme davranışı, çoğunlukla akademik temele dayanan sorumlulukları kapsamakta ve “akademik işlerin birtakım sebeplerden kaynaklı olarak geciktirilmesi” olarak açıklanabilmektedir (Akbay, 2009: 17). Akademik erteleme davranışı, “akademik görevlerle alakalı işlerin farklı nedenlerle ertelenmesi dolayısıyla zamanında gerçekleştirilmemesi” sonucunda oluşmaktadır (Bulut, 2014: 14).

Akademik erteleme davranışı, “kişinin yerine getirmesi gereken akademik görevlerini zamanında yapmamış olmasına bağlı olarak, yüksek düzeyde stres yaşayana kadar bu görevleri yapmaya başlamaması” şeklinde tanımlanmaktadır (Senecal, Koestner ve Vallerandi, 1995: 607). Akademik erteleme, “akademik olarak sorumlu oldukları görevleri devamlı olarak veya kimi durumlarda geciktirme eğilimi ve buna bağlı olarak da kaygılanma durumu” şeklinde ifade edilmektedir (Rothblum, Solomon ve Murakami, 1986: 388-389). Ertelenen akademik sorumlulukların ise sınavlara hazırlanmanın, ev ödevlerinin ya da dönem sonunda yetiştirilmesi gereken uygulamaların son dakikaya sarkması gibi durumları içerdiğinden bahsedilmektedir.

Akademik erteleme davranışı sergileyen “bir birey katılım görevi, okulla ilgili idari işler, dönem ödevi hazırlama, sınava hazırlanma” gibi temel akademik görevleri birtakım sebeplerle geciktirmektedir (Solomon ve Rothblum, 1984). Bu davranış öğrenciler arasında oldukça yaygın görülmekte ve bunun öğrencinin akademik verimliliğini olumsuz yönde etkileyen bir sorun olduğu düşünülmektedir (Onwuegbuzie, 2000: 5).

4.2. AKADEMİK ERTELEMİYİ AÇIKLAYAN KURAMLAR

Akademik ertelemenin açıklanmasında kullanılan ve ön plana çıkan bazı kuramlar aşağıda başlıklar halinde ele alınmaktadır.

4.2.1. Psikanalitik Kuram

Psikanalitik kuramlar davranışı en erken ve en detaylı açıklayan kuramları oluşturmaktadır. Erteleme konusunda da bu durum geçerlidir. Freud tarafından açıklanan belli görevlere dair kaçınma olgusu ve onun izleyicilerinin devam niteliğindeki araştırmalarında erteleme ciddi oranda tartışılmıştır (Ferrari, Johson ve McGown, 1995: 22).

Kaçınma olgusunda Freud, anksiyetiyi ön plana çıkarmakta ve anksiyetenin huzursuzluk veren bastırılmış bilinçaltı duyguların egoya gönderdiği ikaz edici işaretlerden oluştuğunu öne sürmektedir. Ego anksiyetenin farkına vardığında bununla başa çıkabilmek için birçok savunma mekanizmasını devreye sokmaktadır. Savunma mekanizmalarını kullanma ve görevden kaçınmayla alakalı Freudyen görüş, bitirilmeyen görevin spesifik olarak egoya tehdit olarak görülmesi sebebiyle kaçınılacak bir durum olarak algılandığını açıklamaktadır (Ferrari vd., 1995: 22).

4.2.2. Psikodinamik Kuram

Freudyen öğretilerin değişmez yapısını kabul etmeyen psikodinamik kuramcılar, onların öne sürdükleri insan davranışının dinamik yapısını farklı bakımlardan uygun bulmaktadır. Bu kuramın önemli temsilcileri erken çocukluk döneminde tecrübe edilenlerin bireyin oluşumunda önceliği oluşturduğunu ve erişkin olduğunda doğrudan ifade edilemeyen duyguların semboller aracılığıyla ifade edildiğini öne sürmektedir. Çocukluk travması gibi erken çocukluk dönemiyle ilişkilendirdikleri ertelemeyi semboliksel davranış özellikleri ile açıklamaktadırlar (Ferrari vd., 1995: 23).

Çocuk gelişimini psikodinamik bakış açısından değerlendiren Missildine (1964), “kronik erteleme sendromu” kavramını ön plana çıkarmakta ve bunun çocuk yetiştirmede hatalı uygulamalar sonucunda ortaya çıktığını savunmaktadır. Buna göre erteleyen erişkin bireyler çocukluk dönemlerinde ebeveynlerinin onayını ve sevgisini kendisine koyulan gerçekçi olmayan hedefler ile kazanmayla ilişkilendirmekte ve bu tutumlar nedeniyle rahatsız ve huzursuz ortamda büyümektedirler. Bu nitelikleri barındıran aile ortamında yetişen çocuk, endişeli bir yapı kazanmakta ve başarısız olduğunda değersiz olduğunu hissetmektedir. Hayatının ilerleyen aşamalarında bu şekilde bir ortamda yaşayan erişkin birey, bireysel yetenek veya değerlerinin değerlendirildiği bir görevle karşılaştığı zaman erken dönem duygularını yeniden deneyimlemektedir. Örneğin erişkin birisi bir görev yapması gerektiğinde göreve başlamaktansa oyalanmakta ve ertelemeye başvurmakta, bu durum da sürekli erteleme eğilimine dönüşebilmektedir (Missildine, 1964: 4).

Erteleme davranışının çocuk yetiştirmedeki hatalı uygulamalardan kaynaklandığını öne süren diğer bir araştırmacı ise MacIntyre (1964)'dir. O'na göre aşırı sert/otoriter ya da aşırı hoşgörülü ebeveyn tutumları ertelemeye neden olmaktadır. Ayrıca, Spock (1971) ertelemeye erken çocukluk döneminin önemine vurgu yapan araştırmacılar arasında yer almaktadır. Spock (1971)'e göre bir çocuk, yapması gereken görevi gerçekleştiremediği zaman anne-babasının bilinçdışı öfkesiyle karşı karşıya kalmakta ve gelecekteki hedefe dair eylemlerini öteleyerek bu öfkeye tepki göstermektedir. Bu şartlarda büyüyen birçok erişkin yüksek başarı beklentisi olan bir görev verildiğinde eski anne-baba çatışmalarını anımsamakta ve kendisine bu görevi veren kişiyi ebeveyn figürü sayarak bilinçdışı olarak ertelemeye başvurmaktadır. Diğer yandan Smith ve York (1981), kişinin anne-babasından intikam almak için erteleme davranışı sergilediğini belirtmektedir.

4.2.3. Davranışçı Kuram

Bu kuram, pekiştirmenin herhangi bir davranışı oluşturmada ana yol olduğunu öne sürmektedir (Skinner, 1953). Bu doğrultuda davranışçı kuram ertelemenin de pekiştirme ile oluştuğunu savunmaktadır. Erteleme gerçekleştiren kişinin geçmiş hayatında başarılı bir ertelemeci olma yolunda pekiştiği ya da görevi erteleme pekiştiricilerinin çalışmaya yönelten pekiştireçlerden fazla olması sonucunda erteleme davranışı kazandığı düşünülmektedir (Ferrari, 1995: 26).

Geleneksel öğrenme kuramlarında ödül ve ceza ön plandadır. Bu sebeple erteleme, ödül ya da ceza gerektiren bir davranış söz konusu olduğunda yeterince cezalandırılmayan ya da ödüllendirilen bireylerde daha fazla görülebilmektedir. Ferrari vd. (1995) akademik erteleme davranışı görülen çocukların son dakikada dahi olsa ödevlerini başarılı şekilde tamamladıklarını, akademik yükümlülüklerini daha fazla anımsadıklarını ve bunun aksine erteleme sebebiyle deneyimledikleri başarısızlıklara ilişkin cezalandırıldıkları olayları çok daha az anımsadıklarını öne sürmektedirler.

McGown ve Johnson (1991: 415), ertelemenin ödüllendirilmesine ilişkin araştırmalarında kaçınma durumunda bireyin nasıl davrandığını inceleyerek dolaylı yoldan davranışçı öğretileri değerlendirmiş ve yaptıkları araştırma sonucunda öğrencilerin pekiştirilmiş etkinliklerle meşguliyetinin çalışmaktan çok olduğunu belirlemişlerdir. Pekiştirme paradigması üzerinden ertelemeyi açıklayan bu araştırmacılar, erteleme davranışları sergileyen bireylerin ders çalışmak ve ödev yapmaktan çok zevk aldıkları aktivitelere yönelme eğilimleri olduğunu belirtmektedir.

Cezalandırmayla ilişkili olarak Solomon ve Rothblum (1984: 508), üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirdikleri araştırmada öğrencilerin hoşlanmadıkları veya sevmedikleri akademik işleri daha çok ertelediklerini belirlemişlerdir. Başka bir ifadeyle öğrenciler hoşlanmadıkları veya itici buldukları görevleri ertelemektedirler (Senecal, Laboie ve Coestner, 1997: 900).

Klasik öğrenme kuramı, bireylerin hoşlanmadıkları görevlerden kaçındıklarını; sevindikleri görevleri çok daha hızlı uyguladıklarını ve hoşlanmadıkları görevleri son dakikaya erteleme eğilimi gösterdiklerini öne sürmektedir (Milgram vd., 1988: 2000).

Davranışçı kuram kapsamında öne çıkan başka bir varsayım ise bireylerin sonuç elde edilmesi daha uzun süre isteyen görevleri anında sonuç alabilecekleri görevlere kıyasla daha fazla ertelediklerini öne sürmektedir. Başka bir deyişle, uzun vadede keyif verecek işler ertelenmekte; kısa vadede keyif alınacak işler anında yapılmaktadır (Ferrari ve Emmons, 1995: 140).

Modern öğrenme kuramlarında erteleme kaçınma ve kaçma kavramlarıyla da açıklanmaktadır. Kaçma şartlanmasında kişi görevi yapmaya başlamakta fakat bitirmemekte ve sonuç, başarısızlık olmaktadır (McCown vd., 1987: 781). Yapılan araştırmalar da buna paralel olarak ertelemede bulunan kişinin görevin daha karmaşık ve önemli bölümünü tamamlamak için basit kısmıyla başladığını fakat görevi

bitirmeden kaçtığını göstermektedir. Kaçınma şartlanmasında ise birey tamamen işten kaçmakta ve göreve hiç başlamamaktadır (Ferrari vd., 1995: 29).

Sonuç olarak davranışçı kuramda erteleme; kısa vade-uzun vade haz yakalama; kaçınma-kaçma ve ceza-pekiştirme üzerinden açıklanmakta; erteleme öğrenilen bir davranış olarak değerlendirilmektedir.

4.2.4. Akılcı-Duygusal-Davranışçı Kuram

Ellis ve Knaus (1979: 15-24) bu kuram çerçevesinde erteleme davranışını kesin ve açık şekilde ele alan ilk araştırmacılarıdır. Ellis ve Knaus (1979)'a göre özeleştirici ve mantıklı olmayan korkular erteleme davranışını önemli ölçüde etkilemekte; kontrole karşı isyan, düşük engellenme toleransı ve kendinden şüphe duyma bu davranışın en önemli üç sebebinin oluşturmaktadır. Ertelemede bulunan birey, görevi bitirme konusunda sıklıkla kendisine güvenmemekte ve kendinden şüphe duymakta, bunun sonucunda da görevi geciktirmektedir. Bu süreçte ertelemenin önemli nedenlerinden birisi akılcı olmayan inançlardır (Ellis ve Knaus, 1979: 15-24).

Başka bir araştırmacı Dryden (2012: 264-265), akılcı-duygusal-davranışçı kuram kapsamında ertelemeyi “ABC modelindeki C sütununda yer alan bir kaçınma davranışı” şeklinde ele almakta ve bireylerin olası görevle ilgili akılcı olmayan inançlar nedeniyle ertelemeye yöneldiklerini belirtmektedir. Bireyler erteleme ile sıklıkla duygu (C) ve yaşanılacak olay (A) ile karşılaşmaktan kaçınmaktadırlar. Bu sebeple ertelemede bulunan birey davranışa yöneldiğinde hangi duyguya sahip olacağını bilmediği için olaya yanaşmamaktadır.

Ferrari vd. (1995: 35), ertelemede bulunan kişinin mantıklı olmayan korkusunun temelinde yeterli şekilde yerine getirilmemiş olan sorumluluğun ne olduğuyla alakalı uygunsuz bir bakış açısına sahip olmasının yattığını belirtmektedir. Yani erteleyen birey için standartlar çok yüksek olduğu için başarısızlık kaçınılmaz görünmektedir. Birey, başarısızlık sonucunda yaşayacağı duygulardan korktuğu için görevi ertelemektedir. Bu durum “kaçınılmaz başarısızlığı” kaçınma davranışıyla savuşturmasına yaramaktadır. Diğer bir ifadeyle ertelemecinin görevdeki başarısızlığı bireyin tembel olması, sürenin sınırlı olması ile açıklanabilmekte fakat yetersizliği bu durumda rol oynamamaktadır. Bu doğrultuda ego koruyucu bir işlev olarak erteleme kullanılmakta ve son dakikaya kadar endişe duyulmasına rağmen her defasında bu problemleri davranış yinelenmektedir (Balkıs, 2013: 59).

Ertelemede bulunan bireylerin görevden kaçınmalarında neredeyse her şeyde en iyisini yapmaya dair inanılmaz dürtü ve istekleri de rol oynamaktadır (Ellis ve Knaus, 1979: 16). Beswic, Rothblum ve Mann (1988: 208), kişi bir görevi en iyi şekilde yapmakta başarılı olmadığı zaman bu mantıklı olmayan düşüncenin düşük özsaygı oluşmasına yol açtığını öne sürmektedirler. Bu sebeple görevlere başlamayı ve bitirmeyi ertelemede mantıklı olmayan inançlar teşvik edici bir rol oynamaktadır. Birey başarısız olmaya dair mantıklı olmayan inançları nedeniyle başarısızlıktan korkmakta ve korkunun varlığı sebebiyle veya korkudan kaçınmak için erteleme davranışı göstermektedir (Solomon ve Rothblum, 1984: 508).

4.3. AKADEMİK ERTELEME DAVRANIŞININ SEBEPLERİ

Literatüre bakıldığında akademik erteleme eğiliminin elverişsiz performans durumlarından, düşük çabadan, hazırlık ya da uygulama yoksunluğundan ileri geldiği belirtilmektedir. Erteleme eğiliminin sebepleri ile alakalı araştırmalara bakıldığında kişinin zamanı yönetmedeki yetersizliğinin en önemli sebep olduğu görülmektedir. Bunun yanında çalışma alışkanlıkları, gerçekçi olmayan beklentiler, kaygı, düşük benlik saygısı, başarısız olma korkusu, konsantrasyon güçlüğü, irrasyonel düşünceler, kişisel özellikler, üstlendikleri görevle ilgili rahatsızlık duygusu, düşük öz-yeterlik inancı gibi faktörler bireylerin en temel erteleme sebeplerini oluşturmaktadır (Aydoğan, 2008; Balkıs, 2006). Bunların yanında birey, otorite figürü olarak görülen patron, öğretmen vb. kimseler tarafından zorunlu görevler verildiğinde ya da kontrol edilmeye çalışıldığı zaman, kendi istediğinin olmaması durumunda hayatının kontrolünün kendinde olmadığını algıladığı zaman erteleyebilir (Ulukaya, 2012: 23).

Aşağıda akademik erteleme davranışlarının sebepleri sıralanmaktadır:

1. Akademik Öz-yeterlik: Algılanan akademik özyeterlilik inancı “kişilerin, belirlenen eğitimsel performanslarda başarıyı yakalamak amacıyla davranışlarının planlanması ve uygulaması konusunda yönlendiren kendi becerilerine dair bireysel yargısı” şeklinde ifade edilmektedir (Zimmerman, 2002).

Bandura (1997), bireylerin kendi yaşamlarını bireysel öz-yeterlik durumları, başka bir deyişle, kendilerinde bulunan yeteneği geliştirmek için lazım olan davranış şekillerini gerçekleştirme ve düzenleme

yeterlikleriyle alakalı olan fikirleri ile yönlendirdiğini belirlemiştir (Kandemir, 2010: 42).

Bu doğrultuda kişinin sahip olduğu düşüncelerin akademik yaşamında sergileyeceği performansına da etki edeceği düşünülmektedir. Akademik öz-yeterlik, öğrencinin bilişsel ve bilişüstü strateji kullanımına ve dolayısıyla da öz-düzenleme sürecine etki etmektedir. Motivasyon, raporların hazırlanması, sınavlar, ev ödevleri, sınıf içi çalışmalar, akademik öz-yeterlik ile akademik başarı arasında ilişki mevcuttur (Oğuz, 2012: 17). Kişi akademik açıdan ne denli başarılı olacağına inanırsa, başarıya ulaşmak için o denli kararlı davranışlar sergilemektedir. Öz-yeterlik inancının zorluklara karşı direnmeyi artırdığına bakılırsa akademik alanda yüzleşilen zorlukları geçmek için öz-yeterlik inancının ne kadar önemli bir kuvvet olduğu da anlaşılmaktadır. Kişinin bu kuvvet doğrultusunda akademik olarak başarılı olması olağan olacaktır. Kişinin öz-yeterlik inancının düşük olması bireyde bir görevle ilgili motivasyon düşüklüğü yaşamasına bunun yanı sıra bir görevi gerçekleştirebileceğine dair inancının ve isteğinin düşük olmasına sebep olacaktır.

Sonuç olarak Bandura (1986), amaca dair başarı davranışları açısından kişiler kendi algılanan yeterliliklerinin üzerindeki yükümlülüklerden uzaklaşma veya bu yükümlülükleri başarı ile gerçekleştirememeye yaklaşımı sergilediklerini vurgulamaktadır. Kandemir (2010: 43), belirli bir yükümlülüğünün ertelenmesinin bireyin mevcut yükümlülüğü başarılı şekilde yerine getirme yeteneğine sahip olmadığı bilişsel bir özyeterlilikten temel alan kaçınmalı bir davranış tepkisi şeklinde algılanabileceğini belirtmektedir.

2. Güdülenme yetersizliği: Güdülenme, belli bir hedef doğrultusunda sergilenecek davranışlara yönelme ve bu davranışları sürdürme veya bir kişinin bir aktiviteyle uğraşmasını sağlayacak güç olarak tanımlanmaktadır (Schunk, 1990; akt: Akbay, 2009: 22). Güdülenme dışsal güdülenme ve içsel güdülenme olarak iki şekilde incelenir. Dışsal güdülenme, kişiyi etkileyen ve bir eyleme sevk eden durumların baskı, ceza, ödül gibi dış kaynaklı olmasıdır. Kişilerin içsel güdülenmesi yeterli

olmadığında öteleme eğilimleri de fazla olacaktır. Sevmediği, ilgi alanında olmayan bir işle meşgul olmak istemeyen kişi gerçekleştirmek istemediği performansları, sorumlulukları ve işleri öteleyecektir. Bunun yanı sıra yine dışarıdan ceza, ödül, baskı, zorlama olduğunda da aynı şekilde öteleme eğiliminde bulunacaktır. İçsel güdülenme ise bireyin içinden gelen etkilerle açığa çıkan güdülenmedir. Mesela bir birey sevdiği ve ilgilendiği dersle alakalı sorumluluklarını herhangi bir zorlama olmaksızın gerçekleştirir (Dilekmen ve Ada, 2005: 117). Sonuç olarak kişilerin bir işi başarıyla tamamlayabilmesi için içten güdülenmesi oldukça önemlidir.

3. Kişilik: Kişilik kişinin kaynağı kendisi olan kişilik içi süreçler ve davranış kalıpları (Burger, 2006 akt: Özyeşil, 2011: 55) şeklinde tanımlanmaktadır. Burada kişiliğinin tutarlı olması önemlidir. Bu tutarlı davranış örüntüleri her durum içinde ve her zaman gözlemlenebilmektedir. Bugün dışa dönük olan bir bireyin yarın da dışa dönük olması beklenir. Mesleğinde rekabeti seven birey yüksek ihtimalle sporda da rekabetçi tutum sergileyecektir. “Her zaman olduğu gibi davranıyor” veya “Bu tam olarak ondan beklenen davranıştı” şeklinde ifade edilerek kişiliğin tutarlılık yönüne dikkat çekilmektedir (Kandemir, 2010: 34).
4. Mükemmeliyetçilik: Literatürdeki birçok araştırma erteleme davranışının sebeplerinden birinin de mükemmeliyetçilik olduğunu ortaya koymaktadır. Burka ve Yuen (2008), erteleme davranışında bulunan bireylerin kendileri için çok yüksek standartlara sahip olduğunu ve başarının sürekliliğini önemli gördükleri için mükemmeliyetçilikle ilişkili çok sayıda bilişsel özellik gösterdiğini ifade etmektedir. Bununla beraber çocuklarının kapasite ve yeteneklerinden emin olmayan ya da başarıya ulaşmak için yeterli becerisi olduğunu düşünmeyen aileler veya tam tersi yüksek seviyede başarı yönelimli (çocuklarının kapasite ve yeteneğini çok yüksek değerlendiren veya çocuklarına çok yüksek hedefler koyan) aile içinde büyüyen kişilerin ertelemeye daha çok eğilimi olduğunu da göstermektedir (Aydoğan, 2008: 27).

Bununla beraber, hakkında başarısız olacağı konusunda kesin yargılarda bulunulan, kapasitesinin düşük olduğu ileri sürülen kişilerin de bu yargıların haklı çıkacağı endişesi vardır. Sonuç olarak öz-saygılarını kaybederek kapasitelerinin düşük olduğuna ilişkin verilen karara kendilerinin de inanacağı korkusundan kaynaklı olarak erteleme eğilimi sergiledikleri söylenebilir (Çakıcı, 2003: 28). Nitekim Beswick, Rothblum ve Mann (1988) mükemmeliyetçilik ve erteleme kavramlarıyla ilgili yapılan kavramsal analizlerde, bu iki kişilik özelliğinin birbirine benzediği dikkati çekmektedir. Gerek ertelemenin gerekse mükemmeliyetçiliğin gerçekçi olmayan inançlar ile ilişkili olduğu belirtilmektedir. Yani hem ertelemeciler hem de mükemmeliyetçiler sosyal anlamda devamlı onaylanmaları ve yüksek seviyede performans göstermeleri gerektiği inancına sahiptirler. Bunun yanı sıra erteleme ve mükemmeliyetçilik kavramlarının ikisinde yer alan başarısız olma endişesine de vurgu yapmak gerekmektedir (Çakıcı, 2003: 28).

5. Düşük Benlik Saygısı: Benlik saygısı, kişinin kendisini olduğundan yukarıda ya da aşağıda görmeden kendinden hoşnut olma hâlidir. Kendini değerli, sevmeye ve beğenilmeye değer görmektir. Kendini görüldüğü gibi, olduğu gibi kabul etmeyi, özgüveni sağlayan önemli bir ruh hâlidir (Yörükoğlu, 2000). Benlik saygısı düşük olan kişiler yeteneklerinin farkında olmayan, özelliklerini kabul edemeyen kişiler iken benlik saygısı yüksek olan kişiler genel olarak zorluklarla baş edebileceğine inanan, kendilerini tüm yönleriyle beğenen kişilerdir. Literatüre bakıldığında kabul edilen erteleme sebeplerinden birinin düşük benlik algısı olduğu dikkati çekmektedir. Yeteneklerine güvenmeyen ve düşük benlik algısına sahip olan kişiler mevcut benlik saygılarını koruyabilmek için ertelemeye yönelmektedirler (Ulukaya, 2012: 23).

Akademik erteleme eğilimi ve öz-yeterlik inancı, beraber değerlendirildiğinde bu iki terimin zıt nitelikler barındırdığı görülmektedir. Yani yüksek akademik erteleme eğilimine sahip olan kişi bu görevden kaçmak için farklı metotlara başvururken yüksek özyeterlik inancı olan bir birey, karşı karşıya kaldığı görevi başarıyla sonuçlandırmak için istekli bir şekilde çaba göstermektedir (Ulukaya, 2012: 23). Sonuç olarak akademik

erteleme eğilimi üzerinde algılanan özyeterlilik inancının büyük bir etkisi olduğunu söylemek mümkündür.

Özetle, benlik saygısı, öz-yeterlilik inançları, başarısızlık kaygısı, okul başarısına dair doyum düzeyi, öğrenme stratejileri, motivasyon, kaygı, beklentilerin gerçekçi olmaması, kişilik özellikleri ve zaman konusunda kontrol yeteneğinin yetersizliği erteleme eğiliminin nedenleri arasında sayılabilmektedir (Bar, 2016: 79).

Kişi, patron, öğretmen gibi otorite olarak algıladığı bireyler kendini kontrol etmeye çalıştığında veya kendi istediği olmadığı ve kendisine mecburi görevler verildiğinde hayatı üstünde kontrolü olmadığını düşünmekte ve erteleme davranışı sergilemektedir (Ulukaya, 2012: 23).

Akademik erteleme davranışı sergileyen öğrenciler, “olumsuz değerlendirilmeyle alakalı endişe ve korkulara sahip, başarı adına düşük bireysel standartları bulunan, başkalarının değerlendirmesi ya da not için yeterli olmayan öğrenme faaliyetleri ile meşgul olan ve öğrenme çıktılarının kendi bireysel çabaları ile olmayacağına inanan” kişilerdir (Sadler ve Buley, 1999: 688).

4.4. AKADEMİK ERTELEMENİN AŞAMALARI

Erteleme eğilimleri kendi içerisinde bir döngüdür ve bu döngünün gerçekleşme basamakları şu şekilde ifade edilmektedir (Kandemir, 2010: 22):

1. Birinci aşama: Bu basamak, kişilerin bir sorumluluk ve görev karşısında umutla baktıkları basamaktır. Kişilerde “Bu sefer çalışmaya önceden başlayacağım” düşüncesi vardır. Ertelemeye başvuran kişiler, bir göreve yeni başladıklarında, bu sefer ertelemeye kesinlikle başvurmayacaklarını, daha planlı, sistematik bir biçimde sorumluluklarını yerine getireceklerini söylerler. Ancak ilk başta sahip olunan inancın davranışa dönüşmesi gerçekleşmez. Ertelemeciler, genellikle çalışmaya başlamanın kendi kendine olacağını düşünürler. Zaman ilerledikçe ve kendi kendine meydana gelmesi umulan başlama anı gelmedikçe bireyin ilk baştaki umutlu hâli yerini yavaşça endişe ve korkuya bırakmaya başlar.
2. İkinci aşama: İkinci basamak ise çalışmaya erken başlamak için zamanın ilerlemesinden kaynaklı olarak “bu sefer erken başlayacağım” düşüncesinin sona ermeye başladığı basamaktır. Bu basamaktaki kişi “Çalışmaya derhal başlamalıyım” düşüncesinde olmasına rağmen

kaygılanmaya başlar ve görevi yerine getirmek için çalışmanın baskısı sürekli artış gösterir.

3. Üçüncü aşama: “Ya başlamazsam?” basamağı bu basamaktır. Zaman geçmeye devam ederken kişi daha işe başlamamıştır. Olumsuz senaryolar iyimser duyguların yerini alır. Bu safhada kişi:

a) Ertelemeciler geçen zamana bakarlar ve artık geri dönüş olmadığını anlarlar. Bu davranışlarından ötürü pişmanlık hissederler ve zamanında çalışmaya başlasalardı bu durumun oluşmayacağını fark ederler.

b) Erteleme yapan bireyler, görevi gerçekleştirmeye başlamadan önce başka işlerle ilgilenirler. Sıralamada daha sonralarda yer alan çoğu iş o anda yapılmaya başlanır; uzun telefon konuşmaları, alışverişe gitme, ev temizleme... Ancak birey çalışmaya hâlâ yönelmemiştir.

c) Erteleme yapan kişiler, arkadaşları ile oturma, tiyatroya, sinemaya gitme gibi daha fazla keyif aldıkları faaliyetleri seçerler. Ancak kişi bu eğlenceli aktiviteleri yaparken, bitirmediği görevleri anımsar ve kaygı, korku, suçluluk gibi şeyler hissetmeye başlar.

d) Ertelemeci bireyde, zaman geçmesine karşın herhangi bir şey yapılmamış olması, önemli bir utanç duygusu yaratır. Kişi, içinde bulunduğu bu durumu hiç kimsenin duymasını istemez ve bu davranışı gizlemeye çalışır. Henüz hiçbir iş yapmamış olmamasına rağmen meşgülmüş gibi gözükmeye çalışır, ilerleme kaydetmiş gibi çalışmalarından bahseder ve kendisinin haklı olduğunu göstermek için çaba sarf eder.

4. Dördüncü aşama: Bu basamakta kişi, “Daha vaktim var” düşüncesindedir. Ertelemeci birey, suçluluk, utanç gibi duyguları yaşamamasına karşın, çalışmasını tamamlayabilmesi için daha zamanının olduğuna dair umutlarını devam ettirmeye uğraşır.

5. Beşinci aşama: Kişi, bu basamakta “Bende bir şeyler yolunda gitmiyor” düşüncesindedir ve tümüyle umutsuzluğa kapılmıştır. Acı çekme,

suçluluk, utanma gibi duygu ve düşünceler, erken başlamaya yönelik iyi niyetler işe yaramamıştır. Bireyin görevi gerçekleşmemesinden doğan utanç, suçluluk ve üzüntü yerine korku gibi daha kötü bir duygu gelmiştir: “Bende bir problem var!”

6. Altıncı aşama: “Son seçim” basamağıdır. “Ya hep ya hiç, yapmak ya da yapmamak”. Ertelemeci birey altıncı basamakta iki seçenektan birini seçer. Hissedilen gerilim artık dayanılmayacak bir durum aldığıında, kişi yapması gereken görevi yapmaz ve pes eder. Birey artık “yapamayacağım” der. Ertelemeci birey, sonunda işe başlar ve çalışmaya başlayınca “neden daha önce başlamadım, aslında düşündüğüm kadar da kötü değilmiş” diye düşünmeye başlar.
7. Yedinci aşama: Sonuncu basamakta birey “Asla bir daha ertelemeyeceğim” fikrindedir. Birey yapacağı görevi terk etmesi ya da bitirmemesi durumunda rahatlık hissetmektedir. Bir daha işi yaparken ertelemeyeceğine ve planlı olacağına dair sözler vermektedir. Sonuç olarak bir daha asla yapmayacağını söylediği sözler ile döngü sona ermektedir. Fakat erteleyen birey yeni bir görev ve sorumluluk verildiğinde yeniden bu döngüye girmektedir.

Akademik erteleme eğilimleri yüksek kişilerin davranışları ile öğrenilmiş güçlülüğe sahip kişilerin karşılaştıkları sorunlar karşısında takındıkları tavırlarının karşıt olduğu görülmektedir. Öğrenilmiş güçlülük, zor ve stresli durumlarla karşılaşıldığı zaman yaşanan etkinin azaltılması için kişinin biliş ve duygularını düzenleyebilmesini sağlayan beceriler ve bu becerilerden meydana gelen dağarcıktır. Bu dağarcık bireyin geçmişten günümüze yaşadığı deneyimler sonucunda öğrendiklerinden oluşmaktadır (Yıldız, 2014: 5). Öğrenilmiş güçlülüğü yüksek olan bireyler her türlü sorunla baş edebilecek güce sahip olup akademik ertelemeci kişiler problemlerle başa çıkmada oldukça yetersizdir.

4.5. AKADEMİK ERTELEMENİN SONUÇLARI

Akademik ertelemeciler bu davranışları sonucunda olumsuz durumlar yaşayabilmektedirler. Araştırmalar;

- Yaşam kalitesini olumsuz yönde etkilediğini,
- Mükemmeliyetçiliği, kaygıyı ve depresyonu artırdığını,

- Dürtü kontrolünü kullanışsız duruma getirdiğini,
- Özgüveni ve benlik kaygısını düşürdüğünü belirtmektedir (Ferrari ve Emmons, 1995; Moon ve Illingworth, 2005; Van Eerde, 2003).

Akademik erteleme, ruhsal ve fiziksel sağlığı etkileyen, özel hayatta kontrolsüzlüğe sebep olan, olumsuz duygulanımla karakterize olan, stres reaksiyonlarını artıran, öğrencilerin görevle alakalı iradelerini ve sorumluluklarını olumsuz etkileyen bir durumdur (DeLongis, Coyne, Dakof, Folkman ve Lazarus, 1982; Senecal, Koestner ve Vallerand, 1995; Tice ve Baumeister, 1997).

Tice ve Baumeister (1997)'nin yaptıkları bir araştırmada eğitim-öğretim yılının başında erteleme yapmayanlarla yapanların sağlık durumlarının benzer olduğunu, yıl sonunda ise ertelemeci bireylerin daha stresli oldukları belirlenmiştir. Kişilerin erteleme davranışlarından ötürü yaşadıkları yetersizlik, sıkıntı, kaygı, gerginlik, panik ve suçluluk gibi duygular fiziksel ve ruhsal sağlıklarına negatif etki etmektedir (Burka ve Yuen, 2008).

Araştırmalara bakıldığında, erteleme durumunun;

- Öğrenci çalışmalarının ve ödevlerinin niceliğini ve niteliğini düşürmesi sebebiyle akademik başarıyı negatif etkilediği,
- Notları düşürdüğü, uzun süreli öğrenmeyi olumsuz etkilediği,
- Görev için ayrılan zamanı azalttığı,
- Hedefe ulaşmayı geciktirdiği görülmektedir (Schouwenburg, 1995; Akinsola, Tella ve Tella, 2007; Morford, 2008; Rakes ve Dunn, 2010).

4.6. AKADEMİK ERTELEME DAVRANIŞLARI İLE BAŞA ÇIKMA

Erteleme davranışının insanlar üzerinde fiziksel veya psikolojik etkileri bulunmakta ve olumsuz sonuçlara sebep olmaktadır (Klassen, Krawchuk ve Rajani 2008: 916). Bu olumsuz sonuçlardan daha az etkilenmek için erteleme davranışı ile başa çıkma yöntemlerini bilmek ve uygulamak önemlidir. Farklı araştırmacılar kendilerine göre ön plana çıkan özelliklerini temele alarak erteleme davranışıyla nasıl başa çıkılacağını incelemiştir.

Burka ve Yuen (2008: 289-291) erteleme davranışıyla başa çıkmak için şu teknikleri belirtmişlerdir:

- a) Erteleme davranışıyla başa çıkmak için öncelikle kullanılması gereken tekniklerden biri davranışsal bir amaç belirlemektir. Daha sonraki aşamalarda düşüncelerdeki değişimleri sağlamak davranışlardaki değişim ile birlikte daha kolay olacaktır. Bunun yanında soyut ve genel geçer amaçlardan çok somut ve spesifik amaçlar bulunmalıdır. “Artık erteleme yapmak istemiyorum.” gibi özel ve somut bir amaç motive edici ve daha ulaşılabilir olacaktır.
- b) Erteleme ile başa çıkma konusunda en önemli aşamalardan biri gerçekçi bir hedef belirlemektir. Kişinin kendisi için ulaşılabilir bir amacının olması önemlidir. Çok idealize ve genel bir amaç olmamalıdır. Mesela “Bir daha kesinlikle erteleme yapmayacağım” demek yerine, “Biyoloji dersime günde 1 saat ayıracağım” demek daha gerçekçi ve uygun bir amaç olacaktır.
- c) Erteleme davranışının önüne geçmek için kullanılan başka bir teknik ise amaca giden yolu bölümlere ayırarak, her bölümü teker teker tamamlayarak ilerlemektir. Motivasyon düşüklüğü olmaması için bölümlere ayrılan bu küçük görevleri tamamlamak daha anlamlı olacaktır. Nitekim kişinin büyük amacına aniden ulaşması mümkün değildir. Zaten çıkılan bu küçük basamaklar zamanla kişiyi büyük amacına ulaştıracaktır. “Bu ödevi bu hafta tamamlayacağım.” demek yerine, “Pazartesi ve Salı günleri ödev için araştırma yapacağım, Çarşamba ve Perşembe ödev taslağı hazırlayarak, kalan günlerde ise ödevi son hâlini vereceğim.” gibi aşamalarla bir program hazırlamak buna bir örnektir.
- d) Erteleme davranışının zaman algısıyla alakalı kaynağını yok etmek için zaman ile ilgili gerçekçi olmak, hayalci davranmamak önemlidir. Bunun için göreve başlamadan önce kişinin görevi tamamlama süresiyle alakalı tahminlerde bulunması ve görev bittikten sonra tahminlerinin doğruluğunu kontrol ederek aradaki farkı incelemesi yararlı olabilir. Sonuç olarak hayali ile gerçek zaman arasındaki farkı görebilecektir.
- e) Akademik ertelemeyi kurtulmak için en pratik tekniklerden biri, motivasyonu, duygusal, fiziksel, bireysel koşulları vs. göz önünde

bulundurmaksızın göreve başlamaktır. Görevi aniden bitirmek gibi hayalperest bir tutum içerisinde olmak yerine motivasyonu yükseltmek amacıyla göreve bir yerinden başlamak daha faydalı olacaktır.

- f) Görevin tamamlanması için az bir vakit olduğu durumda o sürede işe yarar bir şey yapılamayacağı düşüncesi sadece zaman kaybıdır. Görev için uğraşılan her saniyenin görevin bitirilmesinde katkısı olduğunu unutmamak gerekir. Mesela kişinin 20 dakika zamanı varsa ve bireyin daha sonra ilgilenmesi gereken başka bir işi varsa, o süre zarfını görev için değerlendirerek zamanı iyi kullanabilir.
- g) Zorlukların ve engellerin çıkabileceğine hazırlıklı olmak erteleme davranışıyla başa çıkmada çok yararlı olacaktır. Bir görevi yaparken engellerle karşılaşmak tamamen normaldir. Görev bu engeller aşarak tamamlanır.
- h) Akademik erteleme belgin sebeplerinden biri mükemmeliyetçiliktir. Bu kaynağı güçlendiren temel davranış şekli, takım çalışmaları dâhil tüm işleri bireyin sadece kendisinin yapabileceğine dair inancıdır. Bazı görevler bu baskı ile sık sık ertelenebilir. Hiç kimse tüm görevleri mükemmel bir biçimde tamamlayamaz. Bu sebeple tüm görevi yapmaya çalışmamalıdır. Görevi başarıyla yerine getirebilecek deneyimdeki insanlarla çalışarak bu sorun çözülebilir.
- i) Akademik ertelemeyle başa çıkmada başka bir teknik de zamanı elverişli kullanmaktır. Görevi bölen tüm unsurları cevaplamaya çalışmak görevi bitirmeyi imkânsız hale getirerek zamanı harcayabilir. Mesela ödev yaparken birey, gelen mesaja cevap vermemeyi seçerek görevin bölünmesini engeller. Böylece zaman da kaybetmemiş olur.
- j) Bahaneler bulmak akademik erteleme önemli bir bileşendir. Çalışırken sıkılan insanlar sıkıntıdan kurtulmak için sık sık bahaneler bulabilir. Mesela “Çok ses geliyor, karnım acıktı, lavaboya gitmeliyim vb.” bahaneleri kullanarak çalışmadan kaçabilir. Çalışmayı geciktirmek yerine bu bahaneleri bir süre erteleme çalışmanın zamanında bitirilmesi açısından önemlidir.

k) Akademik ertelemenin aşılmasında diğer önemli husus ise sonuç yerine sürece odaklanmaktır. Genellikle bireyler sonuca odaklandıkları zaman erteleme daha yoğun olmaktadır; çünkü istedikleri sonucu almak için daha çok emek harcamaları gerekebilmekte ve bununla başa çıkmak zor gelmektedir. Süreci çalıştığı kadarıyla değerlendiren birey ise o zamana kadarki performansını ve çabasını takdir edecek ve çalışmaya teşvik olacaktır. Ayrıca, hedefine adım adım daha da yakın olduğunu bilmek bireyleri güçlendirmekte ve bu, ertelemenin üstesinden gelmede onlara faydalı olmaktadır.

Öte yandan Steel (2007: 81-83) gerçekleştirdiği araştırmalar sonucunda erteleme davranışıyla başa çıkmanın, ertelemeye dair bazı etmenlere müdahale edilmesiyle mümkün olabileceğini belirtmiştir. Bu müdahale alanları şu şekilde özetlenebilmektedir:

- Bireyin beklentileri müdahale edilmesi gereken alanlardan biridir. Erteleme davranışını azaltmak için bireyin başarı beklentisinin yükseltilmesi gerekmektedir. Bireyin başarıyla ilgili beklentisi ve başarıya gücü duygusal uyarılmaya karşı duyarlıdır. Bunun sağlanması ve duyarlılığın etkin hâle getirilmesi için gerçek başarılar elde edilmesi gerekmektedir. Sonuç olarak bir işi bitirmek için gereken yeteneklerin kazanılması ile erteleme azaltılabilmektedir. Birey görevi gerçekleştirmek ile ilgili kendisine ne kadar güvenirse, erken tamamlama olasılığı da o kadar yüksek olacaktır.
- Diğer müdahale alanı değerlerdir. Ertelemenin artmasında bir işin değerini düşürme yani o işten hoşnut olmama rol oynamaktadır. Özellikle görevin sıkıcı ve keyifsiz olduğu düşünüldüğünde bu durum gerçekleşmektedir. Bireylerin gerçekleştirilecek tüm görevlerden hoşnut olması düşük bir olasılık olacağından erteleme de farklı alanlara göre değişkenlik gösterecektir. Bu sebeple farklı alanlara yönelik motivasyonel özellikler ayrı ayrı incelenmeli ve birey kendisi için uzun süreli amaçlar belirleyerek kendisini o işi yapmak için motive etmelidir.

Bir işin değerini azaltmanın ya da artırmanın diğer bir yolu da klasik koşullanmadan geçmektedir. Birey kendisini koşullandırırken bu işi

yapmanın ve başarının kendisine fayda sağlayacağını ve güçlendireceğini düşünürse motive olacak ve erteleme sergilemeyecektir.

- Gecikmeye karşı hassasiyetin öğrenilmesi diğer bir müdahale alanıdır. Erteleme sergileyen kişiler genellikle öz-düzenlemede yetersizlik yaşayan, dikkatleri çabuk dağılan ve aceleci davranan kişilerdir. Bu sebeple de gecikmeye duyarlı olmaktadır. Öz-düzenleme ve dikkat dağınıklığını pozitif olarak etkilemek iki yolla mümkün olmaktadır. Bunlardan birincisi seçeneklerin manipüle edilmesidir. İşin gerektirdiği seçeneklerin sayısı yüksek olduğu için erteleme yapılmaktadır ve bunların azaltılması ertelemeyi önleyecektir. Diğer yol ise dürtü kontrolünün sağlanmasıdır. Kişi kendi dürtüselliğini harekete geçiren öğeleri kontrol etmeyi öğrenirse ertelemeyi de durdurabilecektir.
- Son olarak gecikmeyle ilgili müdahaleleri devreye sokmak ertelemeyle baş etmede önemlidir. Erteleme davranışı gecikme kavramıyla doğrudan ilişkilidir. Eylem-niyet uyumsuzluğu ne kadar artarsa erteleme davranışlarının araları da zamansal olarak o kadar uzayacaktır. Bu da erteleme davranışına neden olacaktır. Bununla başa çıkabilen bireyler erteleme eğilimi göstermemektedirler. Ayrıca, hedefin yakın belirlenmesi de başarı da etkili olup hedefin belirlenme şekli de ertelemeyi önlemede önemlidir.

Sonuç olarak ertelemeyle başa çıkmada bütüncül bir yaklaşım önemlidir. Sadece bazı etmenlere yapılan vurgu, ertelemenin ortadan kaldırılması için yeterli olmayabilir çünkü çok boyutlu bir olgu olarak erteleme karmaşıktır. Bunun için bireysel farklılıklar da göz önünde bulundurulmalı ve bireyler kendi erteleme nedenlerini belirleyerek işe yarayacak yöntemler belirlemelidirler.

5. BAŞARI YÖNELİMLERİ

Başarı yönelimi psikolojide bireyin ulaşmak istediği sonucu ya da gerçekleştirmek istediği hedefleri ifade etmektedir (Pervin, 1989: 1). Örneğin bir öğrenci 90 üzerinde not almayı hedefleyerek sınava girebilmektedir. Hedefleri odağına koyan kuramların ortak noktası, bireyin ulaşmaya çalıştığı hedefin “ne” olduğuna yapılan vurgudur. Ancak başarı yönelimi, bireyin “ne”ye hedeflendiğine ve “ne” üzerinde başarılı olmak istediğine fazla odaklanmamaktadır. Asıl dikkat edilen nokta

başarmayı “neden” istediği ve “neden” bunun için çabaladığıdır (Maehr ve Zusho, 2009: 77-80). Sınava 90 üzerinde puan almak için giren öğrenci başarı yönelimi açısından ele alınırsa bireyin 90’ın üzerinde puan almak istemesinin iki nedeni olduğu düşünülmektedir. Bunlardan biri sınıf içindeki diğer öğrencilere, ailesine, öğretmenlerine ya da kendisine ne kadar başarılı olduğunu göstermek istemesi; diğeri ise o dersten her şeyi ne derece anladığını ispatlamaya çalışmasıdır.

Başarı yönelimi kuramı, bireyin ulaşmak istediği çeşitli hedeflerin başarılarına nasıl etki ettiğine odaklanmaktadır (Pintrich, 2000: 92-104). Literatüre Nicholls (1984) ve Dweck (1986) tarafından kazandırılan başarı yönelimi kavramı daha sonra çok sayıda bilim insanı tarafından ele alınmış ve motivasyon ile ilgili literatürdeki yerini almıştır (Elliott, 2005: 52). Başarı yönelimi, “bireylerin başarıyı elde etmek için sahip oldukları hedefleri, elde ettikleri başarılarını devam ettirebilmeleri için bu hedeflerine odaklanmaları gerektiği ve başarılı olmak için neden o yolu seçtiklerine dair inançlarını” ifade etmektedir (Kaplan ve Maehr, 2007: 142). Başarı yönelimi öğrencilerin öğrenmeye dair faaliyetlerde performanslarının temelindeki sebeplere ve motive olmalarında rol oynayan unsurlara odaklanmaktadır (Ames, 1992: 262).

5.1. 2X2 BAŞARI YÖNELİMLERİNİN ALT BOYUTLARI

Başarı yönelimleri birçok araştırmacı tarafından ele alınmış ve çeşitli şekillerde sınıflandırılmıştır. Nicholls (1984: 332-333) başarı yönelimlerinin boyutlarını ego ve görev şeklinde sınıflandırırken; Ames ve Archer (1988: 409) performans hedef yönelimi ve öğrenme hedef yönelimi olmak üzere ikiye ayırmıştır. Temelde başarı yönelimi öğrenme ve performans boyutlarında ele alınmaktadır. Bu boyutlar aşağıda sınıflandırılmaktadır:

5.1.1. Öğrenme Yönelimi Boyutu

Öğrenme yönelimi, “öğrenme hedef yönelimi” ve “görev temelli hedef yönelimi” şeklinde de adlandırılabilir. Öğrenme yönelimi, başarı yönelimi kuramının ilk boyutunu oluşturmaktadır. Başarı yönelimini çalışan bilim insanları ilk olarak bireyin kendisini geliştirmeye, görevinde ustalaşmaya yani öğrenmeye odaklandığını belirtmiş ve bu boyutu “öğrenme yönelimi” şeklinde adlandırmışlardır.

Öğrenme yönelimi, bireyin yeni bilgi ve becerileri kendi içsel bilgi ve becerileri için kazanması ve geliştirmesi şeklinde tanımlanmaktadır (Nicholls, 1984: 332-333).

Öğrenciler, öğrenme yönelimi ile ilgili olarak ulaşmak istedikleri hedefleri benimsemekte ve yeterliliklerini artırmak amacıyla akademik bir faaliyeti gerçekleştirmektedirler. Öğrenme yöneliminin temelinde yetkinlik ya da beceri edinme ve geliştirme yatmaktadır. Bu nedenle de bireyin hedefini benimsemesi, zekâsının da geliştirilebilir olduğuna olan inancıyla ilişkilendirilmektedir. Zekânın şekillenebilen ve gelişebilen bir kavram olduğunu düşünen bireyler, yetkinlik ve becerilerini de geliştirebileceklerine inanmakta ve öğrenme yönelimini benimsemektedirler. Öğrenmeye yönelen bu bireyler ulaşılması zor olan görevleri tamamlamaya çalışırken engelleri aşmanın da yollarını aramakta ve bu görevleri sürdürmekte istekli davranmaktadırlar. Öğrenme yönelimi sergileyen bu bireyler engeller ya da zor görevler ile karşı karşıya kaldıklarında başarısız hissetmek yerine problemleri emek sarf ederek çözümleneceklerine inanmaktadırlar (Dweck ve Leggett, 1988: 256-259).

Öğrenme yönelimi olan öğrenciler bir akademik faaliyette rol alırken öğrenmenin daha iyi yollarını aramakta; daha verimli olmak için çabalamakta ve öğrenmeye odaklanarak yanlışlarından ders çıkarmaya çalışmaktadır (Maehr ve Zusho, 2009: 79-80).

Öğrenme yönelimi olan öğrenciler;

- Kendi belirledikleri standartlar doğrultusunda başarı duygusunu elde etmeye çalışmakta;
- Yetkinliklerini geliştirme eğiliminde olmakta;
- Kendilerine verilen görevleri anlamak için emek sarf etmektedirler (Ames, 1992: 262).

Öte yandan bu hedeflerin, görevlerin ya da ödevlerin öğrenme yönelimi olan bireylerin başarıları üzerinde önemli bir etkisi olduğu düşünülmektedir. Öğrenme yönelimi olan bireyler faaliyetlerini gerçekleştirmek ve görevleri bitirmek için yoğun emek harcayarak bireysel yetkinlik ve becerilerini geliştireceklerine inanmaktadırlar. Bu sebeple akademik faaliyetlerin öğrencilerin düzeylerine uygun olması ve onları biraz zorlaması önemli görülmektedir (Anderman, 2003: 5-7).

Ayrıca, öğrenme yönelimine uygun bir öğrenme ortamı oluşturulduğunda öğrencilerin ve öğretmenlerin başarıyı ilerleme ve gelişme gösterme şeklinde tanımladıkları; öğrenmeye ve emek harcamaya daha fazla değer verdikleri; zorlukları

kabul ederek onlarla savaşımdan memnun oldukları ve öğrenme sürecinde hatanın da önemli olduğunu düşündükleri görülmektedir (Ames ve Archler, 1988: 261).

Sonuç olarak öğrenme yönelimi, bireyin kendi yetkinlik ve becerilerini geliştirmesi ya da yeni bir beceri edinmesi konusunda düzenleyici bir etki göstermektedir. Özetle, akademik etkinliklere katılma, başarı ile ilişkili davranışlar sergileme ve çaba göstermeye rehberlik eden bireysel gelişme ve yetkinlik kazanma hedefini ifade etmektedir (Kaplan ve Maehr, 2007: 142). Öğrenme yönelimi boyutu kendi içinde öğrenme yaklaşma ve öğrenme kaçınma yönelimi olarak ikiye ayrılmıştır. Bunlar aşağıda alt başlıklar olarak sunulmuştur.

5.1.1.1. Öğrenme Yaklaşma- Öğrenme Kaçınma Yönelimi

2X2 Başarı Yönelimleri modeline göre öğrenme yöneliminin yaklaşma ve kaçınma boyutları bulunmaktadır. Öğrenme kaçınma yönelimi, bireyin yetkinlik ve yeteneğini kaybetmekten ve herhangi bir konuyu yanlış öğrenmekten ya da yanlış anlamaktan kaçınmasını ifade etmektedir (King ve McInerney, 2014: 42-58). Öğrenme yaklaşma yöneliminde birey yetkinlik ve becerilerini geliştirmeye odaklanırken; kaçınma yöneliminde bireyler bir görevde usta olamamaktan ya da öğrenememekten kaçınma eğilimi göstermekte ve hata yapmaktan kaçınmak için içsel standartlarını kullanmaktadır (Pintrich, 2000: 100).

Hem öğrenme yaklaşma hem de öğrenme kaçınma yöneliminde birey elindeki görevi en iyi biçimde öğrenmeye, bitirmeye ve yetkinliğini geliştirmeye çalışmaktadır. Ancak yaklaşma yöneliminde birey yetkinlik ve becerilerini en üst düzeyde geliştirmek için hatalarından ders almakta; kaçınma yönelimi gösteren birey ise mevcut yetkinliğini de yitirmekten çekinmekte ve yanlış öğrenmekten ve yanlış yapmaktan uzak durmak için hatalarından kaçınmaktadır (Elliot, 1999: 170). Öğrenme kaçınma yöneliminde olan bireylerin öğrenme sürecindeki yaklaşımlarının tam olarak anlaşılması ve kişilik özelliklerinin belirlenmesi konusunda net ve yeterli bilgi bulunmamaktadır. Öğrenme yönelimi ortaya çıktığı günden bu yana başarı hedef yöneliminin temel boyutlarından birisini oluşturmakta fakat kaçınma ve yaklaşım şeklinde ikiye ayrılması tutarsızlığı gidermek amacıyla değil; kaçınma boyutunun da olabileceği düşüncesiyle söz konusudur (Pintrich, 2000: 93).

5.1.2. Performans Yönelimi Boyutu

Performans yönelimi, “ego hedef yönelimi” olarak da adlandırılabilir. Başarı yöneliminde temel iki boyuttan bir diğerini oluşturmaktadır. Genel olarak “kişinin yetkinliğinin diğer kişiler tarafından olumlu bir şekilde yargılanmasını istemesi” şeklinde ifade edilmektedir amaçlamaktadır (Dweck ve Leggett, 1988: 256). Temelde okul takımında en popüler ve başarılı oyuncu olarak ya da bir sınavda yüksek not alarak diğerlerinin gözünde başarılı görünmeyi ya da en azından “başarısız” bir resim çizmemeyi amaçlamaktadır (Dweck ve Leggett, 1988: 256).

Performans yönelimi olan bireyler yetkinlik ve becerilerini diğer bireylere kanıtlamaya çabalamaktadırlar. Bu bireyler verilen herhangi bir görevi yaparken ya da bir konuyu öğrenirken diğer bireylerden daha yetenekli ve iyi olduğunu gösterme eğiliminde olup daha başarısız ve kötü olmaktan kaçınmaya çabalamaktadır (Pintrich, 2000: 100).

Öğrenme yöneliminde birey zekânın geliştirilebilir bir olgu olduğuna inanmakta fakat performans yöneliminde zekâ sabit ve değişime dirençli olarak değerlendirilmektedir. Bu sebeple bu birey yetkinlik ve becerilerinin de doğuştan var olduğunu ve değişmez şekilde kalacağını düşünme eğiliminde olmaktadır (Dweck ve Leggett, 1988: 259-260).

Öğrenme yöneliminde birey kendisini geliştirme ve değerlendirme kapsamında kendi içsel standartlarını temel almakta; performans yöneliminde kendini değerlendirmede bireylerarası standartlar temel alınmakta ve kıyaslama yapılmaktadır (Elliot, 1999: 172).

Performans yönelimli öğrenciler akademik ortamdaki etkinliklere;

- Kendilerini kanıtlamak;
- Yetkinlik ve becerilerini başkalarına göstermek ya da
- Eksik becerilerinin ortaya çıkmasını önlemek amacıyla katılmaktadırlar (Anderman ve Midgley, 1997: 280).

Öte yandan performans hedefleri temel alınan bir öğretim ortamında memnuniyet diğer bireylerden daha iyi yapmak ile sağlanırken; yüksek beceri ve yetenekler değerli kabul edilmekte ve başarının göstergesi olarak yüksek notlara bakılmaktadır. Öğrenciler hata yapmayı sorunlu bir durum olarak görmekte, bundan

kaygı duymaktadırlar. Bu öğretim ortamında hem öğrenciler hem de öğretmenler dikkatlerini bir öğrencinin diğerlerine kıyasla ne düzeyde performans sergilediğine yöneltmektedirler (Ames ve Archer, 1988: 265).

Öğrenciler diğer bireylere göre daha fazla bilgi ve yetkinliğe sahip olmaktan tatmin duyduklarında ya da öğrenme ortamında herhangi bir soruya yanıt verebilen yalnızca kendileri olduklarında performans yönelimi göstermektedirler. Bu bireyler genellikle kolay olarak nitelendirdikleri faaliyetlere yönelmektedirler. Herhangi bir başarısızlık ve zorlanma durumunda;

- Emek sarf etmekten vazgeçmekte ve yetenek eksikliği sebebiyle başarısız olduklarını düşünmektedirler.
- Verilen faaliyet ya da görevi bitirmede yetersiz oldukları zaman kolayca sıkılmakta ve devam etmeyi istememekte, herhangi bir keyif almamaktadırlar (Pintrich, 2000: 94).

Sonuç olarak performans yönelimi bireyin yetkinlik ve becerilerini diğer bireylere göre değerlendirmesi ve kendi düzeyini diğer bireylerle karşılaştırarak belirlemesidir. Ayrıca, performans yönelimi boyutunun alt başlıkları olan performans yaklaşma ve performans kaçınma yönelimi aşağıda sunulmuştur.

5.1.2.1. Performans Yaklaşma- Performans Kaçınma Yönelimi

Başarı yönelimiyle ilgili araştırmalara bakıldığında hem performans hem öğrenme yönelimlerinin genel olarak yaklaşma boyutuyla ele alındığı görülmektedir. Bir bireyin başarıya ulaşmak için motive olabileceği gibi başarısız olmaktan kaçınmak için de motive olabileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda performans yönelimi de iki boyutu ile ele alınmakta ve yaklaşma ve kaçınma yönelimi şeklinde 2X2 modelinde yer verilmektedir (Elliot, 1999: 169-170).

Performans yaklaşma yönelimi, bireyin yetkinlik ve becerilerini diğer bireylere göstermesi şeklinde ifade edilmektedir. Yaklaşma yönelimi bulunan bireyler diğer bireylerden daha iyi olabilmek için yollar aramak ve yetkinlik seviyesini saptamak için toplumsal ve sosyal karşılaştırma ölçütlerini kullanma eğilimindedirler. Verilen görevi diğer bireylere göre daha etkili biçimde yapmak ve başarıya ulaşmak bireyin önceliğini oluşturmaktadır. Bir öğrencinin sınıftaki en başarılı öğrenci olmak istemesi ve sınavdan 90 üzerinde bir puan almayı amaçlaması buna örnek verilebilmektedir. Performans yaklaşma yönelimi olan bireyler diğerlerinden daha zeki, daha üstün ve başarılı olmayı

hedeflemektedirler. Diğerlerinden daha yüksek performans ile akademik etkinliklerde öne geçmek, iyi dereceler almak ve en yüksek notu elde etmek gibi toplumca belirlenmiş başarı kriterlerine göre kendilerini değerlendirmektedirler (Linnenbrick ve Pintrich, 2000: 196). Bu bireyler için hata yapmak başarısızlığın göstergesidir ve başarıyı engelleyici bir durum olarak kararsız olmak, istenmeyen bir özelliktir. Kendi yetkinlik ve becerilerine ilişkin beklentileri yüksek olduğu için bu bireyler akranları, aileleri ya da öğretmenleri tarafından takdir edilme, mevcut becerilerini öven yorumlar alma çabasıındadırlar. Yüksek performansı hedef olarak belirleyen bu bireyler hata yapar ya da başarısız olurlarsa daha çok çalışmak yerine vazgeçme eğilimi göstermektedirler (Maehr ve Zusho, 2009: 88).

Performans kaçınma yönelimi ise bireyin herhangi bir akademik etkinlikte diğer bireylerden daha az yetenekli görünmekten kaçınmasını ifade etmektedir. Bu bireyler başarı ile ilişkili olan herhangi bir ortamda yetersizlik sergilemekten kaçınmaktadırlar. Performans yaklaşma yönelimi hem uyumsuz hem uyumlu öğrenme kalıpları ile ilişkili iken; performans kaçınma yönelimi uyumsuz öğrenme kalıpları ile ilişkilendirilmektedir (Dweck ve Leggett, 1988: 257-258).

Performans kaçınma yöneliminde birey yetersizliklerini ve becerilerini gösteren olumsuz yorum ve geribildirimlerden kaçınma ve uzak durma eğilimindedir. Yaklaşma yöneliminde olanlar başarılı ve daha iyi olduklarını sergilemeye çalışırken, bu bireyler onların aksine daha iyi olduklarını değil, daha kötü olmadıklarını ve diğer bireylerle aynı yetkinlik düzeyinde olduklarını göstermeye çalışmaktadırlar (Elliott ve Thrash, 2001: 141). Bir öğrencinin dersinden geçer not almaya çabalaması ve sınıfta kalmayıp diğerleriyle birlikte sınıfı geçmek istemesi buna örnek verilebilir. Performans kaçınma yönelimi olan bireyler en iyiyi gerçekleştirme yerine yalnızca kendilerine verilen bir görevi bitirmeye yetecek seviyede olası en az çabayı sergileme ve zorlayıcı olan görevlerden kaçınma eğilimindedir. Kendilerini yeteneksiz ve yetersiz algıladıkları için bu bireyler diğerlerine yetersiz ve yeteneksiz olduklarını gösterecek şeyler yapmaktan kaçınırlar ve hata yapmaktan kaçınarak başarısızlarını gösterecek şeylerden uzak durma eğilimine girerler (Was, 2006: 529). Bu bireyler de yaklaşma yöneliminde olanlar gibi bireylerarası karşılaştırma standartlarını kullanmaktadırlar fakat akranlarından daha beceriksiz ve tembel görünmekten kaçınmakta; sınıfta kalmaktan korkmakta ve en başarısız öğrenci olmamak için çabalamaktadırlar (Linnenbrick ve Pintrich, 2000: 196).

İKİNCİ BÖLÜM

AKADEMİK ERTELEME VE BAŞARI YÖNELİMLERİ İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, akademik erteleme davranışı ve başarı yönelimleri ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılmış araştırmalara yer verilmiştir.

1. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

1.1. AKADEMİK ERTELEME İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

1.1.1. Yurt İçinde Akademik Erteleme İle İlgili Araştırmalar

Avcı (2008), “Öğretmen adaylarının, gelecek zaman algıları, akademik alandaki isteklerini erteleme noktasındaki gönüllülükleri, algılanan araçsallıkları, sosyo-ekonomik seviyeleri ve akademik başarıları arasındaki açıklayıcı ve yordayıcı ilişkiler örüntüsü” isimli doktora tezinde öğretmen adaylarında akademik başarı, sosyo-ekonomik düzey, algılanan araçsallık, akademik alandaki arzularını erteleme konusundaki isteklilik ve gelecek zaman algıları (genişlik, hız, değer ve bağlılık) arasındaki ilişkiyi incelemek için “Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, dördüncü sınıfta öğrenim gören 326 kız, 136 erkek, toplam 462 öğretmen adayı” üzerinde “gelecek zaman algısı, akademik alanda arzuların ertelenmesi ölçeği, algılanan araçsallık ölçeği, sosyo-ekonomik statü ölçeği” uygulamış ve üç yıllık not dağılımlarını öğrenci işlerinden temin etmiştir. Yaptığı çalışma sonucunda “alan derslerindeki akademik başarının, bağlılık alt boyutu tarafından akademik alanda arzuların ertelenmesi vasıtasıyla” açıklandığını; “meslek ve alan derslerindeki akademik başarının, algılanan araçsallık tarafından hem doğrudan hem de akademik alanda arzuların ertelenmesi vasıtasıyla” açıklandığını belirlemiştir.

Aydoğan ve Özbay (2009) lise son sınıf öğrencileri üzerine yapmış oldukları araştırmalarında akademik erteleme davranışını benlik saygısı, durumluluk kaygı ve öz yeterlilik açısından incelemeye çalışmışlardır. Araştırma sonucunda, akademik erteleme davranışı ile durumluluk kaygı ve öz yeterlilik arasında anlamlı bir ilişki olmadığı; akademik erteleme ile benlik saygısı arasında ise anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca erkek öğrencilerin kız öğrencilere oranla daha fazla akademik erteleme düzeyine sahip oldukları, durumluluk kaygı düzeyinin de akademik erteleme

davranışını yüksek ve orta düzeyde sergileyen öğrencilerde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kağan (2010), Akılcı duyuşsal davranışsal yaklaşıma dayalı akademik erteleme davranışını önleme programının etkililiğinin değerlendirilmesi” isimli araştırmasını, deneysel bir çalışma olarak toplamda 145 eğitim fakültesi 2. ve 3. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirmiştir. Araştırmada “Akademik Erteleme, Bilişsel Çarpıtmalar ve Zaman Yönetimi Ölçeği” kullanılmıştır. 34 öğrenci üzerinden deney ve kontrol grupları yürütülmüştür. Araştırmacı tarafından geliştirilen “Akılcı Duyuşsal Davranışçı Yaklaşıma akademik erteleme önleme programı öğrencilere 8 oturum halinde sunulmuştur. Kontrol grubuna herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Uygulanan program sonucunda deney grubu lehine zaman yönetimi, bilişsel çarpıtmalar ve akademik erteleme puan ortalamaları açısından anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

Balkıs ve Duru (2010), “Akademik erteleme eğilimi, akademik başarı ilişkisinde genel performans benlik saygısının rolü” isimli araştırmalarını 223 eğitim fakültesi öğrencisi üzerinden yürütmüşlerdir. Araştırmanın sonunda öğrencilerin genel performans ve benlik saygısı algılarına göre akademik erteleme eğilimi ile akademik başarı arasındaki ilişkinin yükselmekte ve düşmekte olduğu sonucuna ulaşımlardır.

Yaycı ve Düşmez (2016) “Adolesanların akademik erteleme davranışlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi” isimli araştırmasında sınıf düzeyi, cinsiyet, akademik başarı durumları ve bölüm tercihlerine göre adolesanların akademik erteleme davranış eğilimlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada, “Akademik Erteleme Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Araştırma; 182’si erkek, 127’si kadın olmak üzere toplam 309 öğrenci üzerinde yürütmüştür. Araştırmanın sonunda; öğrencilerin cinsiyet, sınıf düzeyi, bölüm ve akademik başarı düzeyleri değişkenlerine göre akademik erteleme davranışı eğilimlerinin anlamlı bir şekilde farklılaştığı, akademik erteleme davranışı ile akademik başarı arasında ise negatif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşımlardır.

Bedel (2017), Okul Öncesi öğretmenlerini akademik erteleme davranışlarını yordanmasında bilinçli farkındalık ve üstbilişsel farkındalığın rolünü belirlemek amacıyla gerçekleştirdiği araştırmasını 145 Okul Öncesi öğretmen adayı üzerinde yürütmüştür. Araştırmada “Akademik Erteleme, Bilinçli Farkındalık ve Üstbilişsel Farkındalığı Ölçeği” veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Bu araştırmanın sonucuna

göre; akademik erteleme davranışını üstbilişsel düzenleme ve bilinçli farkındalık değişkenlerini anlamlı biçimde yordadığı, bilinçli farkındalık ve alt boyutları, üstbilişsel farkındalık ve alt boyutlarına ait punlar azaldıkça akademik erteleme davranışı eğilimin arttığı görülmektedir.

Bayrak (2018) “Üniversite öğrencilerinin karma öğrenme ortamındaki akademik erteleme davranışları” isimli araştırmasına Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümünde okuyan 65 eğitim fakültesi öğrencisi katılmıştır. Araştırmada “ Akademik Erteleme Ölçeği ve Çevrimiçi Öz düzenleme Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmacı öğrencilerin ödevlerini gönderme tarihlerine Öğrenim Yönetim Sistemi'nin kayıtlarından ulaşmıştır. Bulgular neticesinde, akademik erteleme eğilimi düşük ve orta düzeyde olan öğrencilerin ödev gönderim süreleri açısından anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca; akademik erteleme eğilimi farklı olan öğrencilerin çevrimiçi öz düzenlemenin alt boyutları ile anlamlı düzeyde farklılaştığı, bu farklılığın ise düşük düzeyde akademik erteleme davranışı gösteren öğrencilerin lehine olduğu belirlenmiştir.

Akkuş (2018), sekizinci sınıf öğrencilerinin Facebook tutumları ile başarı yönelimleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla gerçekleştirdiği çalışmada “Facebook Tutum Ölçeği” ve “Akademik Erteleme Davranışı Ölçeği” kullanmıştır. 15 ayrı okulda öğrenim gören Facebook paylaşım sitesine üye olan toplam 559 öğrenciden elde edilen verilerle yürüttüğü araştırmasında öğrencilerin Facebook tutumları ile anne eğitim durumları hariç; cinsiyet, Facebook arkadaş sayısı, günlük internet kullanım süresi, Facebook kullanım sürelerinin öğrencilerin Facebook tutumları üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturduğunu belirtmiştir. Ayrıca; cinsiyet, günlük internet kullanım süresi, anne-baba eğitim durumu, Facebook kullanım sıklığı, Facebook arkadaş sayısı, günlük Facebook kullanım süresi değişkenlerinin öğrencilerin akademik erteleme davranışları üzerinde ise anlamlı bir farklılık oluşturduğu sonucuna ulaşmıştır.

Seyfi (2019), “Türkçe öğretmeni adaylarının akademik erteleme davranışları ile akademik öz yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi” isimli yüksek lisans tezinde Türkçe öğretmeni adaylarında akademik öz yeterlik ile akademik erteleme arasındaki ilişkiyi belirlemek için 557 öğretmen adayı üzerinde “Akademik erteleme ölçeği ve akademik öz yeterlik ölçeği” kullanmıştır. Yaptığı çalışma sonucunda akademik öz yeterlik ve akademik başarı arasında olumsuz yönde anlamlı ancak düşük düzeyde bir ilişki olduğunu belirlemiştir. Ayrıca, “akademik öz-yeterliğin, akademik erteleme

davranışını yordayıp yordamadığına bakıldığında "Teknik Beceriler" hariç diğer akademik öz yeterlik boyutlarının akademik erteleme davranışını yordadığı" ve "Türkçe öğretmeni adaylarının akademik erteleme davranışlarının cinsiyet, bölüm memnuniyeti, devamsızlık yapma durumu, günlük ders çalışma süreleri, vize ve final sınavına hazırlanma vakitleri, okul dışı saatlerde vakit değerlendirme, değişkenlerine göre anlamlı bir farklılaşma görüldüğü; öğrenci kulübü üyeliği, üniversite eğitimi sırasında barınma biçimi, ailenin gelir durumu, yaşamın çoğunun geçtiği yer ve birkaç boyut dışında öğrenim görülen istatistikî bölge birimleri değişkeninde ise anlamlı bir farklılaşma olmadığı" da saptanmıştır.

Birol ve Günal (2019), psikolojik danışmanlık ve rehberlik öğrencilerinin benlik saygısı, başarı yönelimleri ve akademik ertelemeleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için 426 öğrenci üzerinde "Akademik Erteleme Ölçeği, 2X2 Hedef Yönelimi Ölçeği, Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği" ve kişisel bilgi formu uygulamışlardır. Yaptıkları çalışma sonucunda öğrencilerin benlik saygısı ile akademik ertelemeleri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu; akademik erteleme davranışı ile başarı yönelimleri arasında anlamlı, olumsuz ve orta düzeyde bir ilişki olduğunu belirlemişlerdir.

1.1.2. Yurt Dışında Akademik Erteleme İle İlgili Araştırmalar

Solomon ve Rothblum (1984), üniversite öğrencilerinin akademik erteleme sıklığı ve ertelemenin nedenleri üzerine yaptıkları araştırmalarını "Erteleme Değerlendirme Ölçeği" kullanarak 324 üniversite öğrencisi üzerinde yürütmüşlerdir. Bu araştırmaya katılan öğrencilerin %50 sinin akademik görevle ilgili ertelemeye, %38 inin ise genel ertelemeye sahip oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Erteleme değerlendirme ölçeğinde, erteleme nedenlerinin faktör analizinde varyansın çoğunu "Başarısızlık Korkusu ve Görevden Kaçınma" faktörlerinin açıkladığı sonucuna ulaşmışlardır. Başarısızlık korkusunun ve görevden kaçınmanın depresyon, düşük benlik saygısı, anksiyete gibi öz bildirim ölçümleriyle önemli ölçüde ilişkili olduğu, ertelemenin sadece çalışma ya da zaman yönetimin eksikliğinden kaynaklanmadığı; davranışsal, bilişsel ve duyuşsal bilişenlerin karmaşık bir etkileşiminden de kaynaklandığını belirtmişlerdir.

Shubert ve Stewart (2000), Erteleme güçsüzlüğünün üstesinden gelme isimli araştırmalarında üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarını azaltmayı hedeflemişlerdir. Öğrencilerin akademik erteleme davranışlarını azaltmak amacıyla

araştırmaya katılan öğrencilere yönelik “Güdülenme, Bilişsel Ve Davranışsal Başa Çıkma Stratejileri Eğitimi” verilmiştir. Araştırmanın sonunda grup eğitimine katılan öğrencilerin akademik erteleme davranışı düzeylerinde azalma olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Binder (2000), üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışı sergileme düzeylerini düşürmeye yönelik yapmış olduğu araştırmasında öğrencilere 6 haftalık bir müdahale programı uygulamıştır. Programın amacı, öğrencilerin öznel iyi oluş durumlarını arttırmak ve akademik erteleme davranışlarını azaltmaya yöneliktir. Araştırma sonunda, programa katılmayan öğrencilerin programa katılan öğrencilere oranla daha fazla akademik erteleme davranışı gösterdikleri, programa katılan öğrencilerin ise daha az akademik erteleme davranışı içinde buldukları sonucuna, ayrıca deney grubundaki öğrencilerin öznel iyi oluşla ilgili anlamlı bir değişime ulaşılmadığı sonucuna da ulaşılmıştır. Araştırmacı bu durumu beklendik bir bulgu olarak açıklamıştır.

Klassen, Krawchuk ve Rajani (2008), lisans öğrencilerinin akademik erteleme davranışları üzerine yaptığı araştırmaları iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm; kendini düzenleme ve akademik erteleme, öz düzenleme, akademik öz- yeterlik, öz saygı ve öz-yeterlik arasındaki ilişkileri araştırmayı amaçlamaktadır. İkinci bölüm ise akademik erteleden “Olumsuz Etkilenen” lisans öğrencilerinin akademik ve motivasyon özelliklerini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın birinci bölümünde; diğer öz değişkenlerin erteleme ile ilişkili olmasına rağmen, öz düzenleme için öz-yeterliğin erteleme eğilimlerinin yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmanın ikinci bölümde ise; araştırmaya katılan 195 katılımcının %25 inin daha düşük not ortalamalarına ve öz-yeterliliğe, daha yüksek görev erteleme seviyelerine sahip oldukları sonucuna ulaşmışlardır.

Özer ve Ferrari (2011), cinsiyet yönelimi ve akademik erteleme üzerine Türk lise öğrencileri üzerine yürüttükleri araştırmaya 115 i kadın 95 i erkek olmak üzere toplam 214 öğrenci katılmıştır. Yapılan faktör analizi sonucunda akademik ertelemenin “Mükemmeliyetçilik, Görevden Caydırıcılık, Kontrole Karşı İsyen ve Risk Alma” olmak üzere dört faktörden oluştuğu, cinsiyet rollerinin akademik erteleme davranışı üzerinde önemli bir temel etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Cao (2012), Lisans ve lisansüstü öğrencileri arasındaki erteleme ve motivasyon farklılıklarını belirlemek için yapmış olduğu araştırmasını 66 lisans (54 kadın, 12 erkek), 68 (57 kadın, 11 erkek) yüksek lisans öğrencisi üzerinden yürütülmüştür. Araştırmada ölçme aracı olarak “Akademik Ertelemeyle İlgili Üstbilişsel İnaçlar Ölçeği, Başarı Yönelimi Ölçeği, Akademik Erteleme ve Aktif Erteleme Ölçeği” eğitim psikolojisi dersi esnasında katılımcılara uygulanmıştır. Araştırma sonucunda araştırmacı; üstbilişsel inançlar, öz yeterlik ve başarı hedef yönelimleri gibi farklı motivasyon faktörleri, lisans ve lisansüstü öğrenciler için aktif erteleme davranışına dahil olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca öğrenci yaşı özellikle lisans öğrencilerinde erteleme türleri ile ilişkilendirilmiş; lisans öğrencilerinin aktif erteleme, yüksek lisans öğrencilerinin ise pasif erteleme eğilimde oldukları sonucuna da ulaşılmıştır.

Burnam, Komarraju, Hamel ve Nadler (2014), üniversite öğrencilerinin mükemmeliyetçilik düzeylerinin ve motivasyonlarının akademik erteleme düzeylerini nasıl etkilediği üzerine yaptıkları araştırmada “Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği, Akademik Mükemmeliyetçilik Ölçeği ve Erteleme Değerlendirilme Ölçeği” ni kullanmışlardır. Araştırma, toplam 393 lisans öğrencisi üzerinden yürütülmüştür. Araştırma sonucunda, mükemmeliyetçiliğin farklı yönlerinin çeşitli erteleme türlerini (Sınava hazırlık, ödev hazırlama ve okuma ödevlerini tamamlama) önemli ölçüde öngördüğünü belirtmişlerdir. İçsel motivasyonları yüksek olan öğrencilerin akademik erteleme düzeylerinin düşük olduğu, daha yüksek not ortalamasına sahip oldukları; başarılı olma yeteneklerinden şüphe duyan, hataları bir başarısızlık işareti olarak gören öğrencilerin ise akademik erteleme eğilimlerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Akbari Boorang, Adelipoor ve Gholami Boorang (2016), akademik ertelemenin beş kişilik faktörü ve başarı yönelimine etkisini belirlemek için 330 üniversite öğrencisi üzerinde “Akademik Erteleme Ölçeği ve Beş Kişilik Faktörü Envanteri” uygulamışlardır. Yaptıkları çalışma sonucunda beş kişilik faktörü ile erteleme ve başarı yönelimi arasında anlamlı bir ilişki olduğunu belirlemişlerdir. Çoklu regresyon analizi sonucunda görev yönelimi, deneyime açıklık, nevroz ve üstatlık yaklaşımı ve üstatlıktan kaçınma yöneliminin ertelemeyi önemli ölçüde yordadığını saptamışlardır. Ayrıca sonuçlarda erteleme varyasyonunun % 96'sının kişilik özellikleri ve hedef yönelimi ile açıklandığını belirtmiş; genel olarak, kişilik ve başarı yöneliminin beş

faktörü ile akademik erteleme arasında bir ilişki olduğunu ve kişilik ve başarı yöneliminin akademik ertelemenin önemli yordayıcıları olduğunu belirtmişlerdir.

Alborzi ve Khoshbakht (2019), bilgisayar kullanım oranı ile akademik erteleme arasındaki ilişki ve bu ilişkide başarı yöneliminin aracı rolünü belirlemek için yaptıkları çalışmalarında 213 öğrenci üzerinde akademik erteleme ve başarı yönelimi ölçeği uygulamış ve günlük ne kadar bilgisayar kullandıkları verisini toplamışlardır. Yapılan çalışma sonucunda yazarlar akademik ertelemenin, ustalık yönelimli başarı yönelimi ve bilgisayar oyunlarının kullanım oranı arasında negatif ve anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte, erkek ve kız öğrenciler arasında başarı yönelimi (performans odaklı, performans-kaçınma, ustalık odaklı ve ustalıktan kaçınma) ve bilgisayar oyunlarının kullanım oranı arasındaki ilişki açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark belirlenmemiştir.

1.2. BAŞARI YÖNELİMLERİ İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

1.2.1. Yurt İçinde Başarı Yönelimleri İle İlgili Araştırmalar

Uçar (2012), “İngilizce öğretmen adaylarının özyeterlik inancı, başarı yönelimi ve çevrimiçi öğrenme ortamına katılım durumu: Uzaktan İÖLP örneği” isimli yüksek lisans tezinde İngilizce öğretmen adaylarının çevrimiçi öğrenme ortamına katılma durumu, başarı yönelimi ve özyeterlik inancı arasındaki ilişkiyi belirlemek için Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı son sınıfa kayıtlı 186 öğretmen adayının üzerinde dört farklı ölçek uygulamıştır. Yaptığı çalışma sonucunda, İngilizce öğretmen adaylarının özyeterlik inancı açısından kendilerini son derece yeterli buldukları ve birden çok başarı eğilimine sahip olduklarını; öğretmen özyeterlik inancı ve başarı yönelimi ile çevrimiçi öğrenme ortamına dahil olma durumu arasında bir bağın bulunmadığını ancak öğretmen özyeterlik inancı ile öğrenme başarı yönelimleri arasında anlamlı ve olumlu bir ilişkinin olduğunu belirlemiştir.

Kandemir (2010), üniversite öğrencilerinin başarı yönelimi, benlik saygısı, başarısızlık korkusu, kaygı ve akademik erteleme davranışları arasındaki ilişkiyi belirlemek için 376 öğrenci üzerinde “Akademik Erteleme Ölçeği, Spielberg Durumluluk Kaygı Ölçeği, Başarısızlık Korkusu Ölçeği, Rosenberg Benlik Saygısı Envanteri, Başarı Amaçları Ölçeği” uygulamıştır. Yaptığı çalışma sonucunda öğrencilerin akademik erteleme davranışlarının başarı yönelimi, başarısızlık korkusu, kaygı ve benlik saygısı tarafından yordandığını belirlemiştir.

İzci ve Koç (2012), “Pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin başarı yönelim düzeylerinin incelenmesi” isimli çalışmalarında pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin başarı yönelimlerini cinsiyet, mezun oldukları lise türü, branş ve akademik başarı algıları değişkenlerine göre incelemeyi amaçlamışlardır. Güzel Sanatlar, Fen-Matematik, Sosyal Alanlarından mezun 223 öğrenci üzerinde yürütülen araştırmada “Başarı Yönelimleri Ölçeği” kullanılmıştır. Başarı yönelimi alt boyutlarından öğrenme yönelimi, performans-yaklaşma, performans-kaçınma alt boyutlarının öğrencilerin cinsiyetleri, branşları ve mezun oldukları lise türüne göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Aynı zamanda, akademik başarı algıları orta düzeyde olan öğrencilerin performans-yaklaşma ve performans-kaçınma boyutlarında anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmışlardır.

Odacı, Çelik ve Çikrikci (2013) “Psikolojik danışman adaylarının başarı yönelimlerinin bazı değişkenlere göre yordanması” adlı çalışmalarını 228’i kadın, 100’ü erkek toplam 328 Psikolojik Danışman ve Rehberlik bölümü öğrencisi üzerinde yapmışlardır. Araştırmada “2x2 Başarı Yönelimleri Ölçeği, Sosyal Karşılaştırma Ölçeği, Stresle Başa Çıkma Ölçeği, Öz Etkililik Yeterlik Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu” veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma sonucunda Başarı yönelim biçimlerinden öğrenme kaçınma yöneliminin cinsiyete göre, öğrenme yaklaşma ve öğrenme kaçınma biçimlerinin ise sınıf düzeyine göre farklılaştığı sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca öğrenme yaklaşma yönelimi toplam varyansın % 37’sini, öğrenme kaçınma yönelimi % 5’ini, performans yaklaşma yönelimi % 9’unu ve performans kaçınma yönelimi % 22’sini açıkladığı belirlenmiştir.

Aydın, Gürbüzöğlü Yalmanlı ve Yel (2014), Fen Bilgisi öğretmen adaylarının başarı amaç yönelimlerini sınıf, cinsiyet ve bölüm seçiminde isteklilik değişkenleri açısından incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada “Başarı Yönelimleri Ölçeği” kullanılmış olup araştırma eğitim fakültesinde öğrenim gören 250 Fen Bilgisi öğretmeni üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada öğretmen adaylarının sınıf değişkeninin başarı yönelimi üzerinde anlamlı bir farklılık göstermediği, cinsiyet değişkenine göre ise; kadın öğrencilerin öğrenme yönelim ve performans yaklaşma yönelimlerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu, erkek öğrencilerin performans kaçınma yönelimlerinin de kadın öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca; bölüme isteyerek gelen öğrencilerin öğrenme yönelimi, bölüme isteyerek gelmeyen öğrencilerin ise performans kaçınma yönelimine sahip olduklarını belirlemişlerdir.

Akın ve Arslan (2014), “Başarı yönelimleri ile kararlılık arasındaki ilişkiler” adlı çalışmalarında 509 üniversite öğrencisi üzerinde, Öğrencilerin başarı yönelimleri ile kararlılıkları arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışmışlardır. Araştırmalarında “2X2 Başarı Yönelimleri Ölçeği” ile “Kararlılık Ölçeğini” kullanmışlardır. Araştırma sonucunda başarı yönelim alt boyutlarından öğrenme-kaçınma, performans yaklaşma/kaçınmanın kararlılık ile negatif, öğrenme-yaklaşma ile de pozitif ilişkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Oral ve Özgüngör (2015), “Ergenlerde kimlik statülerinin başarı amaç yönelimlerini yordama gücü” adlı çalışmalarında ergenlerde kimlik statüleri ile başarı amaç yönelimleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma 281 kadın, 186 erkek olmak üzere toplam 467 lise öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada “Objektif Ego Kimlik Statüsü Ölçeği” ve “Başarı Amaç Yönelimleri Ölçeği” veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Ergenlerde kimlik statülerinin başarı yönelimi alt boyutundan öğrenme amaç yönelimini yordadığını, alt kimlik statülerinin performans kaçınma yönelimi alt boyutuyla ilintili olduğu, askıya alma kimlik statüsünün ise hem performans amaç yönelimini hem de öğrenme amaç yönelimini yordadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Üzbe ve Bacanlı (2015), üniversite öğrencilerinin kendini engelleme düzeylerinin başarı yönelimleri, benlik-saygısı, akademik başarı ve bazı değişkenlere (yaş, cinsiyet, bölüm, sınıf düzeyleri, genel not ortalamaları yaş, cinsiyet, bölüm, sınıf düzeyleri, genel not ortalamaları, algılanan akademik başarılarını) açıklanabilirliğini belirlemek amacıyla yaptıkları çalışma toplam 483 üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmalarında “Kendini Sabotaj Ölçeği”, “Başarı-Amaç Oryantasyonu Ölçeği”, “Benlik-Saygısı Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” kullanmışlardır. Benlik saygısı yüksek olan öğrencilerin kendilerini engelleme düzeylerinin düşük olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca; benlik saygısının ustalık ve performans kaçınma hedef yöneliminin önemli bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Özdemir (2016), öğretmen adaylarının kişilik özellikleri ve psikolojik gereksinimlerinin başarı yönelimlerini yordamadaki rolünü belirlemek için 374 Eğitim fakültesi öğrencisi üzerinde “2X2 Başarı Yönelimleri Ölçeği, Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi ve Gereksinim Değerlendirme Ölçeği” uygulamıştır. Yaptığı çalışma sonucunda psikolojik gereksinimlerden baskınlık, özerklik, bağlanma, başarı ile kişilik

özelliklerinden deneyime açıklık, nevrozizm, sorumluluk, uyumluluk ve dışadönüklüğün başarı yönelimlerini yordadığını belirlemiştir.

Kaya (2016), “Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin demografik özellikleri, kendini engelleme davranışları ve başarı yöneliminin okula yabancılaşmayı yordama seviyelerinin değerlendirilmesi” isimli yüksek lisans tezinde sınıf öğretmenliği adaylarında demografik özellikler, engelleme davranışı ve başarı yöneliminin okula yabancılaşmaya etkisini belirlemek için “2014-2015 eğitim-öğretim yılında Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümünde öğrenim gören 370 öğrenci” üzerinde “Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği, 2X2 Başarı Yönelimleri Ölçeği, Engelleyici Davranış ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu” uygulamıştır. Araştırmada, Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin okula yabancılaşma düzeylerinde cinsiyet ve bölüm seçme kararına göre anlamlı farklılık bulunmuştur. Cinsiyete bağlı olarak başarı yöneliminin öğrenme-yaklaşma ve öğrenme-kaçınma alt boyutlarında anlamlı farklılık varken, bölüm seçme kararına göre başarı yönelimi alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunamamıştır.

Kösterelioğlu, Çelen, Akın Kösterelioğlu ve Ahıska (2019), “Lise öğrencilerin başarı amaç yönelimleri” üzerine yaptıkları çalışmalarında lise türü değişkenine göre öğrencilerin başarı amaç yönelimlerini açıklamayı amaçlamışlardır. Farklı lise türünde öğrenim gören toplam 796 öğrenci üzerinde yürütülen araştırmada “2x2 Başarı Yönelimleri Ölçeği” uygulanmıştır. Öğrenme yaklaşma alt boyutunun en yüksek ortalama puana, performans kaçınma alt boyutunun ise en düşük ortalama puana sahip olduğu, kız öğrencilerin öğrenme yaklaşma ve öğrenme kaçınma alt boyutlarında daha yüksek ortalama puana, performans yaklaşma ve performans kaçınma alt boyutlarında ise erkek öğrencileri puan ortalamalarının daha yüksek olduğunu belirlemişlerdir. Öğrencilerin başarı yönelimlerinin sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği, öğrencilerin öğrenim gördükleri lise türüne göre öğrenme kaçınma alt boyutu hariç, öğrenme-yaklaşma, performans-yaklaşma ve performans-kaçınma alt boyutlarında anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmışlardır. Öğrencilerin başarı algılarıyla başarı yönelimleri arasında ise anlamlı bir ilişki olduğu sonucunu saptamışlardır.

Kalafat ve Dilmaç (2019), ergenlerin kimlik gelişimi, başarı amaç yönelimi ve bilişsel karmaşıklık arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yaptıkları araştırmalarını toplam 563 lise öğrencisi ile yürütmüşlerdir. Araştırmada veriler “Kimlik Gelişiminin

Boyutları Ölçeği”, “Başarı Amaç Yönelimleri Ölçeği”, “Bilişsel Karmaşıklık Ölçeği” ile toplanmıştır. Ergenlerin kimlik gelişim boyutları ile başarı amaç yönelimleri ve başarı karmaşıklık arasında pozitif yönlü doğrusal bir ilişki olduğu, ergenlerin başarı amaç yönelimleri ile bilişsel karmaşıklık arasında ise negatif yönlü doğrusal bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Didin (2019), “Yedinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler odaklı başarı yönelimleri, öğrenme stratejileri ile başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi” isimli araştırmasını devlet okulunda öğrenim gören 440 ortaokul öğrencisi üzerinde gerçekleştirmiştir. Araştırmasında “Sosyal Bilgiler Dersi İçin Öğrenme Stratejileri Ölçeği” ile “Sosyal Bilgiler Odaklı Başarı Yönelimleri Ölçeği” kullanmıştır. Araştırma sonucunda, sosyal bilgiler başarı odaklı başarı yönelimleri ile sosyal bilgiler odaklı başarı stratejileri arasında pozitif yönde, orta düzeyde; başarı yönelimleri bağlı yaklaşma alt boyutu hariç ders başarıları arasında ise pozitif yönde farklı düzeylerde anlamlı ilişki olduğu sonuçlarına ulaşmıştır.

1.2.2. Yurt Dışında Başarı Yönelimleri İle İlgili Araştırmalar

Howell ve Watson (2007), erteleme davranışının başarı yönelimi ve öğrenme stratejileri ile ilişkisini belirlemek için 170 lisans öğrencisi üzerinde araştırma yapmıştır. Yaptığı çalışma sonucunda ertelemenin bazı alt boyutları ile başarı yöneliminin pozitif, bazılarının ise negatif yönde anlamlı bir ilişkiye sahip olduğunu belirlemiştir.

Jokaar ve Delaavarpoor (2008) eğitimde erteleme ve başarı yönelimi arasındaki ilişkiyi belirlemek için 255 yüksek lisans öğrencisi üzerinde erteleme ve başarılı yönelimi ölçeği uygulamışlardır. Yaptıkları çalışma sonucunda eğitim ertelemesinin performans-kaçınma ve üstatlıktan kaçınma yönelimlerinin pozitif yordayıcıları olduğunu, üstatlık yaklaşımı yöneliminin ise eğitim ertelemesinin olumsuz bir yordayıcısı olduğunu ortaya koymuşlardır. Sonuçlarda ayrıca iki değişkenin (eğitim erteleme ve hedef yönelimi) ilişkisinde erkekler ve kadınlar arasında bir fark olduğunu göstermişlerdir.

Howell ve Buro (2009), örtük inançlar, başarı yönelimi ve erteleme arasındaki ilişkiyi belirlemek için 397 lisans öğrencisi üzerinde anket uygulamışlardır. Yaptıkları çalışma sonucunda kurum inançları ve ustalıktan kaçınma hedeflerinin ertelemeyi olumlu olarak öngörürken, artan inançlar ile ustalık-yaklaşım ve performans-yaklaşım hedeflerinin ertelemeyi olumsuz olarak yordadığını belirlemişlerdir. Ayrıca varlık

inançları ile erteleme nin ö ngörülmesine ustalıktan kaçınma hedeflerinin aracılık ettiğini saptamışlardır.

Seo (2009), erteleme nin başarı yönelimi ile ilişkisini belirlemek için 307 üniversite öğrencisine anket uygulamıştır. Yaptığı çalışma sonucunda erteleme nin ustalıktan kaçınma ve performanstan kaçınma hedefi yönelimleri ile pozitif ilişkili olduğunu, ancak ustalık yaklaşımının başarı yönelimi ile negatif ilişkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca kaçınma hedefinin öğrencilerin ertelenmesinin belirlemede ustalık hedefinden daha güçlü olduğunu belirtmişlerdir.

Hashemi, Mostafavi, Mashinchi Abbasi ve Badri (2012), ertelemede başarı yönelimi, özdenetim ve kişiliğin etkinliğini belirlemek için Tabriz Üniversitesi'nde eğitimine devam eden 372 öğrenci üzerinde "Akademik Erteleme Yönelim Anketi, Başarı Yönelimi Envanteri, Akademik Motivasyon Ölçeği ve Beş Faktörlü Kişilik Envanteri" uygulamışlardır. Yaptıkları çalışma sonucunda başarılı yönelimi yöntemleri olarak ustalık yaklaşımı, işten kaçınma, performanstan kaçınma ve performans yaklaşımının yanı sıra öz düzenleme, nevro tiklik ve vicdan gibi kişilik özelliklerinde öz-yeterliliğin ertelemeyi etkilediğini; öğrencilerin akademik ertelemelerinin başarı yönelimi, öz-düzenleme öz-yeterliliği ve nevro tiklik ve vicdan gibi kişilik özellikleri temel alınarak açıklanabileceğini belirlemişlerdir.

Deemer, Smith, Carroll ve Carpenter (2014), bilim, teknoloji, mühendislik ve matematikte kadınlar için yıpranma ve azalan akademik performansta dahil olmak üzere stereotip tehditlerinin bir dizi akademik sonucu olduğunu belirlemiş ve akademik erteleme gibi potansiyel olumsuz sonuçların başarı yönelimiyle ilişkisini araştırmışlardır. Çalışmalarında biyoloji, kimya, fizik ve psikoloji derslerine katılan 223 üniversite öğrencisine anket uygulamışlardır. Yaptıkları çalışma sonucunda erkekler olmasa da kadınlar için her iki değişken arasında anlamlı etkileşimler olduğunu belirlemişlerdir.

Ganesan, Mamat, Mellor, Rizzuto ve Kolar (2014), akademik erteleme ve başarı yönelimi arasındaki ilişkiyi belirlemek için 18-25 yaş arasındaki 450 Malezyalı Lisans öğrencisi üzerinde başarı yönelimi anketi ve Tuckman erteleme testi uygulamışlardır. Yaptıkları çalışma sonucunda hem ustalık hem de performans hedefi yönelimlerinin erteleme ile pozitif korelasyon gösterdiğini, ancak ustalıktan kaçınma boyutları ve performans hedefi yönelimlerinin erteleme ile ilişkili olmadığını belirlemişlerdir. Ayrıca

regresyon analizlerinde üstatlık yaklaşımının, performans yaklaşımının etkisini baskılayarak erteleme en güçlü yordayıcısı olduğunu saptamışlardır.

Fathiazar, Badri ve Khani (2017), üniversite öğrencilerinde zeka inançları, başarı yönelimi ve akademik erteleme arasındaki ilişkiyi incelemek için 11200 öğrenciden rastgele örneklem ile seçilen 384 öğrenci üzerinde akademik erteleme değerlendirme ölçeği, örtük zeka inançları ve başarı hedefi yönelimi ölçekleri uygulamışlardır. Yaptıkları çalışma sonucunda örtük zeka inançları (içsel ve katkı), başarı yönelimleri (üstatlık yaklaşımı, performans-kaçınma, üstatlıktan kaçınma) ile akademik erteleme arasında anlamlı bir ilişki olduğunu belirlemişlerdir. Ayrıca akademik erteleme konusunda erkekler ve kadınlar arasında anlamlı bir fark olmadığını; öğrencilerin yüzde 41'inin yüksek ve çok yüksek ertelemeye sahip olduğunu saptamışlardır.

Magno, Alcantara, Domingo ve Isidro (2017), mükemmeliyetçiliğin erteleme üzerindeki etkisinde başarı yöneliminin aracı rolünü belirlemek için 349 Filipinli üniversite lisans öğrencisine “Başarı Yönelimi Revize Formu, Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği ve Erteleme Değerlendirme Ölçeği” uygulamışlardır. Yaptıkları çalışma sonucunda yalnızca performans ve kaçınma başarı yönelimlerinin mükemmeliyetçiliğin erteleme üzerindeki etkisinde aracılık rolü olduğunu belirlemişlerdir.

Ariano ve Susilo (2018), başarı yönelimi, öz-yeterlik, sınav kaygısı ve erteleme arasındaki ilişkiyi belirlemek için 365 lisans öğrencisine öğrencilerin öğrenmelerinin motivasyon türünü, sınav kaygısı düzeyini, görevleri yerine getirme düzeyini ve görevler ve sınavlarla ilgili öz-yeterliklerini değerlendiren anketler uygulamışlardır. Çalışma sonucunda erteleme öğrenme-hedef yönelimi ve öz-yeterlik ile negatif ilişkili olduğunu ve test kaygısı ile pozitif ilişkili olduğunu belirlemişlerdir. Ayrıca yaptıkları yapısal eşitlik modelleme testi ile öz-yeterliliğin, başarı yönelimi ile erteleme ve test kaygısı ile erteleme arasındaki ilişkiye aracılık ettiğini belirlemişlerdir.

Türkiye’de akademik erteleme davranışları üzerine yapılan araştırmalarda akademik erteleme nedenleri araştırılmış, akademik erteleme çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Akademik erteleme davranışının benlik saygısı, durumluluk kaygısı ve öz-yeterlik açısından incelendiği araştırmalar da mevcuttur. Akademik erteleme davranışı ile ilgili araştırmalarda akademik erteleme, zaman yönetimi, akademik başarı, kaygı, kişilik özellikleri, öz saygı, akademik öz-yeterlik, bilinçli ve

üstbilişsel farkındalık, güdülenme, mükemmeliyetçilik yaş ve cinsiyet değişkenleri açısından incelenmiştir. Özet olarak; Türkiye’de akademik erteleme davranışı üzerine yapılan araştırmaların çoğunda akademik erteleme davranışı benlik saygısı ve öz-yeterlik gibi eğitim değişkenler üzerinde durularak çözümlenmeye çalışıldığı görülmektedir. Bu yapılan araştırmalara göre de bilinçli farkındalık, üstbilişsel farkındalık, benlik saygısı, öz-yeterlik ve zaman yönetimi değişkenleri ile akademik erteleme arasında negatif yönde bir ilişki olduğu görülmüştür. Yurtdışında akademik erteleme ile ilgili araştırmalarda da benzer sonuçlar elde edilmiştir.

İlgili literatür incelendiğinde; Türkiye’de “2X2 Başarı Yönelimleri” modeli ile çok sayıda araştırma yapıldığı ve başarı yönelimlerinin daha çok kimlik gelişimi, kararlılık, başarı-amaç, benlik saygısı, öz-yeterlik, lise türü, bilişsel karmaşıklık, sınıf düzeyi gibi değişkenlerle ele alınarak çözümlenmeye çalışıldığı görülmektedir. Öğrencilerin öğrenme yaklaşma-öğrenme kaçınma, performans yaklaşma- performans kaçınma gibi yönelimleri üzerinde durulduğu görülmektedir. Buna göre; başarı yönelimleri ile kişilik gelişimi, lise türü, kişilik özelliği, kararlılık, başarı amaç, benlik saygısı ve öz-yeterlilik arasında anlamlı bir ilişki olduğu, sınıf düzeyi ve bilişsel karmaşıklık arasında anlamlı bir ilişki olmadığı yönünde sonuçlara ulaşılmıştır. Ayrıca, kadınların öğrenme yaklaşma ve performans yaklaşma yönelimleri, erkeklerin ise performans kaçınma yönelim puan ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Bu araştırmalarda da akademik erteleme davranışı ile başarı yönelimini doğrudan ilişkilendiren herhangi bir araştırmanın olmadığı görülmektedir. Bu bağlamda; öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışları ile başarı yönelimleri arasındaki ilişki incelenerek literatüre katkı sağlanacağı söylenebilir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

ÖĞRETMEN ADAYLARININ AKADEMİK ERTELEME DAVRANIŞLARI İLE BAŞARI YÖNELİMLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ (AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ ÖRNEKLEMİ)

Bu bölümde; araştırmanın amacı ve önemi, sayıltı ve sınırlılıkları, modeli, evren ve örneklemi, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve veri analiz yöntemi hakkında bilgiler verilmiştir.

1. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ

Bu araştırmanın birinci amacı; öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışları ile başarı yönelimleri arasındaki ilişkiyi belirlemektir. İkinci amacı; akademik erteleme davranışları alt boyutları ile başarı yönelimleri alt boyutları arasında nasıl bir ilişki olduğunu açıklamaktır. Araştırmanın son amacı ise; öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışları ile başarı yönelimleri arasında cinsiyet, sınıf düzeyi, not ortalaması ve bölüm değişkenleri açısından nasıl bir ilişki olduğunu tespit etmektir.

Bu amaçlara ulaşabilmek için aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

1. Öğretmen adaylarının akademik ertelemeye ilişkin algıları ne düzeydedir?
2. Öğretmen adaylarının başarı yönelimlerine ilişkin algıları ne düzeydedir?
3. Öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışları ile başarı yönelimleri arasında nasıl bir ilişki vardır?
4. Akademik erteleme davranışları alt boyutları ile başarı yönelimleri alt boyutları arasında nasıl bir ilişki vardır?
5. Öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışları ile başarı yönelimleri arasında cinsiyet açısından nasıl bir ilişki vardır?
6. Öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışları ile başarı yönelimleri arasında sınıf düzeyi açısından nasıl bir ilişki vardır?
7. Öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışları ile başarı yönelimleri arasında genel akademik not ortalaması açısından nasıl bir ilişki vardır?
8. Öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışları ile başarı yönelimleri arasında öğrenim görülen bölüm açısından nasıl bir ilişki vardır?

Öğrencilerin akademik ertelemeleri (Kaplan, 2017; Kutlu, Gökdere & Çakır, 2015; Akbay & Gizir, 2010) ve başarı yönelimleri (İzci ve Koç, 2012; Kayış, 2013; Küçükkoğlu, Kaya ve Turan, 2010; Palancı, Özbay, Kandemir ve Çakır, 2010; Vahapoğlu, 2013) üzerine literatürde bazı araştırmalar yapılsa da akademik erteleme davranışları ile başarı yönelimleri arasındaki ilişkiyi doğrudan inceleyen herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Dolayısıyla bu araştırma, literatüre akademik erteleme davranışlarının ve başarı yönelimlerinin daha iyi anlaşılmasına yönelik kuramsal bir katkı sağlayacağı düşüncesiyle yapılmıştır. Ayrıca; öğretmen adaylarının başarı yönelimlerinin hangi doğrultuda olduğunun ve akademik başarıları üzerindeki etkilerinin bilinmesi; öğretmen yetiştirme süreçlerinde öğretmen adaylarının başarıya yönelik inançlarının, performanslarının ve görevlerinin değerlendirilmesini sağlamada belirleyici bir öneme sahip olacağı düşünülmektedir.

2. ARAŞTIRMANIN SAYILTI VE SINIRLILIKLAR

2.1. ARAŞTIRMANIN SAYILTILARI

Araştırmanın yapılmasında geçerli olabilecek sayılıtlar aşağıda belirlenmiştir.

1. Örneklem evreni temsil ettiği varsayılmaktadır.
2. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının “Akademik Erteleme Davranışı Ölçeği” ve “2X2 Başarı Yönelimleri Ölçeği”ni oluşturan maddeleri doğru ve içtenlikle cevapladıkları varsayılmaktadır.
3. Katılımcılara ölçme araçlarının uygulanması sırasında öğretmen adaylarının aynı düzeyde güdülendikleri ve birbirlerini etkilemedikleri varsayılmaktadır.

2.2. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

Araştırmanın yapılmasında geçerli olabilecek sınırlılıklar aşağıda belirlenmiştir.

1. Araştırma, bir devlet üniversitesinde öğrenim gören 1. ve 4. Sınıf öğretmen adayları ile sınırlıdır.
2. Araştırma, zaman açısından 2019-2020 bahar dönemi ile sınırlıdır.
3. Araştırma, öğretmen adaylarına uygulanan “Akademik Erteleme Davranışı Ölçeği” ve “2X2 Başarı Yönelimleri Ölçeği” ile sınırlıdır.
4. Araştırmadan elde edilen veriler, örnekleme oluşturan öğretmen adaylarının uygulanan ölçeklere verdikleri cevaplar ile sınırlıdır.

3. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu araştırmada nicel araştırma desenlerinden ilişkisel (korelasyonel) desen kullanılmıştır. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışları ile başarı yönelimleri arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır.

4. ARAŞTIRMANIN EVRENİ VE ÖRNEKLEMİ

Araştırmanın ulaşılabilir evrenini, 2019-2020 öğretim yılında bir devlet üniversitesinde öğrenim gören eğitim fakültesi öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise 2019-2020 öğretim yılında aynı devlet üniversitesinde öğrenim gören eğitim fakültesi 1. ve 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Evrenden seçilecek örneklemin büyüklüğü, bir devlet üniversitesinde 2019-2020 öğretim yılı bahar yarıyılında öğrenim gören eğitim fakültesi öğrencilerinin toplam sayısına göre belirlenmiştir. Bu devlet üniversitesinde 2019-2020 öğretim yılı bahar yarıyılında eğitim fakültesindeki öğrenci sayısı toplamı 2071'dir. Evren büyüklüğü biliniyorsa, örneklem büyüklüğü $n = \frac{N \cdot t^2 \cdot p \cdot q}{d^2(N-1) + t^2 \cdot p \cdot q}$ formülüne göre hesaplanır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016: 95-96; Sencer & Irmak, 1984: 661; Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2014: 89). Bu formüle göre 0.05 örnekleme hatası da göz önünde bulundurularak örneklem büyüklüğünün 324 olması yeterlidir. Buna rağmen bu araştırmada ulaşılan örneklem büyüklüğü 454'tür. Ölçeğin kişisel bilgi formunda yer alan öğretmen adaylarının demografik özelliklerini gösteren Tablo 1 aşağıda sunulmuştur.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Demografik Özellikleri

Değişken	Kategori	f	%
Cinsiyet	Kadın	335	73.8
	Erkek	119	26.2
Sınıf Düzeyi	1	208	45.8
	4	246	54.2
Not Ortalaması	1.00-2.00	12	2.6
	2.01-3.00	279	61.5
	3.01-4.00	163	35.9
Bölüm	Okul Öncesi Öğrt.	87	19.2
	Türkçe Öğrt.	82	18.1
	Sosyal Bilgiler Öğrt.	93	20.5
	Sınıf Öğrt.	49	10.8
	Matematik Öğrt.	80	17.6
	Fen Bilgisi Öğrt.	63	13.9
Toplam		454	

Tablo 1'e göre araştırmaya katılan öğretmen adaylarının 335'i (% 73.8) kadın, 119'u (% 26.2) erkektir. Bu katılımcıların 208'i (% 45.8) 1. sınıf, 246'sı (%54.2) 4. sınıf öğrencisidir. Katılımcıların 12'sinin (% 2.6) genel akademik not ortalaması 1.00-2.00 arasında, 279'nun (% 61.5) genel akademik not ortalaması 2.01-3.00 arasında, 163'ünün (% 35.9) genel akademik not ortalaması ise 3.01-4.00 arasındadır. 87 (%19.2) öğretmen adayının Okul Öncesi öğretmenliğinde, 82' sinin (%20.5) Türkçe öğretmenliği, 93' ünün (%20.5) Sosyal Bilgiler öğretmenliği, 49' unun (%10.8) Sınıf öğretmenliği, 80' ninin (%17.6) Matematik öğretmenliği, 63'ünün (% 13.9) ise Fen Bilgisi öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gördükleri görülmektedir.

5. ARAŞTIRMANIN VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmada veri toplamak için kullanılan ölçek üç bölümden oluşmaktadır. Birinci kısımda değişkenlerin yer aldığı “Kişisel Bilgi Formu”, ikinci kısımda “Akademik Erteleme Ölçeği”, üçüncü kısımda ise “2X2 Başarı Yönelimleri Ölçeği” yer almaktadır. Akademik erteleme davranışı ve başarı yönelimi ölçeklerinin tepki kategorileri Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Akademik Erteleme Davranışı Ve Başarı Yönelimi Ölçek Tepki Kategorileri Ve Puan Aralıkları

Seçenekler	Puanlar	Puan Aralığı
Hiçbir Zaman	1	1.00 – 1.79
Nadiren	2	1.80 – 2.59
Sık Sık	3	2.60 – 3.39
Genellikle	4	3.40 – 4.19
Her Zaman	5	4.20 – 5.00

“Akademik Erteleme Davranışı” ve “Başarı Yönelimi” ölçek maddelerinin tepki kategorileri; “Hiçbir Zaman” (1), “Nadiren” (2), “Sık Sık” (3), “Genellikle” (4), “Her Zaman” (5) şeklinde derecelendirilmiştir. 5’li Likert tipi derecelendirmeye sahip ölçeğin en düşük ve en yüksek değer farkının (5-1), 5’e bölünmesiyle oluşan değer aralığı 0.80 olarak belirlenmiştir. Buna göre; 1.00-1.79 arasında aritmetik ortalamaya sahip olan “Akademik Erteleme Davranışı” ve “Başarı Yönelim” toplam ve alt boyutlardaki maddelere katılım düzeyi 1.00-1.79 arasındakiler “Hiçbir Zaman”, 1.80-2.59 arasındakiler “Nadiren”, 2.60-3.39 arasındakiler “Sık Sık”, 3.40-4.19 arasındakiler “Genellikle”, 4.20-5.00 arasındakiler “Her Zaman” şeklinde belirlenmiştir. Böylelikle bulgular bu aralıklar baz alınarak yorumlanmıştır.

5.1. KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Kişisel Bilgi Formu, araştırmada yer alan öğretmen adaylarının kişisel özelliklerini belirlemek amacıyla oluşturulmuştur. Cinsiyet, sınıf düzeyi, genel akademik not ortalaması ve bölüm olmak üzere toplam dört bağımsız değişkenden oluşmaktadır.

5.2. AKADEMİK ERTELEME DAVRANIŞLARI ÖLÇEĞİ

Akademik Erteleme Davranışı Ölçeği, Ocak ve Bulut (2015) tarafından geliştirilen 5'li Likert tipi bir derecelemeye sahip 38 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte “Sorumluluk”, “Akademik Görevin Algılanan Niteliği”, “Öğretmenliğe İlişkin Olumsuz Algı” ve “Akademik Mükemmeliyetçilik” olmak üzere toplam dört alt boyut yer almaktadır. Ölçek maddeleri; “Hiçbir Zaman” (1), “Nadiren” (2), “Sık Sık” (3), “Genellikle” (4), “Her Zaman” (5) şeklindedir. Ölçeğin geneline ilişkin güvenirlik katsayısı $\alpha = .94$; alt faktörlerininkiler ise $\alpha = .64$ ile $\alpha = .95$ arasında değişmektedir. Bu da Akademik Erteleme Davranışı Ölçeğinin güvenilir bir ölçek olduğunu göstermiştir.

Tablo 3. Akademik Erteleme Davranışı Ölçeği ve Alt Boyutlarının Güvenirlik Analizi

Boyutlar	Cronbach Alfa	Madde Sayısı
Sorumluluk	.94	19
Akademik Görevinin Algılanan Niteliği	.91	10
Öğretmenlere İlişkin Olumsuz Algı	.85	5
Akademik Mükemmeliyetçilik	.76	4
Akademik Erteleme Davranışı Genel	.93	38

Akademik Erteleme Davranışı Ölçeği için yapılan güvenirlik analizi sonuçları Tablo 3’ te görülmektedir. Tabloya göre; Akademik Erteleme Davranışı Ölçeği’nin geneli için Cronbach Alfa değeri .93; sorumsuzluk alt boyutu için Cronbach Alfa değeri .94, akademik görevin algılanan niteliği için Cronbach Alfa değeri .91, öğretmenlere ilişkin olumsuz algı için Cronbach Alfa değeri .85, akademik mükemmeliyetçilik için Cronbach Alfa değeri .76 olarak ölçülmüştür.

5.3. 2X2 BAŞARI YÖNELİMLERİ ÖLÇEĞİ

Bu araştırmada; “3X2 Başarı Yönelimleri Ölçeği” yerine araştırmacının daha uygun görmesi sebebiyle “2X2 Başarı Yönelimleri Ölçeği” kullanılmıştır çünkü “Akademik Erteleme Ölçeği”nin dört alt boyuttan (Sorumsuzluk, Akademik Görevin

Algılanan Niteliği, Öğretmenlere İlişkin Olumsuz Yargı, Akademik Mükemmeliyetçilik) “2X2 Başarı Yönelimleri Ölçeği”nin de dört alt boyuttan (Öğrenme Yaklaşma, Öğrenme Kaçınma, Performans Yaklaşma, Performans Kaçınma) oluştuğu göz önünde bulundurularak iki ölçeğin bu dört alt boyutunun birbirleri ile ilişkilendirilip değerlendirilmesinin daha kolay olacağına karar verilmiştir.

2X2 Başarı Yönelimleri Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik çalışması, Akın (2006) tarafından yapılmıştır. 5'li Likert tipi derecelendirmeye sahip ölçek, toplam 26 maddeden ve dört alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin, öğrenme- yaklaşma alt boyutunda (1, 11, 7, 5, 17, 12, 2, 22) 8 madde, öğrenme-kaçınma alt boyutunda (20, 15, 10, 23, 3) 5 madde, performans-yaklaşma alt boyutunda (24, 14, 18, 13, 4, 26, 21) 7 madde, performans-kaçınma alt boyutunda ise (6, 19, 9, 8, 16, 25) 6 madde yer almaktadır. Akın (2006) tarafından ölçeğin alt boyutları için Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayılarının .92 ile .97 arasında, test-tekrar test güvenirlik katsayılarının ise .77 ile .86 arasında değişkenlik gösterdiği hesaplanmıştır.

Tablo 4. Başarı Yönelim Ölçeği ve Alt Ölçeklerinin Güvenirlik Analizi

Boyutlar	Cronbach Alfa	Madde Sayısı
Öğrenme-Yaklaşma	.76	4
Öğrenme-Kaçınma	.67	5
Performans-Yaklaşma	.80	7
Performans-Kaçınma	.71	6
Başarı Yönelim Genel	.84	26

2X2 Başarı Yönelimi Ölçeği ve alt boyutlarının güvenirlik analizleri Tablo 4'te gösterilmiştir. Tabloya göre; Başarı Yönelimi Ölçeğinin genelinin Cronbach Alfa değeri .76; öğrenme-yaklaşma alt boyutu için Cronbach Alfa değeri .67, öğrenme-kaçınma alt boyutu için Cronbach Alfa değeri .80, performans-yaklaşma alt boyutu için Cronbach Alfa değeri .71, performans-kaçınma alt boyutu için Cronbach Alfa değeri .84, olarak ölçülmüştür.

6. ARAŞTIRMANIN VERİ TOPLAMA SÜRECİ

Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Anabilim Dalı Başkanlığı'na başvuru yapılarak araştırma kapsamındaki öğrencilere ölçeklerin uygulanıp veri toplanabilmesi için gerekli olan Etik Kurul İzni alınmıştır. Ölçeğin

uygulanacağı sınıflardaki öğretmen adaylarına ders başlamadan önce araştırmanın amacı ve ölçek hakkında bilgilendirilme yapılmış ve araştırmaya katılımın gönüllülük esasına dayalı olduğu belirtilmiştir. Öğretmen adayları yaklaşık 20-25 dakikada ölçekleri sınıfta doldurmuşlardır. “Akademik Erteleme Davranışları Ölçeği” ile “2X2 Başarı Yönelimleri Ölçeği” toplam 11 sınıfta uygulanmıştır. Uygulanan ölçek sayısı 466’dır. Bu ölçeklerden dördü boş işaretlendiği ve sekizi de istenilen amaca uygun işaretlenmediği için değerlendirilmeye alınmamıştır. Geriye kalan 454 veri araştırmanın amacına uygun olarak analiz edilmiştir.

7. ARAŞTIRMANIN VERİ ANALİZ YÖNTEMİ

Ölçeklerden elde edilen verilerin analizi için bir istatistik paket programı kullanılmıştır. Betimsel istatistikler olarak frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir. Parametrik testler uygulanmadan önce varsayımlar sınanmıştır. Verilerin normalden anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı ve varyansların homojen olduğunu gösteren Tablo 5 aşağıda sunulmuştur.

Tablo 5. Akademik Erteleme Davranışı ve Başarı Yönelim Ölçeklerinin Normallik Analizi Sonuçları

	N	454
	\bar{X}	2.40
Akademik Erteleme Davranışı	Ortanca	2.36
	Ss	.64
	Mod	3.26
	Skewness	.44
	Kurtosis	-.12
		\bar{X}
Başarı Yönelim	Ortanca	3.00
	Ss	.54
	Mod	3.35
	Skewness	.24
	Kurtosis	.36

Verilerin normalden anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan normallik analizinde çarpıklık ve basıklık (Skewness ve Kurtosis) katsayılarının kabul görülen aralıkta olması (+1 ile -1) normallik varsayımının sağlandığının (Büyüköztürk, vd., 2017: 40) bir işareti olarak değerlendirilebilir. Bu şekilde verilerin normalden anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı ve varyansların homojen olduğu belirlenmiş olup bunun neticesinde analizlere geçilmiştir. Öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışları ile başarı yönelimleri ve alt boyutları arasındaki ilişkiyi

belirlemek amacıyla Pearson korelasyon testi uygulanmıştır. Bulunan sonuçlar %95 ($p<0.05$) anlamlılık düzeyine göre değerlendirilmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışları ile başarı yönelimleri arasındaki ilişkiyi ölçmek amacıyla alt problemlere ait verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgulara sırası ile yer verilmiştir. Bulgular sekiz ana başlık altında sunulmuştur.

1. Öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışlarını algılama düzeyleri ile ilgili bulgular
2. Öğretmen adaylarının başarı yönelimlerini algılama düzeyleri ile ilgili bulgular
3. Öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışları ile başarı yönelimleri arasındaki ilişki
4. Öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışları alt boyutları ile başarı yönelimleri alt boyutları arasındaki ilişki
5. Öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışları ile başarı yönelimleri arasında cinsiyet açısından ilişki
6. Öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışları ile başarı yönelimleri arasında sınıf düzeyi açısından ilişki
7. Öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışları ile başarı yönelimleri arasında genel akademik not ortalaması açısından ilişki
8. Öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışları ile başarı yönelimleri arasında öğrenim görülen bölüm açısından ilişki

Normallik testi sonuçlarına göre yapılan Pearson korelasyon analizi sonuçları tablolar hâlinde sunulmuştur.

1. ÖĞRETMEN ADAYLARININ AKADEMİK ERTELEME DAVRANIŞLARINI ALGILAMA DÜZEYLERİ İLE İLGİLİ BULGULAR

Öğretmen adaylarının akademik ertelemeye ilişkin genel ve akademik ertelemenin alt boyutlarına ilişkin algı düzeyleri Tablo 6’da verilmiştir. Öğretmen adaylarının Akademik Erteleme Davranışı Ölçeği’nden aldıkları puanların aritmetik ortalamalarına göre algı düzeyleri, “Sorumsluluk” alt boyutunda ($\bar{X}=2.34\pm 0.78$)

nadiren, “Akademik Görevin Algılanan Niteliği” alt boyutunda ($\bar{X} = 2.45 \pm 0.87$) nadiren, “Öğretmenlere İlişkin Olumsuz Yargı” alt boyutunda ($\bar{X} = 2.60 \pm 1.03$) sık sık, “Akademik Mükemmeliyetçilik” alt boyutunda ($\bar{X} = 2.35 \pm 0.90$) nadiren, ölçeğin genelinde ($\bar{X} = 2.40 \pm 0.64$) nadiren olarak belirlenmiştir.

Tablo 6. Öğretmen Adaylarının Toplam ve Alt Boyutlarda Akademik Erteleme Davranışlarının Gerçekleşme Düzeyi

Boyut	N	\bar{X}	Ss	Düzye
Öğretmenlere İlişkin Olumsuz Yargı	454	2.60	1.03	Sık sık
Akademik Görevin Algılanan Niteliği	454	2.45	.87	Nadiren
Sorumsuzluk	454	2.34	.78	Nadiren
Akademik Mükemmeliyetçilik	454	2.35	.90	Nadiren
Genel Akademik Erteleme Davranışı	454	2.40	.64	Nadiren

Tablo 6’ya göre, en düşük ortalamanın “Sorumsuzluk” boyutuna ait olduğu görülmüştür. Bu bulguya göre, “Sorumsuzluk” boyutunda ortalamanın düşük çıkması istendik bir durum olarak değerlendirilebilir. En yüksek ortalamanın “Öğretmenlere İlişkin Olumsuz Yargı” boyutunda olduğu görülmüştür. Bu bağlamda öğretmenlere ilişkin olumsuz yargının öğretmen adayları tarafından yüksek düzeyde algılanmasının öğrencilerin akademik erteleme davranışlarını artırdığını göstermektedir. Sonuç olarak araştırmaya katılan toplam 454 öğretmen adayının genel akademik erteleme davranışı düzeylerinin “nadiren” olması, akademik erteleme düzeylerinin çok yüksek olmadığını göstermektedir.

2. ÖĞRETMEN ADAYLARININ BAŞARI YÖNELİMLERİNİ ALGILAMA DÜZEYLERİ İLE İLGİLİ BULGULAR

Tablo 7’ye göre öğretmen adaylarının başarı yönelimlerine ilişkin algılarının düzeyleri “Öğrenme Yaklaşma” boyutunda ($\bar{X} = 3.66 \pm .72$) genellikle, “Öğrenme Kaçınma” boyutunda ($\bar{X} = 3.24 \pm .78$) sık sık, “Performans Yaklaşma” boyutunda ($\bar{X} = 2.50 \pm .81$) nadiren, “Performans Kaçınma” boyutunda ($\bar{X} = 2.66 \pm .81$) sık sık, ölçeğin genelinde ise ($\bar{X} = 3.04 \pm .54$) sık sık olarak bulunmuştur.

Tablo 7. Öğretmen Adaylarının Toplam Ve Alt Boyutlarda Başarı Yönelim Algılarının Gerçekleşme Düzeyi

Boyut	N	\bar{X}	Ss	Düzye
Öğrenme Yaklaşma	454	3.66	.72	Genellikle
Öğrenme Kaçınma	454	3.24	.78	Sık sık
Genel Başarı Yönelim	454	3.04	.54	Sık sık
Performans Kaçınma	454	2.66	.81	Sık sık
Performans Yaklaşım	454	2.50	.86	Nadiren

“Öğrenme Yaklaşma” boyutunun gerçekleşme düzeyinin diğer boyutlara göre yüksek çıkması istendik bir durum olarak yorumlanabilir. Bu da öğretmen adaylarının öğrenme ve kendilerini geliştirme eğilimi içerisinde olduklarını göstermektedir. Ayrıca, “Performans Yaklaşma” boyutunun diğer alt boyutlara göre düşük olması da öğretmen adayları için olumlu bir durum olarak düşünülebilir. Performans yaklaşma yönelimi, bireyin çalışmalarını başkalarını referans alarak onlardan daha zeki ve başarılı görünmek için yapması gayretidir (Arslan ve Akın, 2015: 8). Bu yönelim boyutunda birey çalışmalarını öğrenme amaçlı değil de sosyal karşılaştırmayı hedef alarak yapmayı amaçladığı için bu durumda birey bazen etik olmayan yollara başvurabilir. “2X2 Başarı Yönelimleri Ölçeği’nin 24. maddesi, “İyi not alabilmek için gerekirse kopya çekerim” bu ifadeye örnek gösterilebilir (Bkz. EK-3). Bu bağlamda, “Performans Yaklaşma” boyutunun düşük düzeyde olması öğretmen adaylarının başarılı olmayı daha etik kurallar çerçevesinde amaçladıkları düşünülebilir.

3. ÖĞRETMEN ADAYLARININ AKADEMİK ERTELEME DAVRANIŞLARI İLE BAŞARI YÖNELİMLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Tablo 8. Genel Akademik Erteleme Davranışı ile Genel Başarı Yönelim Ölçeği Arasındaki İlişki

Boyut		Genel Akademik Erteleme Davranışı	Genel Başarı Yönelim
Genel Akademik Erteleme Davranışı	r	1	-.04
	p		.35
	N	454	454
Genel Başarı Yönelim	r	-.04	1
	p	.35	
	N	454	454

Genel akademik erteleme davranışı ile genel başarı yönelim arasında bir ilişkinin olup olmadığını bulmak için yapılan Pearson korelasyon analizinin sonuçlarına göre

genel akademik erteleme davranışı ile genel başarı yönelim arasında ($p > .05$) istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

4. ÖĞRETMEN ADAYLARININ AKADEMİK ERTELEME DAVRANIŞLARI ALT BOYUTLARI İLE BAŞARI YÖNELİMLERİ ALT BOYUTLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Tablo 9. Akademik Erteleme Davranışı Ölçeği Alt Boyutları ile Başarı Yönelimi Ölçeği Alt Boyutları Arasındaki İlişki

Boyut	Sorumsuzluk	Akademik Görevin Algılanan Niteliği	Öğretmenlere İlişkin Olumsuz Yargı	Akademik Mükemmeliyetçilik	Öğrenme Yaklaşma	Öğrenme Kaçınma	Performans Yaklaşma	Performans Kaçınma
Sorumsuzluk	r 1 N 454							
Akademik Görevin Algılanan Niteliği	r .42 p .00* N 454	1 454						
Öğretmenlere İlişkin Olumsuz Yargı	r .53 p .00* N 454	.17 .00* 454	1 454					
Akademik Mükemmeliyetçilik	r .44 p .00* N 454	.02 .58 454	.34 .00* 454	1 454				
Öğrenme Yaklaşma	r -.34 p .00* N 454	-.48 .00* 454	-.18 .00* 454	-.06 .17 454	1 454			
Öğrenme Kaçınma	r -.08 p .06 N 454	-.36 .00* 454	-.05 .27 454	.24 .00* 454	.42 .00* 454	1 454		
Performans Yaklaşma	r .20 p .00* N 454	-.10 .02* 454	.13 .00* 454	.29 .00* 454	.08 .07* 454	.32 .00* 454	1 454	
Performans Kaçınma	r .32 p .00* N 454	.03 .40 454	.20 .00* 454	.41 .00* 454	-.08 .08 454	.41 .00* 454	.63 .00* 454	1 454

* $p < .05$

Akademik Erteleme Davranışı Ölçeği alt boyutları ile Başarı Yönelimi Ölçeği alt boyutları arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla yapılan Pearson korelasyon analizi sonucunda “Sorumsuzluk” ve “Akademik Görevin Algılanan Niteliği” ile “Öğrenme Yaklaşma” arasında negatif yönlü orta düzeyde, “Öğretmenlere İlişkin Olumsuz Yargı” ile “Öğrenme Yaklaşma” arasında negatif yönlü zayıf bir ilişki tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının sorumsuzluk düzeyleri arttıkça akademik görevin algılanan

niteliği ve öğrenme-yaklaşma yönelimlerinin azaldığı, öğretmenlere yönelik olumsuz yargı boyutu azaldıkça öğrenme-yaklaşma yönelimlerinin arttığı söylenebilir. “Akademik Görevin Algılanan Niteliği” ile “Öğrenme Kaçınma” arasında negatif yönlü orta düzeyde, “Akademik Mükemmeliyetçilik” ile “Öğrenme Kaçınma” arasında pozitif yönlü zayıf düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür. Akademik görevin algılanan niteliği ile öğrenme kaçınma arasında negatif yönlü orta düzeyde bir ilişki görüldüğünden akademik görevin algılanan niteliği yükseldikçe öğrenme kaçınma boyutunda da bir düşüş gözlemlendiği söylenebilir. Ayrıca, öğrenme kaçınma yönelimleri arttıkça akademik mükemmeliyetçiliğin algılanma düzeyinde de bir artışın olacağı görülmüştür. “Sorumluluk”, “Öğretmenlere İlişkin Olumsuz Yargı” ve “Akademik Mükemmeliyetçilik” ile “Performans Yaklaşma” arasında pozitif yönlü zayıf düzeyde, “Akademik Görevin Algılanan Niteliği” ile “Performans Yaklaşma” arasında negatif yönlü zayıf düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Sorumluluk, öğretmenlere ilişkin olumsuz yargı ve akademik mükemmeliyetçilik arttıkça performans yaklaşma yöneliminin aynı oranda artacağı, akademik görevin algılanan niteliği yükseldikçe performans yaklaşma yönelimlerinin azalacağı söylenebilir. “Sorumluluk” ve “Akademik Mükemmeliyetçilik” ile “Performans Kaçınma” arasında pozitif yönlü orta düzeyde, “Öğretmenlere İlişkin Olumsuz Yargı” ile “Performans Kaçınma” arasında pozitif yönlü zayıf düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür. Sorumluluk ve akademik mükemmeliyetçilik arttıkça performans kaçınma yönelimlerinin artacağı, öğretmenlere ilişkin olumsuz yargı arttıkça performans kaçınma yönelimlerinin arttığı söylenebilir.

5. ÖĞRETMEN ADAYLARININ AKADEMİK ERTELEME DAVRANIŞLARI İLE BAŞARI YÖNELİMLERİ ARASINDA CİNSİYET AÇISINDAN İLİŞKİ

Tablo 10. Akademik Erteleme Davranışı İle Başarı Yönelim Arasında Cinsiyet Açısından İlişki

Cinsiyet		Genel Akademik Erteleme Davranışı	Başarı Yönelim Genel
Kadın	Genel Akademik Erteleme Davranışı	r	1
		p	-.11*
		N	.04
	Başarı Yönelim Genel	r	335
		p	335
		N	335
Erkek	Genel Akademik Erteleme Davranışı	r	1
		p	.11
		N	.23
	Başarı Yönelim Genel	r	119
		p	119
		N	119

* $p < .05$

Araştırmaya katılan 335 kadın öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışları ile 2X2 başarı yönelimleri ölçeğine verdikleri puanlara göre akademik erteleme davranışları ile başarı yönelimleri arasında negatif yönde anlamlı zayıf bir ilişkinin olduğu görülmektedir ($r=-0,11$, $p<0,01$). Buna bağlı olarak kadın öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışları azaldıkça başarı yönelimlerinin arttığı söylenebilir. Buna karşın, araştırmaya katılan 119 erkek öğretmen adayının akademik erteleme davranışları ile başarı yönelimleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmemektedir.

6. ÖĞRETMEN ADAYLARININ AKADEMİK ERTELEME DAVRANIŞLARI İLE BAŞARI YÖNELİMLERİ ARASINDA SINIF DÜZEYİ AÇISINDAN İLİŞKİ

Tablo 11. Akademik Erteleme Davranışı İle Başarı Yönelimi Arasında Sınıf Düzeyi Açısından İlişki

Sınıf Düzeyi		Genel Akademik Erteleme Davranışı	Başarı Yönelim Genel
1. Sınıf	Genel Akademik Erteleme Davranışı	r	1
		p	-.15*
		N	208
	Başarı Yönelim Genel	r	-.15*
		p	.02
		N	208
4. Sınıf	Genel Akademik Erteleme Davranışı	r	1
		p	.05
		N	246
	Başarı Yönelim Genel	r	.05
		p	.41
		N	246

* $p<.05$

Sınıf düzeyi ile genel akademik erteleme ve başarı yönelimleri arasındaki ilişkiye bakıldığında birinci sınıf düzeyindeki öğrencilerinin genel akademik erteleme davranışı ile başarı yönelimleri arasında düşük düzeyde negatif bir ilişki olduğu görülmektedir ($r= -.15$, $p<0.05$). Buna göre, birinci sınıf öğrencilerinin akademik erteleme davranışları arttıkça başarı yönelimleri azalır denilebilir. Dördüncü sınıf öğrencilerinin ise genel akademik erteleme davranışları ile başarı yönelimleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

7. ÖĞRETMEN ADAYLARININ AKADEMİK ERTELEME DAVRANIŞLARI İLE BAŞARI YÖNELİMLERİ ARASINDA GENEL AKADEMİK NOT ORTALAMASI AÇISINDAN İLİŞKİ

Tablo 12. Akademik Erteleme Davranışı İle Başarı Yönelimleri Arasında Genel Akademik Not Ortalaması Açısından İlişki

Not Ortalaması		Genel Akademik Erteleme Davranışı	Başarı Yönelim Genel
1,00-2,00	Genel Akademik Erteleme Davranışı	r	-.36
		P	.24
		N	12
	Başarı Yönelim Genel	R	1
		P	.24
		N	12
2,00-3,00	Genel Akademik Erteleme Davranışı	R	-.03
		P	.59
		N	279
	Başarı Yönelim Genel	R	1
		P	.59
		N	279
3,00-4,00	Genel Akademik Erteleme Davranışı	R	-.02
		P	.76
		N	163
	Başarı Yönelim Genel	R	1
		P	.76
		N	163

Öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışları ile başarı yönelimleri arasında genel akademik not ortalamaları açısından anlamlı bir ilişki olduğu görülmemiştir.

8. ÖĞRETMEN ADAYLARININ AKADEMİK ERTELEME DAVRANIŞLARI İLE BAŞARI YÖNELİMLERİ ARASINDA ÖĞRENİM GÖRÜLEN BÖLÜM AÇISINDAN İLİŞKİ

Tablo 13. Akademik Erteleme Davranışı İle Başarı Yönelimleri Arasında Öğrenim Görülen Bölüm Açısından İlişki

Bölüm			Genel Akademik Erteleme Davranışı	Başarı Yönelim Genel
Okul Öncesi Öğretmenliği	Genel Akademik Erteleme Davranışı	r	1	-.11
		p		.30
		N	87	87
	Başarı Yönelim Genel	r	-.11	1
		p	.30	
		N	87	87
Türkçe Öğretmenliği	Genel Akademik Erteleme Davranışı	r	1	-.08
		p		.42
		N	82	82
	Başarı Yönelim Genel	r	-.08	1
		p	.42	
		N	82	82
Sosyal bilgiler Öğretmenliği	Genel Akademik Erteleme Davranışı	r	1	-.02
		p		.84
		N	93	93
	Başarı Yönelim Genel	r	-.02	1
		p	.84	
		N	93	93
Sınıf Öğretmenliği	Genel Akademik Erteleme Davranışı	r	1	.11
		p		.44
		N	49	49
	Başarı Yönelim Genel	r	.11	1
		p	.44	
		N	49	49
İlköğretim Matematik Öğretmenliği	Genel Akademik Erteleme Davranışı	r	1	-.00
		p		.95
		N	80	80
	Başarı Yönelim Genel	r	-.00	1
		p	.95	
		N	80	80
Fen Bilgisi Öğretmenliği	Genel Akademik Erteleme Davranışı	r	1	-.20
		p		.10
		N	63	63
	Başarı Yönelim Genel	r	-.20	1
		p	.10	
		N	63	63

Araştırmaya katılan 454 ğretmen adayının bölüm değişkenine göre genel akademik erteleme davranışları ve başarı yönelimleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmemiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın sonuçları tartışılmış, sonuçları özetlenmiş ve sonuçlara bağlı olarak da uygulamaya ve araştırmaya yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Bu araştırma, öğretmen adaylarının (a) akademik ertelemeye ilişkin algı düzeylerini (b) başarı yönelimlerine ilişkin algı düzeylerini (c) akademik erteleme davranışları ile başarı yönelimleri arasındaki ilişkiyi (d) akademik erteleme davranışları ile başarı yönelimleri arasında cinsiyet açısından nasıl bir ilişki olduğunu (e) akademik erteleme davranışları ile başarı yönelimleri arasında sınıf düzeyi açısından nasıl bir ilişki olduğunu (f) akademik erteleme davranışları ile başarı yönelimleri arasında genel akademik not ortalaması açısından nasıl bir ilişki olduğunu (g) akademik erteleme davranışları ile başarı yönelimleri arasında öğrenim görülen bölüm (Okul Öncesi Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği, Matematik Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği) açısından nasıl bir ilişki olduğunu belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada nicel araştırma desenlerinden ilişkisel desen kullanılmıştır. Araştırmaya farklı bölümlerde öğrenim gören 454 öğretmen adayı katılmıştır. “Akademik Erteleme Davranışı Ölçeği, 2X2 Başarı Yönelim Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu” araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin analiz sürecinde ise; betimsel istatistikler (frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma) ve korelasyon analizi kullanılmıştır.

TARTIŞMA

1. ÖĞRETMEN ADAYLARININ AKADEMİK ERTELEMeye İLİŞKİN ALGILARI

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarında akademik erteleme davranışı sergileme düzeyleri değerlendirildiği zaman, sorumsuzluk, akademik görevin algılanan niteliği, akademik mükemmeliyetçilik ve genel akademik erteleme davranışını “nadiren” sergiledikleri, buna karşılık öğretmenlere ilişkin olumsuz yargı algılarının “sık sık” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Genel akademik erteleme davranışı sergileme düzeyinin “nadiren” olması öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışlarının düşük düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu da istendik bir durum olarak değerlendirilebilir. Öğretmenlere ilişkin olumsuz yargı düzeylerinin “sık sık” olması araştırmanın üzerinde yürütülen grubun özellikle öğretmen adayları olması nedeniyle istendik bir durum olarak kabul edilmeyebilir fakat bir kısım öğretmen adayı

için ise dersine gereken önemi vermeyen öğretmenlerden edindikleri izlenimlerle ileriki zamanlarda kendi yönetimlerinde olacak sınıflarında nasıl bir öğretmen olmamaları gerektiği konusunda bir öngörü oluşturdukları da düşünülebilir. Ocak ve Bulut (2015: 726) tarafından geliştirilen akademik erteleme davranışı ölçeğinin öğretmenlere ilişkin olumsuz yargı boyutunu oluşturan maddelere bakıldığında dersine gereken önemi vermeyen öğretmenlerin “Madde 34”, sevilmeyen öğretmenlerin “Madde 33”, dersi boş geçirmeye çalışan öğretmenlerin “Madde 32” ve baskıcı öğretmenlerin “Madde 31” ödevlerinin “sık sık” son ana bırakıldığı görülmektedir (Bkz. EK-2). Bu durumda araştırmanın üzerinde yürütülen öğretmen adaylarının ödevlerini zamanında yapmalarını ve sınavlara zamanında hazırlanmalarını öğretmenlerin derse verdiği öneme, disiplinine ve öğrenci üzerinde bıraktığı izlenime göre karar verdikleri söylenebilir. Kutlu, Gökdere ve Çakır (2015: 1316), yaptıkları çalışmada da genellikle öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışlarını nadiren sergilediklerini rapor etmişlerdir. Sarıkaya-Aydın ve Koçak (2016: 26) da araştırmalarında benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Bu kapsamda çalışmada öğretmen adaylarında akademik erteleme davranışı düzeyine ilişkin sonuçların literatür ile paralellik gösterdiği söylenebilir.

2. ÖĞRETMEN ADAYLARININ BAŞARI YÖNELİMLERİNE İLİŞKİN ALGILARI

Öğretmen adaylarının başarı yönelim algılarını gerçekleştirme düzeylerine ilişkin bulgular değerlendirildiği zaman öğrenme-yaklaşma yönelimini “genellikle”, öğrenme-kaçınma, performans-kaçınma ve genel başarı yönelimlerini “sık sık” gerçekleştirdikleri, buna karşılık performans yaklaşma yönelimlerini “nadiren” gerçekleştirdikleri tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının öğrenme-yaklaşma yönelimi düzeylerinin genellikle olması onların bilgiyi içselleştirmeye, bilginin hâkimiyetini kazanmaya ait kişisel bir istekleri (Arslan ve Akın, 2015:8) olduğunu göstermektedir. Bu durumda Akın (2006) tarafından geliştirilen “2X2 Başarı Yönelimi Ölçeği”nin öğrenme yönelimi alt boyutundaki maddelere bakıldığında, öğretmen adaylarının dersleri geniş ve kapsamlı bir şekilde öğrenmeye çalıştıkları “Madde 1”, bilgi ve becerileri konusunda kendilerini sürekli geliştirmeye “Madde 11”, yetenek ve becerilerini geliştirmeye yardımcı olabilecek fırsatları değerlendirdikleri “Madde 7”, hataların öğrenmenin bir parçası olduğu bilincinde olduklarını “Madde 5”, öğrenme çalışmalarını mümkün olduğunca en iyi şekilde yapmaya çalıştıkları “Madde 12” söylenebilir (Bkz. EK-3). Bireyin başarı yönelimi alt boyutlarından öğrenme-yaklaşma,

bilgi edinme ve kendine yeni bir şeyler katma amacının yüksek olduğu durumlarda öğrenme motivasyonu da yükselmektedir. Buna karşılık öğrenci herhangi bir konuda kendisinin yetersiz olduğunu hissettiği durumlarda başarı yöneliminin kaçınma alt boyutuna ilişkin algıları yükselmekte, bu nedenle eylemi gerçekleştirmek yerine ertelemeyi tercih etmektedir (Kandemir, 2010: 41). Öğrenme-kaçınma boyutunda öğrencilerin sıklıkla öğrenme çalışmalarını doğru bir şekilde yapmamaktan endişe duydukları düşünülebilir. Performans-yaklaşma boyutunun nadiren düzeyinde çıkması istendik bir durum olarak değerlendirilebilir. Bu duruma, başarı yönelimleri ölçeğinin “iyi not almak için kopya çekme girişiminde bulunma” 34. maddesi örnek olarak gösterilebilir. Öğretmen adaylarının arkadaşlarına karşı başarılı ya da zeki görünme düşüncelerinin ve kopya çekme girişimlerinin düşük düzeyde olduğu söylenebilir. Literatürde öğretmen adayları üzerinde yapılan benzer araştırmalarda da öğretmen adaylarında başarı yönelimi alt boyutlarının sıklıkla gerçekleştirildiği rapor edilmiştir (Kayaş, 2013: 70; Mentiş-Köksoy, 2015: 72; Özdemir, 2019: 92; Uçar, 2012: 55).

3. ÖĞRETMEN ADAYLARININ AKADEMİK ERTELEME DAVRANIŞLARI İLE BAŞARI YÖNELİMLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Araştırmada öğretmen adaylarının genel başarı yönelim düzeyleri ile genel akademik erteleme davranışları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Genel olarak akademik erteleme davranışı arttıkça başarı yönelim düzeylerinin düştüğü, akademik erteleme davranış düzeyi düştükçe başarı yönelim düzeylerinin yükseldiği bir durum beklenirken bu araştırmada, akademik erteleme davranışı ile başarı yönelimleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir. Araştırmada elde edilen bu sonucun aksine literatürde yer alan bir araştırmada akademik erteleme davranışı ile başarı yönelimi arasında anlamlı ilişki olduğu bulgularına ulaşılmıştır (Scher ve Osterman, 2002: 385). Üniversite öğrencileri üzerinde bu konuda yapılan bir araştırmada öğrencilerde başarı yöneliminin akademik erteleme davranışını açıklayan bir parametre olduğu rapor edilmiştir (Kandemir, 2010: 4). Howell ve Watson (2007: 167) tarafından üniversite öğrencileri üzerinde yapılan diğer bir araştırmada başarı yöneliminin öğrenme stratejilerini olumlu yönde etkilediği, dolayısıyla başarı yönelimi yüksek olan öğrencilerde akademik erteleme davranışı sergileme düzeyinin düştüğü rapor edilmiştir. Ganesan, Mamat, Mellor, Rizzuto ve Kolar (2014), akademik erteleme ile başarı yönelimleri üzerine yaptıkları araştırmalarında öğrenme yaklaşma ve performans yaklaşma ile pozitif anlamlı bir ilişkinin olduğu, performans kaçınma ve öğrenme

kaçınma yönelimlerinin akademik erteleme ile anlamlı bir ilişki oluşturmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Arslan (2011:116), başarı yönelimleri ölçeğinin alt boyutları ile yaptıkları ilişkilendirmelerde öğretmen adaylarının öğrenme yönelimleri ile performans kaçınma yönelimleri arasında düşük düzeyde negatif ve anlamsız bir ilişki olduğu, performans yaklaşma ve performans kaçınma yönelimleri arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yapmış olduğu araştırmanın bulguları incelendiğinde ise öğretmen adaylarının öğrenme yönelimlerinin performans yönelimlerine göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Birol ve Günal (2019), akademik erteleme ile öğrenme yaklaşma yönelimi arasında orta düzeyde negatif ve anlamlı bir ilişki bulmuştur. Öğrenme yaklaşma yönelimindeki bireylerin konuyu öğrenmeye istekli olduklarını ve bunu yapabileceklerine inandıklarını belirterek, öğrenme yaklaşma ile akademik erteleme arasındaki negatif ilişkinin açıklanabileceğini belirtmiştir.

4. AKADEMİK ERTELEME DAVRANIŞLARI ALT BOYUTLARI İLE BAŞARI YÖNELİMLERİ ALT BOYUTLARI ARASINDAKİ İLİŞKİLER

Araştırmada ölçek alt boyutları arasındaki ilişkiler incelendiği zaman; “sorumluluk” ve “akademik görevin algılanan niteliği” ile “öğrenme yaklaşma” arasında negatif yönlü orta düzeyde, “öğretmenlere ilişkin olumsuz yargı” ile “öğrenme yaklaşma” arasında negatif yönlü zayıf bir ilişki tespit edilmiştir. “Akademik görevin algılanan niteliği” ile “öğrenme kaçınma” arasında negatif yönlü orta düzeyde, “akademik mükemmeliyetçilik” ile “öğrenme kaçınma” arasında pozitif yönlü zayıf düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür. “Sorumluluk”, “öğretmenlere ilişkin olumsuz yargı” ve “akademik mükemmeliyetçilik” ile “performans yaklaşma” arasında pozitif yönlü zayıf düzeyde, “akademik görevin algılanan niteliği” ile “performans yaklaşma” arasında negatif yönlü zayıf düzeyde bir ilişki bulunmuştur. “Sorumluluk” ve “akademik mükemmeliyetçilik” ile “performans kaçınma” arasında pozitif yönlü orta düzeyde, “öğretmenlere ilişkin olumsuz yargı” ile “performans kaçınma” arasında pozitif yönlü zayıf düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Literatürde akademik erteleme alt boyutları ile başarı yönelimi alt boyutları arasındaki ilişkileri inceleyen araştırmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Buna karşılık sınırlı sayıda araştırmada akademik başarı düzeyi yüksek olan başarı yönelimli bireylerde genellikle akademik erteleme davranışının düşük düzeyde görüldüğü belirtilmiştir (Berber-Çelik ve Odacı; Bulut, 2014: 6; Howell ve Buro, 2009: 151; Motie, Heidari ve Sadeghi, 2012: 2299; Seo, 2009: 911; Stewart, Stott ve Nuttall, 2016: 2028). McGregor ve Elliot (2002: 381)

tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin kaçınma yönelimlerinin temelinde başarısız olma korkusunun geldiği tespit edilmiş, bu nedenle kaçınma yaklaşımı ile akademik erteleme davranışı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu rapor edilmiştir. Birol ve Günal (2019: 435) tarafından yapılan araştırmada da üniversitelerin psikolojik danışma ve rehberlik bölümlerinde öğrenim gören öğrenciler üzerinde yürütölen çalışmada öğrenme yaklaşma davranışı ile akademik erteleme davranışı arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Özer ve Altun (2011: 45) tarafından yapılan araştırmada da öğrencilerin akademik erteleme davranışları ile ilişkili olan başarı yönelimi alt boyutları arasındaki ilişki incelenmiş, araştırmanın sonunda kaçınma-amaç yönelimine sahip, sorumluluk duygusu düşük öğrencilerin, başarısızlık korkusu ve tembellik nedenleriyle akademik çalışmalarını erteleme eğiliminde oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

5. ÖĞRETMEN ADAYLARININ AKADEMİK ERTELEME DAVRANIşLARI İLE BAşARI YÖNELİMLERİ ARASINDA CİNSİYET AÇISINDAN İLİşKİ

Araştırmada öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışları ile başarı yönelimleri arasında cinsiyet açısından nasıl bir ilişkinin olduğu da incelenmiştir. Kadın öğretmen adaylarının akademik erteleme ile başarı yönelimleri arasında negatif yönde zayıf bir ilişkinin olduğu görölmüştür. Buna göre, kadın öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışları azaldıkça başarı yönelimlerinin arttığı söylenebilir. Bunun temelinde yatan nedenlerin başında son yıllarda erkekler kadar kadınların da eğitim ve istihdama katılma konusunda istekli olmalarının, bunun yanında kadınların erkeklere kıyasla daha idealist bir kişilik yapısına sahip olmalarının, bunlara paralel olarak eğitime daha fazla önem vermelerinin yattığı düşünölebilir.

Literatürde akademik erteleme ve başarı yönelimlerinin cinsiyete göre nasıl bir farklılık gösterdiği üzerine yapılan araştırmalarda ise öğretmen adaylarının genel akademik erteleme düzeyleri cinsiyet değişkenine göre ele alındığı araştırmalarda genel akademik erteleme düzeylerinin erkek öğrenciler lehine anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Lowinger, He, Lin vd. (2014: 141), yapmış oldukları araştırmalarında erkek öğrencilerde akademik erteleme davranışının kadın öğrencilerden daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Vural ve Gündüz (2019: 307) de benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Sosyal bilgiler öğretmen adayları üzerine bu konuda yapılan bir araştırmanın sonucunda kadın öğretmen adayları ile kıyaslandığı zaman erkek öğretmen adaylarında akademik erteleme davranışı sergileme düzeyinin daha yüksek olduğu tespit

edilmiştir (Bulut, 2014: 46). Rabin, Fogel ve Nutter-Upham (2011: 346) farklı bölümlerde öğrenim gören üniversite öğrencileri üzerinde yapmış oldukları araştırmada ise öğrencilerin akademik erteleme davranış düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediğini tespit etmişlerdir.

Öğretmen adaylarında başarı yönelimlerinin cinsiyet değişkenine göre ele alındığı araştırmalarda ise başarı yöneliminin cinsiyet değişkenine göre farklılaştığı bulgularına ulaşılmıştır (Gözler, Bozgeyikli ve Avcı, 2017: 189). İngilizce öğretmen adayları üzerinde bu konuda yapılan bir araştırmada öğretmen adaylarında başarı yönelimi ile ilişkili demografik değişkenlerin incelenmesi amaçlanmış, araştırmaya 186 İngilizce öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının başarı yönelimi alt boyutlarından olan öğrenme yaklaşma yöneliminin kadın öğrenciler lehine yüksek olduğu tespit edilmiştir (Uçar, 2012: 73). Sınıf öğretmeni adayları üzerinde yapılan ve 370 sınıf öğretmenliği bölümü öğrencisinin katıldığı çalışmada öğretmen adaylarının başarı yönelimi alt boyutlarından olan öğrenme yaklaşma ve öğrenme kaçınma alt boyutlarına ilişkin puan ortalamalarının kadın öğrenciler lehine yüksek olduğu bulunmuştur (Kaya, 2016: 43). Hemşirelik bölümlerinde öğrenim gören öğrenciler üzerinde yürütülen diğer bir araştırmada ise kadın öğrencilerin öğrenme yaklaşma ve öğrenme kaçınma düzeylerinin erkek öğrencilerden anlamlı derecede daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Toğluk, 2009: 27). Öğretmen adayları üzerinde bu konuda yapılan araştırmada kadın öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşma ve öğrenme kaçınma yönelimlerinin erkek öğretmen adaylarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Eryenen, 2008: 74).

6. ÖĞRETMEN ADAYLARININ AKADEMİK ERTELEME DAVRANIŞLARI İLE BAŞARI YÖNELİMLERİ ARASINDA SINIF DÜZEYİ AÇISINDAN İLİŞKİ

Sınıf düzeyi açısından genel akademik erteleme ve başarı yönelimleri arasındaki ilişkiye bakıldığında birinci sınıf düzeyindeki öğrencilerinin genel akademik erteleme davranışı ile başarı yönelimleri arasında düşük düzeyde negatif bir ilişki olduğu görülmüştür. Buna göre, birinci sınıf öğrencilerinin akademik erteleme davranışları arttıkça başarı yönelimleri azalır denilebilir. Bunun nedeni olarak da birinci sınıf öğretmen adaylarının çoğu ortaöğretimden yeni mezun oldukları için adaptasyon sorununun ve ortam değişikliğinin de öğrencilerin akademik erteleme davranışlarına ve başarı yönelimlerine etki edebileceği düşünülebilir. Literatürde sınıf değişkeni açısından başarı yönelimi ile akademik erteleme davranışını doğrudan ilişkilendiren bir

araştırmaya rastlanmamıştır. Genel olarak sınıf değişkeni açısından akademik erteleme davranışı veya başarı yönelimleri üzerinde nasıl bir farklılık gösterdiği yönünde araştırmalar yapılmıştır. Bu araştırmaların birkaç tanesine değinilecek olunursa; Birol ve Günal (2019: 439), farklı bölümlerde öğrenim gören üniversite öğrencileri üzerinde yapılan benzer çalışmalarda akademik erteleme davranışının öğrenim görülen sınıfa göre farklılaşmadığını rapor etmişlerdir. Rosari, Costa, Nunez vd. (2009: 118) ise öğrenim görülen sınıf değişkeninin akademik erteleme davranışı üzerinde etkili bir değişken olduğunu belirtmişlerdir.

Literatürde sınıf değişkeni, başarı yönelimi üzerine yapılan araştırmalarda da ele alınmıştır. Buna istinaden literatürde yer alan bazı araştırmalarda genel başarı yönelim düzeyinin öğrenim görülen sınıf değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği rapor edilmiştir (Kösterioğlu, Çelen, Akın-Kösterioğlu vd. 2019: 662). Birol ve Günal (2019: 439) da benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Bu sonuçlar değerlendirildiği zaman sınıf değişkeninin başarı yöneliminin önemli bir belirleyicisi olmadığı söylenebilir. Odacı, Çelik ve Çıkrıkçı (2013: 100), başarı yönelimi alt boyutlarına ilişkin öğrenci algılarının öğrenim görülen sınıf değişkenine göre farklılık gösterdiği bulgularına ulaşmışlardır. Gözler, Bozgeyikli ve Avcı (2017: 189) da sınıf değişkeni konusunda benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Üniversite öğrencileri üzerinde bu konuda yapılan bir araştırmada öğrencilerin öğrenme ve kaçınma yaklaşımı ile performans kaçınma yönelimlerinin öğrenim görülen sınıf değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği rapor edilmiştir (Toğluk, 2009: 29). Özdemir (2019: 101) tarafından yapılan araştırmada da üniversite öğrencilerinde başarı yönelim ölçeği alt boyutlarına ilişkin puanların öğrenim görülen sınıf değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Mentiş-Köksoy (2015: 94) tarafından müzik öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrenciler üzerinde yürütülen araştırmada ise öğrenme yönelimi, performans yaklaşma yönelimi ve performans kaçınma yönelimi alt boyutlarında üst sınıflarda yer alan öğretmen adayları ile kıyaslandığı zaman birinci sınıflarda öğrenim gören öğretmen adayları lehine anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur.

7. ÖĞRETMEN ADAYLARININ AKADEMİK ERTELEME DAVRANIŞLARI İLE BAŞARI YÖNELİMLERİ ARASINDA GENEL AKADEMİK NOT ORTALAMASI AÇISINDAN İLİŞKİ

Öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışları ile başarı yönelimleri arasında genel akademik not ortalamaları açısından anlamlı bir ilişki görülmemiştir. Literatürde genellikle akademik erteleme davranışlarının veya başarı yönelimlerinin not ortalaması değişkenine göre nasıl farklılaştığı araştırılmıştır.

Literatürde akademik erteleme davranışı alt boyutları ile öğrencilerin not ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki olduğu, akademik erteleme davranışını yüksek düzeyde sergileyen öğrencilerde genellikle not ortalamasının ve akademik başarı düzeyinin düşük olduğu (Elvers, Polzella ve Graetz, 2003: 159; Akinsola, Tella ve Tella, 2007: 363), buna karşılık akademik erteleme davranışı düşük olan öğrencilerde akademik başarı düzeyinin yüksek olduğu rapor edilmiştir (Carden, Bryant ve Moss, 2004: 581). Bunun temelinde yatan nedenlerin başında akademik başarı düzeyi düşük olan öğrencilerde öz-yeterlik düzeyinin de düşük olmasının, bu durumun da akademik erteleme davranışına zemin hazırlamasının yattığı belirtilmektedir (Klassen, Krawchuk ve Rajani 2008: 915). Ayrıca, akademik başarı düzeyi ve not ortalaması yüksek olan öğrencilerde akademik erteleme davranışı sergileme düzeyinin düşük olduğu görülmektedir (Goroshit, 2018: 131). Akademik başarı düzeyi ya da akademik başarı algısının başarı yönelimi alt boyutlarını etkileyen birer değişken olduğu rapor edilmiştir (Toğluk, 2009: 37). Üniversite öğrencileri üzerinde bu konuda yapılan bir çalışmada öğrencilerin not ortalamalarına göre öğrenme yaklaşma ve öğrenme kaçınma yönelimlerinin anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir (Özdemir, 2019: 105). Kayış (2013: 81) tarafından üniversite öğrencileri üzerinde yürütülen diğer bir çalışmada öğrencilerin öğrenme yaklaşma ve performans yaklaşma yönelimlerinin akademik başarı düzeylerine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Eryenen (2008: 85)'in yapmış olduğu çalışmada başarı yöneliminin akademik başarı düzeyini olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir. Literatürde yer alan araştırma bulguları genellikle akademik anlamda başarılı olan ve yüksek not düzeyine sahip olan öğretmen adaylarında başarı yöneliminin yüksek olduğunu göstermektedir.

8. ÖĞRETMEN ADAYLARININ AKADEMİK ERTELEME DAVRANIŞLARI İLE BAŞARI YÖNELİMLERİ ARASINDA ÖĞRENİM GÖRÜLEN BÖLÜM AÇISINDAN İLİŞKİ

Akademik erteleme davranışı ile başarı yönelimi arasında bölüm (Okul Öncesi öğretmenliği, Türkçe öğretmenliği, Sosyal Bilgiler öğretmenliği, Sınıf öğretmenliği, Matematik öğretmenliği, Fen Bilgisi öğretmenliği) değişkeni açısından anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonucun ortaya çıkmasında öğretmen adaylarının farklı bölümlerde öğrenim görmelerine rağmen aldıkları ortak ders sayısının benzerlik göstermesinin, bunun yanında ders yüklerinin birbirine yakın olmasının yattığı düşünülebilir. Aydın, Gürbüzöğlü-Yalman ve Yel (2014: 56-57), Fen Bilgisi öğretmen adaylarının başarı amaç yönelimlerinin çeşitli değişkenler açısından inceledikleri bir araştırmada Fen Bilgisi Öğretmen adaylarının büyük bir bölümünün öğrenme ve performans yaklaşma yönelimine çok az bir kısmının da performans kaçınma yönelimine sahip olduklarını tespit etmişlerdir. Araştırmalarında ayrıca bölüme isteyerek gelmeyen öğrencilerin daha fazla performans-kaçınma, bölüme isteyerek gelen öğrencilerin ise daha fazla öğrenme-yaklaşma yönelimine sahip olduklarını açıklamışlardır. Aynı şekilde, Arslan (2011: 116-118), sınıf, Türkçe ve Sosyal Bilgiler öğretmen adayları üzerine yapmış oldukları araştırmada, öğretmen adaylarının performans kaçınma yönelimlerinin düşük, öğrenme ve performans yaklaşma yönelimlerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Literatürdeki araştırmaların çoğunda akademik erteleme davranışlarının ya da başarı yönelimlerinin bölüm değişkenine göre nasıl farklılaştığı araştırılmıştır. Öğretmen adayları üzerine yapılan bir araştırmada sayısal bölümlerde öğrenim gören öğrencilerde akademik erteleme davranışının sözel ve eşit ağırlık programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu rapor edilmiştir (Balkıs, 2006: 165). Üniversite öğrencilerinde akademik erteleme davranışının öğrenim görülen bölümlere göre anlamlı farklılık göstermesinin temelinde yatan nedenlerin başında bölümlerin eğitsel gereksinimlerinin, ders yüklerinin, öğrencilerin konulara ayırdıkları zamanların farklılık göstermesinin ve öğrencilerin ders çalışma sürecinde farklı yöntemler kullanmasının yattığı belirtilmektedir (Kandemir, 2010: 99). Bununla beraber yapılan bazı araştırmalarda öğrenim görülen bölüm değişkenine göre üniversite öğrencilerinin akademik erteleme düzeylerinin anlamlı

farklılık göstermediği rapor edilmiştir (Kutlu, Gökdere ve Çakır, 2015: 1320; Vural ve Gündüz, 2019: 319).

SONUÇ

Öğretmen adaylarında akademik erteleme davranışları ve başarı yönelimleri arasındaki ilişkinin ele alındığı bu araştırmada öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışlarını “nadiren” sergiledikleri tespit edilmiştir.

Öğretmen adaylarının başarı yönelim düzeyleri değerlendirildiği zaman başarı yönelimlerinin “sık sık” düzeyinde olduğu, sürekli değişkenler arasındaki ilişkiler incelendiği zaman genel akademik erteleme ile genel başarı yönelimi arasında anlamlı bir ilişki olmadığı, buna karşılık akademik erteleme alt boyutları (Sorumsluluk, Akademik Görevin Algılanan Niteliği, Öğretmenlere İlişkin Olumsuz Yargı, Akademik Mükemmeliyetçilik) ile başarı yönelimi alt boyutları (Öğrenme Yaklaşma, Öğrenme Kaçınma, Performans Yaklaşma, Performans Kaçınma) arasında anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiş, elde edilen bu sonuçların literatür ile paralellik gösterdiği tespit edilmiştir. Kadın öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışları ile başarı yönelimleri arasında düşük düzeyde negatif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu, erkek öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışları ile başarı yönelimleri arasında bir ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Birinci sınıf öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışları ile başarı yönelimleri arasında negatif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu, dördüncü sınıf öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışları ile başarı yönelimleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı, not ortalaması ve bölüm değişkenleri açısından da öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışları ile başarı yönelimleri arasında bir ilişki olmadığı görülmüştür.

ÖNERİLER

Araştırmada öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışları ve başarı yönelimlerine ilişkin bulgular göz önünde bulundurulduğu zaman aşağıdaki önerilerde bulunulabilir.

1. UYGULAMAYA DAİR ÖNERİLER

- Yapılan araştırmada öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışı algı düzeylerinin “Öğretmenlere İlişkin Olumsuz Yargı” boyutunun yüksek düzeyde çıkmasının öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışlarının artmasına neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu

bağlamda, öğretmen yetiştiren kurumlardaki akademisyenler bunu göz önünde bulundurarak derslerde öğrencilere karşı sorumluluklarını yükseltecek çalışmalar yapabilirler.

- Öğretmen adaylarında akademik erteleme davranışı ve başarı yönelimi öğretmen adaylarının akademik gelişimlerini etkileyen bir unsurdur. Bu noktada öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışlarını en aza indirmeye ve başarı yönelimlerini artırmaya yönelik bazı önlemler alınabilir. Bu kapsamda öğrencilere konu ile ilgili bilgilendirici kurs, eğitim ve seminerler verilebilir.

2. İLERİKİ ARAŞTIRMALARA DAİR ÖNERİLER

- Öğretmen adaylarında akademik erteleme davranışlarını ve başarı yönelimlerini etkileyen değişkenlere ilişkin daha geniş kapsamlı bulgulara ulaşılması için daha büyük örneklemeler ile benzer araştırmalar gerçekleştirilebilir. Bunun yanında farklı demografik değişkenlerin (gelir düzeyi, kursa gitme durumu, öğrenim görülen bölümü ya da mesleği isteyerek seçme vb.) akademik erteleme davranışları ve başarı yönelimleri üzerindeki etkilerine ilişkin araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Akbari Boorang, M., Adelipoor, Z., & Gholami Boorang, F. (2016). Evaluation of academic procrastination in connection with the five personality factors and goal orientation. *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*, 22(1), 1-18.
- Akbay, S. E. (2009). *Cinsiyete Göre Üniversite Öğrencilerinde Akademik Erteleme Davranışı: Akademik Güdülenme, Akademik Özyeterlik Ve Akademik Yükleme Stillerinin Rolü*. (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Akbay, S., & Gizir, C. (2010). Cinsiyete Göre Üniversite Öğrencilerinde Akademik Erteleme Davranışı: Akademik Güdülenme, Akademik Özyeterlik Ve Akademik Yükleme Stillerinin Rolü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 60-78.
- Akın, A. (2006). 2X2 Başarı Yönelimleri Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 1-13.
- Akın, A., & Arslan, S. (2014). Başarı yönelimleri ile kararlılık arasındaki ilişkiler. *Eğitim ve Bilim*, 39(175).
- Akinsola, M. K., Tella, A., & Tella, A. (2007). Correlates of academic procrastination and mathematics achievement of university undergraduate students. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 3(4), 363-370.
- Akkuş, R. (2018). 8. Sınıf Öğrencilerinin Facebook Tutumu İle Akademik Erteleme Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Balıkesir İli Merkez İlçeler Örneği). (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Albayrak, E. (2014). *Üniversite Öğrencilerinde Beş Faktör Kişilik, Akademik Özyeterlik, Akademik Kontrol Odağı Ve Akademik Erteleme*. (Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Alborzi, M., & Khoshbakht, F. (2019). The Relationship between the Rate of the Use of Computer Games and Academic Procrastination: The Mediatory Role of Goal Orientation in Elementary School Students. *Iranian Journal Of Cultural Research*, 12(1), 109-129.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals structures and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271.
- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 260-267.
- Anderman, E. M., & Midgley, C. (1997). Changes in achievement goal orientations, perceived academic competence, and grades across the transition to middle-level schools. *Contemporary Educational Psychology*, 22(3), 269-298.
- Anderman, L. H. (2003). Academic and social perceptions as predictors of change in middle school students' sense of school belonging. *Journal of Experimental Education*, 72(1), 5-22.
- Ariani, D. W., & Susilo, Y. S. (2018). Why do it later? Goal orientation, self-efficacy, test anxiety, on procrastination. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, (17), 45-73.
- Arslan, A. (2011). Öğretmen adaylarının amaç yönelimleri ile yapılandırmacılığa yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 107-122.
- Arslan, S., & Akın, A. (2015). 2x2 Başarı yönelimleri ölçeği (revize formu): Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Sakarya University Journal of Education*, 5(1), 7-15.

- Avcı, S. (2008). *Öğretmen Adaylarının, Gelecek Zaman Alguları, Akademik Alandaki Arzularını Erteleme Konusundaki İsteklilikleri, Algılanan Araçsallıkları, Sosyo-Ekonomik Düzeyleri Ve Akademik Başarıları Arasındaki Açıklayıcı Ve Yordayıcı İlişkiler Örüntüsü*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aydın, K. S., & Koçak, S. (2016). Üniversite öğrencilerinin zaman yönetimi becerileri ile akademik erteleme düzeylerinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 17-38.
- Aydın, S., Gürbüzöglü Yalman, S., & Yel, M. (2014). Fen bilgisi öğretmen adaylarının başarı amaç yönelimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kafkas Üniversitesi, e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 51-59.
- Aydoğan, D. (2008). *Akademik Erteleme Davranışının Benlik Saygısı, Durumluluk Kaygı ve Öz-yeterlik ile Açıklanabilirliği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aydoğan, D., & Özbay, Y. (2009). Akademik erteleme davranışı ve akademik başarı, benlik saygısı ve kaygı ilişkisi. *X. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi'nde sunulan bildiri*, 21-22.
- Azar, F. S. (2013). Self-efficacy, achievement motivation and academic procrastination as predictors of academic achievement in pre-college students. *Proceeding of the Global Summit on Education*, 173-178.
- Balkıs, M. (2006). *Öğretmen Adaylarının Davranışlarındaki Erteleme Eğiliminin, Düşünme Ve Karar Verme Tarzları İle İlişkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Balkıs, M. (2013). Academic procrastination, academic life satisfaction and academic achievement: The mediation role of rational beliefs about studying. *Journal of Cognitive and Behavioral Psychotherapies*, 13(1), 57-74.
- Balkıs, M., Duru, E., Buluş, M., Duru, S. (2006). Üniversite öğrencilerinde akademik erteleme eğiliminin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 7(2), 57-73.
- Balkıs, M., & Duru, E. (2010). Akademik erteleme eğilimi, akademik başarı ilişkisinde genel ve performans benlik saygısının rolü. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(27), 159-170.
- Baltacı, A. (2017). Sınıf öğretmenlerinin erteleme davranışı eğilimleri ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkiler. *Opus Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(12), 54-81.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs Prentice Hall.
- Bandura, A. (1997). Social Foundations of Thought and Action: A Social-Cognitive Theory. (400- 411). <http://www.des.emory.edu/mfp/effquotes.html> Erişim Tarihi: 04.05.2020
- Bayrak, F. (2018). Üniversite Öğrencilerinin Karma Öğrenme Ortamındaki Akademik Erteleme Davranışları. *Ege Eğitim Dergisi*, 19(2), 470-487.
- Bedel, E. F. (2017). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarında Akademik Ertelemenin Yordanmasında Bilinçli Farkındalık ve Üstbilişsel Farkındalığın Rolü. *Journal of Higher Education & Science/Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 7(3).
- Bembenutty, H. (2010). A Latent Class Analysis of Teacher Candidates' Goal Orientation, Perception of Classroom Structure, Motivation, and Self-Regulation. *Online Submission*.
- Berber-Çelik, Ç. & Odacı, H. (2014). Akademik Erteleme Davranışının Bazı Kişisel ve Psikolojik Değişkenlere Göre Açıklanması Explanation of Academic

- Procrastination by Some Personal and Psychological Variables. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (HU Journal of Education)*, 30(3), 31-47.
- Beswick, G., Rothblum, E. D. ve Mann, L. (1988). Psychological antecedents of student procrastination. *Australian Psychologist*, 23(2), 207-217.
- Binder, K.(2000). *The effect of an academic procrastination treatment on student procrastination and subjective well-being*. Unpublished master's thesis, Carleton University. Ottawa, Ontario.
- Birol, Z. N.,& Günel, Y. (2019). A Study on the Relationship between the Behaviour of the Academic Procrastination of the Psychological Counseling and Guidance Students and Their Goal Orientations and Self-Esteem *Pegem Journal of Education and Instruction*, 9(2), 435-450.
- Bozgeyikli, H. (2005). *Mesleki Grup Rehberliğinin İlköğretim 8.sınıf Öğrencilerinin Meslek Kararı Vermede Kendilerini Yetkin Görme Düzeylerine Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Buluş, M. (2011). Öğretmen adaylarında bireysel farklılıklar perspektifinden amaç yönelimleri, denetim odağı ve akademik başarı. *Kuram ve uygulamada eğitim bilimleri*, 11(2), 529-54
- Bulut, R. (2014). *Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Akademik Erteleme Davranışlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Burka, J. B., Yuen, L. M. (2008). *Procrastination: Why you do it, what to do about it now*. Cambridge: Da Capo Press.
- Burnam, A., Komarraju, M., Hamel, R., & Nadler, D. R. (2014). Do adaptive perfectionism and self-determined motivation reduce academic procrastination?. *Learning and Individual Differences*, 36, 165-172.
- Butler, R. (2007). Teachers' achievement goal orientations and associations with teachers' help seeking: Examination of a novel approach to teacher motivation. *Journal of educational psychology*, 99(2), 241.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). Bilimsel araştırma yöntemleri. *Pegem Atıf İndeksi*, 1-360.
- Cao, L. (2012). Differences in procrastination and motivation between undergraduate and graduate students. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 12(2), 39-64.
- Carden, R., Bryant, C., & Moss, R. (2004). Locus of control, test anxiety, academic procrastination, and achievement among college students. *Psychological reports*, 95(2), 581-582.
- Chun Chu, A. H., Choi, J. N. (2005). Rethinking procrastination: Positive effects of "active" procrastination behavior on attitudes and performance. *The Journal of Social Psychology*, 145(3), 245-264.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* {Ind cd. Hillsdale. NJ: Erihaum.
- Çakıcı, D. Ç. (2003). *Lise Ve Üniversite Öğrencilerinde Genel Erteleme Ve Akademik Erteleme Davranışının İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Deemer, E. D., Smith, J. L., Carroll, A. N., & Carpenter, J. P. (2014). Academic procrastination in STEM: Interactive effects of stereotype threat and achievement goals. *The Career Development Quarterly*, 62(2), 143-155.

- Delongis, A., Coyne, J. Dakof, G., Folkman, S., Lazarus, R. (1982). Relationship of daily hassles, uplifts and major life events on health status. *Health Psychology*, 1,119-136.
- Demir, Ö. (2017). Erteleme Eğilimi ve Baş Etme Yolları Araştırmaları Bulgularının Dini Erteleme Açısından Yorumlanması. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(24), 747-780.
- Didin, M. (2019). *Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Odaklı Başarı Yönelimleri, Öğrenme Stratejileri İle Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Afyonkarahisar Örnelemi)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Dilekmen, M., & Ada, Ş. (2005). Öğrenmede güdülenme. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (11), 113-123.
- Dryden, W. (2012). Dealing with procrastination: The REBT approach and a demonstration session. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 30(4), 264-281
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41(10), 1040-1048.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 256-273.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34(3), 169-189.
- Elliot, A. J. (2005). A conceptual history of the achievement goal construct. A. J. Elliot, & C. S. Dweck (Ed.), *Handbook of competence and motivation içinde* (s. 52-72). New York: Guilford.
- Elliot, A. J., & Thrash, T. M. (2001). Achievement goals and the hierarchical model of achievement motivation. *Educational Psychology Review*, 13(2), 139-156.
- Ellis, A. ve Knaus, W. J. (1979). *Overcoming procrastination: or, how to think and act rationally in spite of life's inevitable hassles*. Signet
- Eryenen, G. (2008). *Öğretmen adaylarının hedef yönelimleri, akademik ve öğretmenlik öz yeterlikleri arasındaki ilişkiler ile bu değişkenlerin akademik başarının yordanmasındaki rolü*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Elvers, G. C., Polzella, D. J., & Graetz, K. (2003). Procrastination in online courses: Performance and attitudinal differences. *Teaching of Psychology*, 30(2), 159-162.
- Fathiazar, E., Badrı, G. R., & Khanı, M. (2017). The relationship between implicit beliefs of intelligence, achievement goal orientation with academic procrastination in Tabriz University students. *Curriculum Planning Knowledge & Research In Educational Sciences*, 27(54), 88-98.
- Ferrari, J. R. (1994). Dysfunctional procrastination and its relationship with self-esteem, interpersonal dependency, and self-defeating behaviors. *Personality and Individual Differences*, 17(5), 673-679.
- Ferrari, J. R. (2001). Procrastination as self-regulation failure of performance: effects of cognitive load, self-awareness, and time limits on 'working best under pressure'. *European journal of Personality*, 15(5), 391-406.
- Ferrari, J. R., Emmons, R. A. (1995). Methods of procrastination and their relation to self-control and self-reinforcement: An exploratory study. *Journal of Social Behavior and Personality*, 10(1), 135-142.
- Ferrari, J. R., Johnson, J. L. ve McCown, W. G. (1995). *Procrastination and task avoidance: Theory, research, and treatment*. Springer Science & Business Media

- Ganesan, R., Mamat, N. H. B., Mellor, D., Rizzuto, L., & Kolar, C. (2014). Procrastination and the 2x2 achievement goal framework in Malaysian undergraduate students. *Psychology in the Schools, 51*(5), 506-516.
- Goroshit, M. (2018). Academic procrastination and academic performance: An initial basis for intervention. *Journal of prevention & intervention in the community, 46*(2), 131-142.
- Gözler, A., Bozgeyikli, H., & Avcı, A. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının başarı yönelimleri ile mesleki kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17* (1), 189-21
- Hashemi, T., Mostafavi, F., Mashinchi Abbasi, N., & Badri, R. (2012). Role of goal orientation, self-efficacy of self-regulation and personality in procrastination. *Contemporary Psychology, Biannual Journal of the Iranian Psychological Association, 7*(1), 73-84.
- Howell, A. J., Watson, D. C., Powell, R. A., & Buro, K. (2006). Academic procrastination: The pattern and correlates of behavioural postponement. *Personality and Individual Differences, 40*(8), 1519-1530.
- Howell, A. J., & Buro, K. (2009). Implicit beliefs, achievement goals, and procrastination: A mediational analysis. *Learning and Individual Differences, 19*(1), 151-154.
- Howell, A. J., & Watson, D. C. (2007). Procrastination: Associations with achievement goal orientation and learning strategies. *Personality and Individual Differences, 43*(1), 167-178.
- İzci, E., & Koç, S. (2012). Pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin başarı yönelim düzeylerinin incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 4*(8), 31-43.
- Jokaar, B., & Delaavarpoor, M. (2008). The relationship between educational procrastination and goal orientation. *New Thoughts On Education, 3*, 61-80.
- Kağan, M. (2010). *Akılcı Duygusal Davranışsal Yaklaşım Dayalı Akademik Erteleme Davranışını Önleme Programının Etkililiğinin Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kalafat, A., & Dilmaç, B. (2019). Ergenlerde kimlik gelişimi, başarı amaç yönelimi ve bilişsel karmaşıklık arasındaki yordayıcı ilişkilerin incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 52*(52), 353-363.
- Kandemir, M. (2010). *Akademik Erteleme Davranışını Açıklayıcı Bir Model*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kaplan, M. (2017). Hemşirelik öğrencilerinde akademik erteleme davranışı: Akademik güdülenme, akademik özyeterlik ve akademik yükleme stillerinin rolü. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gaziantep Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Kaplan, A., & Maehr, M. L. (2007). The contributions and prospects of goal orientation theory. *Educational Psychology Review, 19*(2), 141-184.
- Kaya, F. (2016). *Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Başarı Yönelimi, Kendini Engelleme Davranışları Ve Demografik Özelliklerinin Okula Yabancılaşmayı Yordama Düzeylerinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Adana.
- Kaya, F., & Tümkeya, S. (2017). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin başarı yönelimi, kendini engelleme davranışları ve demografik özelliklerinin okula yabancılaşmayı yordama düzeylerinin incelenmesi. *Journal of Human Sciences, 14*(1), 747-771.

- Kayış, A. R. (2013). *Üniversite Öğrencilerinin Başarı Yönelimlerinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kızılkaya Cumaoglu, G., & Diker Coşkun, Y. (2012). Öğretmenlerin akademik erteleme davranışı ile teknoloji kullanım durumları arasındaki ilişki. *Electronic Turkish Studies*, 7(4), 2237-2247.
- King, R. B., & McInerney, D. M. (2014). The work avoidance goal construct: Examining its structure, antecedents, and consequences. *Contemporary Educational Psychology*, 39(1), 42-58.
- Klassen, R. M., Krawchuk, L. L., & Rajani, S. (2008). Academic procrastination of undergraduates: Low self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination. *Contemporary Educational Psychology*, 33(4), 915-931.
- Knaus, W. J. (2002). *The procrastination workbook: Your personalized program for breaking free from the patterns that hold you back*. Oakland, CA: New Harbinger Publication Inc.
- Kösterioğlu, İ., Çelen, Ü., Kösterioğlu, M. A., & Ahıska, R. (2019). Success purpose tendencies of high school students Lise öğrencilerinin başarı amaç yönelimleri. *Journal of Human Sciences*, 16(2), 662-678.
- Kutlu, N., Gökdere, M., & Çakır, R. (2015). Öğretmen Adaylarının Akademik Erteleme Davranışı İle Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlarının Karşılaştırmalı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 1311-1330.
- Kuzu, K. (2015). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Hakkındaki Görüşleri Ve Bu Görüşlerin Sınıfı Uygulamalara Yansımaları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Küçükoglu, A., Kaya, H. İ., & Turan, A. (2010). Sınıf öğretmenliği abd öğrencilerinin başarı yönelimi algılarının farklı değişkenler açısından incelenmesi (Atatürk Üniversitesi ve On Dokuz Mayıs Üniversitesi Örneği). *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(2), 121-135.
- Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2000). Multiple pathways to learning and achievement: The role of goal orientation in fostering adaptive motivation, affect, and cognition. C. Sansone, & J. M. Harackiewicz (Ed.), *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance içinde* (s. 195-227). San Diego, CA, US: Academic Press
- Lowinger, R., He, Z., Lin, M., & Chang, M. (2014). The impact of academic self-efficacy, acculturation difficulties, and language abilities on procrastination behavior in Chinese international students. *College Student Journal*, 48(1), 141-152.
- MacIntyre, P. (1964). Dynamics and treatment of passive aggressive underachievers. *American Journal of Psychotherapy*, 18(95), 108.
- Maehr, M. L., & Zusho, A. (2009). Achievement goal theory the past, present, and future. K. R. Wentzel, & A. Wigfield (Ed.), *Handbook of Motivation at School içinde* (s. 77-104). New York: Routledge.
- Magno, C., Alcantara, Q. M. K. O., Domingo, C. D. N., & Isidro, M. Q. Y. (2017). Assessing Achievement Goals as Mediator on the Effect of Perfectionism on Procrastination.,,
- McCown, W. ve Johnson, J. (1991). Personality and chronic procrastination by university students during an academic examination period. *Personality and Individual Differences*, 12(5), 413-415
- McCown, W., Petzel, T. ve Rupert, P. (1987). An experimental study of some hypothesized behaviors and personality variables of college student procrastinators. *Personality and Individual Differences*, 8(6), 781-786.

- McGregor, H. A., & Elliot, A. J. (2002). Achievement goals as predictors of achievement-relevant processes prior to task engagement. *Journal of Educational Psychology, 94*(2), 381.
- Mentiş-Köksoy, A. (2015). *Müzik Öğretmeni Adaylarının Başarı Yönelimlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Milgram, N. A. (1991). Procrastination. In R. Dulbecco (Ed.), *Encyclopedia of Human Biology, 6* (pp. 149-155). New York: Academic Press.
- Milgram, N. A., Sroloff, B. ve Rosenbaum, M. (1988). The procrastination of everyday life. *Journal of Research in Personality, 22*(2), 197-212.
- Milgram, N. N., Mey-Tal, G., Levison, Y. (1998). Procrastination, generalized or specific, in college students and their parents. *Personality and Individual Differences, 25*(2), 297-316.
- Milgram, N. N., Tenne, R. (2000). Personality correlates of decisional and task avoidant procrastination. *European Journal of Personality, 14*(2), 141-156.
- Missildine, W. H. (1964). Intrafamilial relationships of children with tics. *Feelings and Their Medical Significance, 6, 1, 4*.
- Mişe, H., & Hançer, A. H. (2019). Öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışlarının incelenmesi. *Folklor/Edebiyat, 25*(97), 703-715.
- Moon, S., Illingworth, A. (2005). Exploring the dynamic nature of procrastination: A latent growth curve analysis of academic procrastination. *Personality and Individual Differences, 38*, 297-309.
- Morford, Z. H. (2008). *Procrastination and goal-setting behaviors in the college population: An exploratory study*. (Unpublished Masters Thesis). Georgia Institute of Technology, Atlanta.
- Motie, H., Heidari, M., & Sadeghi, M. A. (2012). Predicting academic procrastination during self-regulated learning in Iranian first grade high school students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 69*(24), 2299-2308.
- Neenan, M. (2008). Tackling procrastination: An REBT perspective for coaches. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy, 26*(1), 53-62.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review, 91*(3), 328-346.
- Ocak, G., & Bulut, R. (2015). Akademik Erteleme Davranışı Ölçeği: geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *International Journal of Social Science and Education Research, 1*(2), 709-726.
- Odacı, H., Çelik, Ç. B., & Çıkrıkçı, Ö. (2013). Predicting candidate psychological counselors' goal orientations as related to several variables. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal, 4*(39), 95-105.
- Oğuz, A. (2012). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Akademik Öz Yeterlik İnançları. *Anadolu Journal of Educational Sciences International, 2*(2) 80-93.
- Onwuegbuzie, A. J. (2000). Academic procrastinators and perfectionistic tendencies among graduate students. *Journal of Social Behavior and Personality, 15*(5; SPI), 103-110.
- Oral, T., & Özgüngör, S. (2015). Ergenlerde kimlik statülerinin başarı amaç yönelimlerini yordama gücü. *Elementary Education Online, 14*(1).
- Özdemir, M. (2019). *Üniversite Öğrencilerinin Başarı Yönelimlerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

- Özdemir, S. (2016). Öğretmen Adaylarının Psikolojik İhtiyaçları ve Kişilik Özellikleri ile Başarı Yönelimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(40).
- Özdemir, T. Y., & Orhan, M. (2019). Öğretmenlerin “Öğretmenlik Mesleğinin İmajı” Hakkındaki Görüşleri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(4), 824-846.
- Özer, A., & Altun, E. (2011). Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme nedenleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(21), 45-72.
- Özer, B. U. (2016). Bir grup lise öğrencisinde akademik erteleme davranışı: Sıklığı, olası nedenleri ve umudun rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(32).
- Özer, B. U., & Ferrari, J. R. (2011). Gender orientation and academic procrastination: Exploring Turkish high school students. *Individual Differences Research*, 9(1), 33-40.
- Özer, B., O'Callaghan, J., Bokszczanin, A., Ederer, E. ve Essau, C. (2014). Dynamic interplay of depression, perfectionism and self-regulation on procrastination. *British Journal of Guidance & Counselling*, 42(3), 309-319.
- Özyeşil, Z. (2011). Üniversite öğrencilerinin öz-anlayış düzeylerinin bilinçli farkındalık kişilik özellikleri ve bazı değişkenler açısından incelenmesi (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Palancı, M., Özbay, Y., Kandemir, M., ve Çakır, O. (2010). Üniversite Öğrencilerinin Başarı Amaçlılıklarının Beş Faktör Kişilik Modeli ve Mükemmeliyetçilik Kişilik Özellikleri İle Açıklanması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1, 31-46.
- Pervin, L. A. (1989). Goal concepts in personality and social psychology: A historical introduction. L. A. Pervin (Ed.), *Goal concepts in personality and social psychology* içinde (s. 1-17). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Pintrich, P. R. (2000). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 92-104.
- Rabin, L. A., Fogel, J., & Nutter-Upham, K. E. (2011). Academic procrastination in college students: The role of self-reported executive function. *Journal of clinical and experimental neuropsychology*, 33(3), 344-357.
- Rakes, G. C., Dunn, K. E. (2010). The impact of online graduate students' motivation and self-regulation on academic procrastination. *Journal of Interactive Online Learning*, 9(1), 78-93.
- Rosário, P., Costa, M., Núñez, J. C., González-Pienda, J., Solano, P., & Valle, A. (2009). Academic procrastination: Associations with personal, school, and family variables. *The Spanish journal of psychology*, 12(1), 118-127.
- Rothblum, E. D., Solomon, L. J., and Murakami, J. (1986). Affective, cognitive, and behavioural differences between high and low procrastinators. *Journal of Counseling Psychology*. 33, 387-394
- Sadler, C. D. and Buley, J. (1999). Predictors of academic procrastination in college students. *Psychological Reports*, 84, 686-688
- Sarıkaya-Aydın, K., & Koçak, S. (2016). Üniversite öğrencilerinin zaman yönetimi becerileri ile akademik erteleme düzeylerinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 17-38.
- Scher, S. J., & Osterman, N. M. (2002). Procrastination, conscientiousness, anxiety, and goals: Exploring the measurement and correlates of procrastination among school-aged children. *Psychology in the Schools*, 39(4), 385-398.
- Schouwenburg, H. C. (1995). Procrastination and personality: An empirical study among university students. *Personality ve Individual Differences*, 18, 127-133.

- Schubert W., Lilly J. ve Stewart, D. W. (2000). Overcoming the Powerlessness of Procrastination. *Guidance ve Counseling, 16* (1), 17- 28.
- Sencer, M., ve Irmak, Y. (1984). *Toplum bilimlerinde yöntem*. Say Kitap Pazarlama, İstanbul.
- Senecal, C., Koestner, R., Vallerand, R. J. (1995). Self-regulation and academic procrastination. *Journal of Social Psychology, 135*(1), 607-619.
- Senecal, C., Lavoie, K., & Koestner, R. (1997). Trait and situational factors in procrastination: An interactional model. *Journal of Social Behavior and Personality, 12*(4), 889.
- Seo, E. H. (2009). The relationship of procrastination with a mastery goal versus an avoidance goal. *Social Behavior and Personality: an international journal, 37*(7), 911-919.
- Seyfi, R. Ö. (2019). *Türkçe Öğretmeni Adaylarının Akademik Erteleme Davranışları İle Akademik Öz Yeterlikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Nevşehir Hacı Bektaş Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Nevşehir.
- Silver, M., Sabini, J. (1981). Procrastinating. *Journal for the Theory of Social Behaviour, 11*(2), 207-221.
- Skinner, B. F. (1953). Operant behavior. *American Psychologist, 18*(8), 503
- Smith, J.,& York, L. (1981). *Procrastination: a Self-Help Manual*.
- Solomon, L. J., Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology, 31*(4), 503.
- Spock, B. (1971). Helping the procrastinating child. *Redbook, 36*, 20.
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: a meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin, 133*(1), 1-121.
- Stewart, M., Stott, T., & Nuttall, A. M. (2016). Study goals and procrastination tendencies at different stages of the undergraduate degree. *Studies in Higher Education, 41*(11), 2028-2043.
- Tice, D. M., Baumeister, R. F. (1997). Longitudinal study of procrastination, performance, stress, and health: The costs and benefits of dawdling. *Psychological Science, 8* (6), 454-458.
- Toğluk, E. (2009). *Hemşirelik Öğrencilerinin Başarı Yönelimleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Tuncer, M.,& Bahadır, F. (2017). Öğretmen adaylarının üstbilgi düşünme becerileri algıları ve başarı yönelimlerine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 6*(2), 1326-1343.
- Tuominen-Soini, H., Salmela-Aro, K., & Niemivirta, M. (2012). Achievement goal orientations and academic well-being across the transition to upper secondary education. *Learning and individual differences, 22*(3), 290-305.
- Türk Dil Kurumu (2020). *Güncel Türkçe Sözlük*. tdk.gov.tr
- Uçar, H. (2012). *İngilizce Öğretmen Adaylarının Özyeterlik İnancı, Başarı Yönelimi Ve Çevrimiçi Öğrenme Ortamına Katılım Durumu: Uzaktan İÖLP Örneği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Ulukaya, S. (2012). *Üniversite Öğrencilerinde Akademik Ertelemenin Yordayıcıları Olarak Aile Bağlamında Benlik Ve Anababa Tutumları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Uzun, B. & Demir, A. (2015). Erteleme: türleri, bileşenleri, demografik etkenler ve kültürel farklılıklar. *Ege Eğitim Dergisi, 16*(1), 106-121.

- Üzbe, N.,& Bacanlı, H. (2015). Başarı Hedef Yönelimi, Benlik Saygısı Ve Akademik Başarının Kendini Engellemeyi Yordamadaki Rolü. *Journal of Turkish Educational Sciences*, 13(1).
- Vahapoğlu, Zehra (2013). *Ön Lisans Öğrencilerinin Umut Düzeyleri ve Başarı yönelimlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Van Eerde, W. (2003). A meta-analytically derived nomological network of procrastination. *Personality and individual differences*, 35(6), 1401-1418.
- Vural, L.,& Gündüz, G. F. (2019). Öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışları ile bilişsel farkındalık düzeyleri arasındaki ilişki. *Elementary Education Online*, 18(1), 307-330.
- Was, C. (2006). Academic achievement goal orientation: Taking another look. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4(3), 529-550.
- Yaycı, L., & Düşmez, İ. (2016). Adölesanların akademik erteleme davranışlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 6(10), 80-101.
- Yazıcıoğlu, Y.,& Erdoğan, S. (2014). *SPSS uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*. Detay Yayıncılık.
- Yıldırım, N. N. (2014). *Üniversite öğrencilerinde erteleme davranışının mükemmeliyetçilik ve denetim odağı ile ilişkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Yıldız, D. (2014). *Örgütlerde Öğrenilmiş Güçlülük Kavramı Ve İnsan Kaynakları Departmanı Çalışanlarının Öğrenilmiş Güçlülük Düzeylerinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yörükoğlu, A. (2000). *Gençlik Çağı*. Ankara: Özgür Yayınları.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner. *An Overview Theory Into Practice*. 41 (2), 64-71.

EKLER DİZİNİ

Ek-1. Etik Kurul Kararı.....	86
Ek-2. Akademik Erteleme Davranışı Ölçeği.....	87
Ek-3. 2x2 Başarı Yönelimleri Ölçeği.....	88
Ek-4. Ölçeklerin Kullanım İzinleri	89

Ek 1: Etik Kurul Kararı

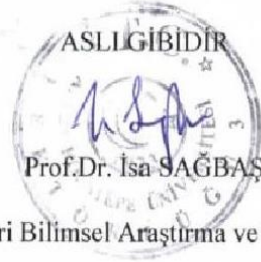
T.C.
AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLERİ BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
KARARLARI

TOPLANTI SAYISI:02

KARAR TARİHİ:20.03.2020

KARAR 2020/55

Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi Fatma BASAN'ın "Öğretmen Adaylarının Akademik Erteleme Davranışları İle Başarı Yönelimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezi kapsamında kullanacağı veri toplama araçlarının, etik açıdan sakıncalı olmadığına, katılanların oy birliği ile karar verildi.



Sosyal ve Beşeri Bilimleri Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu Başkanı

	ADI SOYADI	İMZA	NO	ADI SOYADI	İMZA
1	Prof. Dr. İsa SAĞBAŞ		5	Prof. Dr. Uğur TÜRKMEN	
2	Prof. Dr. H. Hüseyin BAYRAKLI		6	Prof. Dr. İsmail AYDOĞUŞ	
3	Prof. Dr. Mustafa GÜLER		7	Prof. Dr. Nusret KOCA	
4	Prof. Dr. Celal DEMİR				

Ek 2: Akademik Erteleme Davranışı Ölçeği

Sevgili Arkadaşlar,

Bu ölçeklerden elde edilen sonuçlar bilimsel bir çalışmada kullanılacaktır. Sizden istenilen bu ifadeleri okuduktan sonra kendinizi değerlendiriniz ve sizin için en uygun seçeneğin karşısına çarpı (X) işareti koymanızdır. Her sorunun karşısında bulunan; (1) Hiç bir zaman (2) Nadiren (3) Sık sık (4) Genellikle ve (5) Her zaman anlamına gelmektedir. Lütfen her ifadeye mutlaka TEK yanıt veriniz ve kesinlikle BOŞ bırakmayınız. En uygun yanıtı vereceğinizi ümit eder katkılarınız için teşekkür ederim.

Fatma Basan Afyon Kocatepe Üniv. Eğitim Programları ve Öğretimi Tezli Yılı

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Bu bölümde kişisel bilgiler yer almaktadır. Lütfen size uygun seçeneği işaretleyiniz

1. Cinsiyet: A) Kız B) Erkek
2. Sınıf Düzeyi: A) 1 B) 4
3. Not Ortalaması : A) 1,00-2,00 B) 2,00-3,00 C) 3,00-4,00
4. Bölüm: A) Sözel B) Sayısal C) Eşit Ağırlık

Akademik Erteleme Davranışı Ölçeği					
	Hiçbir zaman	Nadiren	Sık sık	Genellikle	Her zaman
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					
14					
15					
16					
17					
18					
19					
20					
21					
22					
23					
24					
25					
26					
27					
28					
29					
30					
31					
32					
33					
34					
35					
36					
37					
38					

Ek 3: 2x2 Başarı Yönelimleri Ölçeği

Başarı Yönelimleri Ölçeği					
	Hiçbir zaman	Nadiren	Sık sık	Genellikle	Her zaman
1	Derslerde öğreneceğim konuları geniş ve kapsamlı bir şekilde öğrenmeye çalışırım.				
2	Başarısız olduğum durumlarda daha fazla çalışmayı denerim.				
3	Zamanla öğrendiklerimi unutmaya düşüncesi beni kaygılandırır.				
4	Diğerlerinin düşük notlar aldığı bir sınavdan yüksek not almak başarımın bir göstergesidir.				
5	Hataların öğrenmenin doğal bir parçası olduğuna inanırım.				
6	Az çalışma gerektiren derslerin daha iyi olduğunu düşünürüm.				
7	Yetenek ve becerilerimi geliştirmeye yardımcı olan fırsatlar benim için çok önemlidir.				
8	Okul çalışmalarımı yapmanın en önemli nedeni utandırıcı bir duruma düşmemektir.				
9	Sınıfta bir soruya cevap verdiğimde komik duruma düşmekten kaygılanırım.				
10	Öğrenme çalışmalarımı doğru olarak yapamamaktan kaçınırım.				
11	Bilgi ve beceri anlamında kendimi sürekli geliştirmeyi amaçlarım.				
12	Öğrenme çalışmalarımı mümkün olduğunca en iyi şekilde yapmaya çalışırım.				
13	En önemli amaçlarımdan birisi diğerlerine göre daha zeki görünmektir.				
14	Sınavdan yüksek not almak başarımın en önemli göstergesidir.				
15	Öğreneceğim şeyleri yanlış öğrenme ihtimali beni endişelendirir.				
16	Başarılı olamayacağımı düşündüğüm öğrenme çalışmalarına katılmaktan kaçınırım.				
17	Başarısız olduğum durumlarda bile birşeyler öğrendiğime inanırım.				
18	Arkadaşlarıma göre daha başarılı görünmek benim için çok önemlidir.				
19	Sınıfta kötü not alma ihtimalinden dolayı kaygılanırım.				
20	Öğrenme çalışmalarımda hata yapmamak için aşırı özen gösteririm.				
21	Sınıftaki diğer öğrencilerin başarılı birisi olduğumu düşünmesi benim için önemlidir.				
22	Başarılı olabilmem için neler yapmam gerektiğini çok iyi bilirim.				
23	Dersleri tam anlamıyla öğrenememe korkusu yaşarım.				
24	İyi not alabilmek için gerekirse kopya çekerim.				
25	Diğer öğrencilere göre başarısız veya beceriksiz görünmekten kaçınmaya çalışırım.				
26	Arkadaşımdan daha bilgili görünmek benim için çok önemlidir.				

Ek 4: Ölçeklerin Kullanım İzinleri

Posta - Fatma BASAN - Outlook

AA Ahmet Akın X

🔍 📧 📧 ⚙️ ? 📧 FB

Yanıtla Sil Arşivle Gereksiz Taşı Kategorilere Ayır

Re: iyi akşamlar hocam,

11.08.2018 Cmt 00:57 tarihinde yanıtladınız

AA Ahmet Akın <aakin@sakarya.edu.tr>

11.08.2018 Cmt 00:55

Kime: Siz

5. 2X2 BAŞARI YÖNELİMLERİ ...
62 KB

Prof. Dr. Ahmet Akın
İstanbul Medeniyet Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Fakültesi
Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Anabilimdalı

10 Ağu 2018 Cum 23:41 tarihinde Fatma BASAN <fatmabasan2009@hotmail.com> şunu yazdı:
Afyon Kocatepe Üniversitesi eğitim programları ve öğretimi alanında yüksek lisans yapmaktayım.
Başarı yönelimleri ölçeğinizi tezimde kullanabilir miyim, sizin için de bir sakıncası yoksa eğer.
vereceğiniz cevap için şimdiden çok teşekkür ederim...

Yanıtla İlet